

UNIVERZITA KARLOVA V PRAZE- PEDAGOGICKÁ FAKULTA
Katedra hudební výchovy



ve spolupráci

s MŠMT ČR v Praze

ZUŠ MUSIC ART, FAKULTNÍ ŠKOLOU UK V PRAZE

s podporou

rozvojového grantu MŠMT v Praze a IVF v Bratislavě



TEORIE A PRAXE HUDEBNÍ VÝCHOVY

Sborník příspěvků z konference
českých a slovenských doktorandů a pedagogů hudebního vzdělávání
v Praze v roce 2009

Sborník s názvem Teorie a praxe hudební výchovy je zaměřen k analýze hudebního vzdělávání dětí a mládeže v uplynulých 20 letech v českých a slovenských školách všech stupňů. Systematicky navazuje a prohlubuje tematiku předchozích dvou sborníků v editorském kolektivu:

KODEJŠKA, M. a kol. *Everything depends on a good beginning – J.A Komensky*. Compendium of the 2005 European Music congress in Prague. Praha: Charles university, Prague, Faculty of Education, 2007, ISBN: 80-7290-293-4.

KODEJŠKA, M. a kol. *Visegrádské semináře-Praha 2008*. Sborník příspěvků z Visegrádských hudebních seminářů. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2009, ISBN: 978-80-7290-382-5.

Příspěvky jsou zaměřeny na charakteristiku doktorandských studií ve visegrádských zemích, na hlasovou výchovu, na tvořivou intonaci, na instrumentální hru a na komunikaci dítěte s hudbou ve škole. Hudba je představena i jako terapeutický faktor v utváření osobnosti dítěte.

Editoři:

Doc. PaedDr. Marie Slavíková, CSc.,

Pedagogická fakulta Západočeské univerzity v Plzni, ul. Sedláčkova 38, 306 19 Plzeň (ČR)

Doc. PaedDr. Miloš Kodejška, CSc.,

Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy v Praze, ul. M. D. Rettigové 4, 116 39 Praha 1 (ČR)

Mgr. Luděk Koverdýnský, doktorand -

Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy v Praze, ul. M. D. Rettigové 4, 116 39 Praha 1 (ČR)

Recenzent:

Doc. PaedDr. Daniel Šimčík, PhD.,

Pedagogická fakulta Prešovské univerzity v Prešově, ul. 17. novembra 1, 080 00 Prešov (SR)

Jazyková úprava:

Za jazykovou úpravu příspěvků a jejich obsah odpovídají autoři textů.

Poděkování:

- Prof. PaedDr. Jaroslavu Herdenovi, CSc.

za koncepci programu české a slovenské doktorandské konference v roce 2009.

- PaedDr. Pavlu Kloubovi z MŠMT za organizaci konference v prostorách MŠMT v Praze.

- Doktorandům z PedF UK v Praze PhDr. Ondřeji Šedivému, Mgr. Janě Secké a Mgr. Evě Vachudové za obětavou práci při obsahovém a organizačním zajištění konference.

- Josefu Vondráčkovi, Dis, řediteli Fakultní ZUŠ MUSIC ART v Praze za technickou pomoc při přípravě konference.

- Dr. MgA. Markétě Kozinové, PhD., tajemnici sekce EAS pro Českou republiku, za technické práce spojené s vydáním sborníku.

ISBN 978-80-7290-422-8.

ÚVODNÍ SLOVO

Teorie a praxe hudební výchovy - první doktorandská konference hudebních kateder pedagogických fakult České republiky a Slovenska

Ve dnech 17. a 18. září 2009 se v krásném a inspirativním prostředí Konferenčního sálu Ministerstva školství ČR konala konference pořádaná katedrou hudební výchovy pedagogické fakulty Univerzity Karlovy. Téma bylo pro učitele hudební výchovy velmi aktuální - Teorie a praxe hudební výchovy. Byla určena prioritně českým a slovenským doktorandům a absolventům doktorandských studií a jejich školitelům, zároveň ale také učitelům hudby ve školách všech stupňů i zaměření. Právě otevíráte sborník, obsahující jednak klíčové přednášky předních odborníků, jejichž profesionální výsledky a vize dlouhodobě pozitivně ovlivňují odbornou úroveň hudební výchovy, a dále příspěvky referujících účastníků, jejichž znalosti a vize vytvářejí základ kvalitní perspektivy oboru.

Tematickým sjednocením obsahu konference je meritum doktorandských programů akreditovaných na jednotlivých katedrách pedagogických fakult většinou pod názvem Hudební teorie a pedagogika. Téma konference „Teorie a praxe hudební výchovy“ vyzvalo účastníky k zamýšlení nad vývojem, obsahem a hlavně nad smyslem takto vymezených doktorandských studií v Českých zemích a na Slovensku. A dále pak nad možnostmi vstupu výsledků odborné výzkumné práce do hudebně výchovné praxe. Samozřejmě je zde i zpětný úhel pohledu - současné problémy hudební výchovy, jejíž cíle a nové požadavky jsou podkladem a inspirací pro výzkumnou tematiku doktorandských studií na pedagogických fakultách.

Setkání předcházela dlouhodobě promyšlená vize odborné náplně, organizačního plánu a cílů konference – od touhy realizovat naše odborné setkání až po jednotlivé detaily odborného a organizačního zabezpečení. Nikdy bychom se tu totiž nesešli nebýt člověka, který je autorem, duchovním otcem všech výše zmíněných kroků – panem profesorem Herdenem. On přišel s návrhem doktorandské konference. Dlouho jej promýšlel se stálým pocitem, že pokud se jeho vize neuskuteční, bude cosi podstatného v našich doktorandských studiích chybět. Je autorem tématu i myšlenkové osy našich rokování – tedy od koncepce doktorandských studií z různých zorných úhlů přes náhled na problémy hudební výchovy viděné učitelem zpoza katedry. A odtud ke specifikům hlasové výchovy, instrumentální kreativity, poslechu a komunikace s hudbou až k odborně fundovanému a stále aktuálnějšímu pohledu na terapeutický faktor hudební výchovy. Vyjadřuji zde úctu a hluboký

dík svůj i všech zúčastněných za smělost a důslednost, které vždy projevoval a stále projevuje, když se rozhodne prosadit záměr, o jehož důležitosti je přesvědčen.

V rámci nových metod hodnocení vědecké práce na univerzitách se setkáváme se snahou jednotného pohledu na ve své podstatě velmi odlišné výzkumné oblasti, které jsou diferencované svým smyslem, obsahem, výzkumnými metodami, výsledky i možnostmi jejich prezentace. Expanze technologických, medicínských a přírodovědných vědeckých výzkumů nás dostává v zoufalé soutěži do soukolí hodnocení, které často vůbec neumožňuje uvést a zhodnotit to důležité a smysluplné, to, co je důvodem naší odborné existence, to, co charakterizuje jedinečnost a nezaměnitelnost našeho oboru. Také proto je důležité naše dnešní setkání.

Integrovanou myšlenkou našich odborných záměrů je hledání kontextů mezi hudební kompoziční a interpretační praxí, hudební výchovou a hudebně teoretickými studií. Cílem není vyhledávání antagonistických pohledů na tyto tři úzce propojené oblasti hudebního projevu – tedy často se vyskytující určitá forma nepochopení mezi odborníky hlouběji zakotvenými buď v hudební kompoziční či interpretační praxi, ve výuce hudby nebo v oblasti hudebně teoretické. Cílem je nalézání vnitřních vztahů a forem koexistence, vzájemného ovlivňování, podpory a pozitivních tvůrčích podnětů, které přinášejí nezaměnitelné hodnoty žákům, studentům, pedagogům, hudebním teoretikům i umělcům.

Doc. MgA. Jana Palkovská,
*vedoucí katedry hudební výchovy,
Univerzita Karlova – Pedagogická fakulta*

Ú V O D E M

SOUČASNOST A PERSPEKTIVY DOKTORANDSKÝCH STUDIÍ V OBLASTI HUDEBNÍ PEDAGOGIKY VE VYSEGRADSKÝCH ZEMÍCH



Visegradské hudební iniciativy

Doc. PaedDr. Miloš Kodejška, CSc.,
Univerzita Karlova v Praze,
Pedagogická fakulta,
katedra hudební výchovy,
Česká republika

Anotace Autor pojednává o hudebně pedagogické spolupráci visegrádských zemí (SZ, SK, PL, HU) v oblasti hudební výchovy. Tým pedagogů ze čtyř univerzit realizuje od roku 2002 spolupráci v těchto oblastech: tvorba nových učebních pomůcek, jejich prezentace a využití v praxi, umělecké aktivity (soutěže, festivaly, koncerty), média v hudebním vzdělávání, analýza a komparace učitelských studijních programů Bc., Mgr., Ph.D. v zemích V4.

Klíčová slova: Spolupráce visegrádských zemí, umělecké aktivity, učitelské studijní programy Bc, Mgr., Ph.D.

Abstract The author characterises the Cooperation of the V4 countries (CZ, SK, PL, HU) in the field of teaching music. Since 2002, the four universities have been actively cooperating in the following fields development, presentation and implementation of new teaching aids, artistic activities: competitions, festivals, concerts, the use of media technology in teaching music, analysis and comparison of teacher training programs (B.A., M.A., PhD) in the V4 countries.

Key words: the Cooperation of the V4 countries, artistic activities, teacher training programs (B.A., M.A., Ph.D).

V současnosti je nutné vyvinout větší úsilí v utváření hudební kultury našich dětí! Ta totiž zasahuje i etické hodnoty a celkové chování člověka. Proto mít cit a smysl pro krásu je velké bohatství, o které se musí škola zasloužit v té dnešní době „drcené“ techno-ekonomickým mammonismem. Je to i proto důležité, že už několik let uplatňujeme v České republice i ve Slovenské republice novou pedagogickou reformu. A právě pedagogické fakulty a jejich hudební katedry mají

klíčové postavení v ovlivňování hudebního a kulturního rozvoje osobnosti, protože připravují budoucí učitele hudební výchovy. Nejvyšší stupeň vysokoškolského vzdělávání – doktorandské studium – by mělo být také nejvyšším garantem odborného přístupu ke všem základním otázkám hudebního vzdělávání a výchovy dětí na všech školských stupních.

Jako pedagog Univerzity Karlovy v Praze a Národní koordinátor EAS pro Českou republiku si zřetelně uvědomuji, že v Evropě jsou oblasti, které mají z historického, společenského a ekonomického hlediska dlouhodobou tradici. Je užitečné, aby se v těchto evropských regionech rozvíjela úzká spolupráce. Je to zvláště důležité v oblastech výchovy a vzdělávání dětí a mladých lidí a v rámci šíření uměleckých a národních tradic. Proto dne 9. 6. 2000 ministři zahraničních věcí České republiky, Slovenské republiky, Polské republiky a Maďarské republiky v maďarském městě Visegrád podepsali Visegrádskou smlouvu. Toto malé město se nachází asi 35 km severně od Budapešti. Tehdy byl založen Mezinárodní visegrádský fond. Podporuje projekty v oblastech kultury, vědy, vzdělávání, výměnných pobytů dětí a mládeže na území zúčastněných zemí. Fond v současnosti poskytuje několik druhů grantů, které přispívají ke sblížení těchto čtyř visegrádských zemí. Jsou to:

- *Standardní granty (Standard Grants)* – podporují větší vědecké, kulturní a umělecké projekty, které svým působením ovlivňují život ve všech čtyřech zemích (od 4.000 Eur výše);
- *Malé granty (Small Grants)* – pomáhají finančně menším projektům, např. v kulturní spolupráci, ovlivňují výměnu vědeckých týmů, výzkum, vzdělávání, přeshraniční spolupráci a turistiku (do 4.000 Eur);
- *Visegrádská stipendia (Visegrad Scholarships)* – umožňují studentům a pedagogům výměny a krátkodobé studijní pobyty ve visegrádských zemích. Tato stipendia jsou určena pro vzdělávání doktorandů a také pro jiné formy dalšího vzdělávání i pro spolupráci při řešení výzkumných projektů;
- *Stipendia „In-coming“* jsou specifická stipendia pro studenty z nečlenských zemí EU, které sousedí se zemí V4. Jsou určena těm, kteří mají zájem studovat ve visegrádských zemích.

Oblast hudební kultury a výchovy jsme vždy chápali jako velmi důležitou oblast pro život každé společnosti. Na mnohých konferencích, kulturních nebo uměleckých setkáních, jsme cítili s kolegy z České republiky, Slovenské republiky, Polské republiky a Maďarské republiky, že potřebujeme řešit mnoho odborných, hudebně pedagogických a uměleckých otázek, které jsou společné. Tato snaha byla zvláště silná po rozdělení Československa v roce 1993. Byla to důležitá spolupráce, kterou jsem zahájil s Irenou Medňanskou z Prešovské univerzity. Společně jsme položili základní kámen k mnohaletému uměleckému a odbornému projektu, který jsme nazvali *Most ke spolupráci*. O tuto činnost postupně začali projevovat zájem další vysokoškolští učitelé ze všech čtyř zemí. Zvláště po roce 2002 jsme připravili pro studenty a pedagogy mnoho uměleckých koncertů, seminářů, kurzů, rozhlasových a televizních pořadů. Tak vznikl v roce 2007 tzv. Visegrádský hudební tým, jehož činnost podporuje až z 50ti procent **Mezinárodní visegrádský fond**. V roce 2009 jsou v jednotlivých zemích hlavními představiteli tohoto týmu tyto osobnosti:

- doc. Dr. Miloš Kodejška, CSc. – vedoucí týmu (Česká republika)
- doc. Mgr.art. Irena Medňanská, Ph.D. – zástupce vedoucího týmu (Slovenská republika)

- Dr. Marta Uberman a Dr. Miroslav Dymon (Polská republika)
- Prof. Dr. Noemi Maczelka, DLA (Maďarská republika).

Umělecké aktivity, organizované Visegrádským hudebním týmem, se setkávají s mimořádným zájmem posluchačů i médií. Nezapomenutelné jsou koncerty Komorního orchestru Pedagogické fakulty Univerzity Karlovy, soubor staré hudby Musica Historica z Prešova, tvorba pěveckých pásem z tvorby skladatelů Antonína Dvořáka, Bohuslava Martinů, Leoše Janáčka, ukázky historických tanců apod. Podporujeme rozvoj instrumentálních komorních souborů na gymnáziích ve visegrádských zemích. Na gymnáziu v českém městě Mladá Boleslav jsme uspořádali od roku 1977 až do roku 2001 pět festivalů, na kterých se představily např. Dechové kvinteto ze Szegedu, Komorní orchestr z Krakova a desítky dalších souborů středních škol. Pozitivně byly hodnoceny i folklórní koncerty, visegrádské kurzy pro začínající vedoucí pěveckých sborů v Prešově v roce 2003, a tak podobně.

Snad nejvýznamnější událostí ve visegrádském regionu byl **Evropský hudební kongres EAS a Evropské studentské fórum v Praze v roce 2005** na Univerzitě Karlově v Praze. Vedoucí organizace kongresu Miloš Kodejška a členové jeho mezinárodního týmu zvolili pro všechna jednání kongresu heslo: „*Na dobrém počátku všechno záleží*“. Kongres byl zaměřen v duchu pedagogického odkazu J. A. Komenského na hudební výchovu dětí v předškolním a mladším školním věku. Studentské fórum, které řídily Jana Palkovská (Praha) a Irena Medňanská (Prešov), bylo pracovním setkáním studentů z většiny evropských zemí. Jeho posláním bylo zhodnotit z pohledu studentů, jaká je skutečná situace ve vysokém školství v evropských zemích. Do Prahy přijelo přibližně 200 našich a zahraničních vědců, učitelů, pracovníků v hudebním školství, v hudební kultuře, politických pracovníků a studentů. Bylo zastoupeno 22 zemí. Na kongresu zazněla i mnohá kritická hodnocení, která stále přetrvávají i do dnešní doby. Například mezinárodní beseda pod vedením Ireny Medňanské odhalila radikální úpadek kontaktu dítěte se živou hudbou a konstatovala, že materiálně a konzumně zaměřený současný život velkého počtu rodin vede k oslabování výchovné funkce rodiny a téměř eliminuje tzv. rodinné muzicírování. U dětí znamenáváme citový deficit a v jejich kulturním vývoji skutečnou bídu. Navíc je třeba odsoudit politiku úsporných opatření v nových zemích EU, které neustále redukuje právě umělecké vzdělávání. Výzkumy ukázaly, že zdravý vývoj osobnosti je možné zabezpečit jen tehdy, když racionální a emocionální složky budou v rovnováze.

Rovněž i vysoké školy, které připravují budoucí učitele dětí v předškolním nebo mladším školním věku, mají ve své práci rezervy - především v dotaci hodin pro utváření praktických hudebních dovedností. Bez kvalitního zpěvu učitele nebo jeho hry na hudební nástroj není možné v budoucnu očekávat kvalitní hudební výuku dětí. Tyto myšlenky jednoznačně potvrdili na kongresu také účastníci Evropského studentského fóra. Na tomto kongresu byla podepsána smlouva mezi ISME a EAS o spolupráci, tzv. „*Memorandum porozumění*“. Toto memorandum pozitivně ovlivňuje mezinárodní spolupráci v hudební výchově mezi EAS a ISME. Nejvýznamnější myšlenky tohoto evropského hudebního kongresu jsou obsaženy v anglickém vědeckém sborníku, který vyšel v roce 2007 pod názvem „*Everything depends on a good beginning - Jan Ámos Komenský*“ (editor M. Kodejška a kol.).

Od roku 2007 jsme se ve Visegrádském hudebním týmu začali intenzivně zabývat **pedago-**

gickou reformou. Proto pořádáme odborné semináře a hodnotíme na nich studijní programy pro budoucí učitele hudby v jednotlivých zemích. Snažíme se postihnout skutečné potřeby vysokých škol v bakalářských, magisterských a doktorandských studijních programech. Vybízíme ke společnému úsilí o lepší hudební vzdělávání i pomocí nových forem pedagogické práce a pomocí masmediálních prostředků. Zabýváme se rovněž otázkami, jak zajistit lepší perspektivy kvalifikačního růstu pracovníků hudebních kateder pedagogických fakult ve visegrádských zemích. Důležité myšlenky Visegrádského hudebního týmu prezentuje sborník, který vyšel v roce 2009 pod názvem „*Visegrádské semináře Praha 2008*“ (editor Miloš Kodejška a kol.).

Domníváme se, že v dnešní době je důležité, aby vznikala odborná společenství v evropských mikroregionech a společně žádala například evropské dotace na společné výzkumné, vědecké a umělecké aktivity. Proto je komunikace doktorandů, učitelů vysokých škol, vedoucích představitelů kulturních a společenských institucí a státních orgánů z tzv. Visegrádských zemí nezbytná.



Literatura

- KODEJŠKA, M. (editor a kol.): *Everything depends on a good beginning - Jan Ámos Komenský*. Compendium of the 2005 EAS European music congress in Prague. Prague, Charles university, Prague, Faculty of education, 2007, ISBN:80-7290-293-4.
- KODEJŠKA, M. (editor a kol.): *Visegrádské semináře, Praha 2008*. Sborník příspěvků z visegrádských hudebních seminářů. Praha, Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2008, ISBN: 978-80-7290-382-5.



Doktorské studium v České republice

Doc. PaedDr. Marie Slavíková, CSc.,
Západočeská univerzita v Plzni,
Fakulta pedagogická, katedra hudební kultury,
Česká republika

Anotace Doktorské studium programu Hudební teorie a pedagogika je pojímáno jako příprava vědeckých pracovníků erudovaných pro výzkum a vědeckou práci v oblasti hudební pedagogiky. Doktorské studium Hudební teorie a pedagogiky na hudebních katedrách pedagogických fakult je v programu Specializace v pedagogice / Hudební teorie a pedagogika realizováno na pěti univerzitách v České republice. Je orientováno na vztah mezi teorií a praxí v hudbě, s přihlédnutím k poznatkům obecné a hudební pedagogiky, psychologie, didaktiky, estetiky, sémiotiky, hudební sociologie. Student Ph.D. je v daném programu částečně specializován na téma své doktorské práce, částečně veden též k jeho chápání v multidisciplinárních kontextech.

Klíčová slova: *disertační práce, doktorské studium, hudební teorie a pedagogika, katedry hudby na pedagogických fakultách.*

Abstract The doctoral study programme Music Theory and Pedagogy aims at preparation of scientific workers erudite for research and scientific activity in the field of music pedagogy. Doctoral study at the Departments of Music, Faculties of Education of the 5 universities in the CR, in programme Pedagogy Specialisation/Music Theory and Pedagogy is oriented to relationship between theory and practice in music with regards to general and music pedagogy, psychology, didactic, aesthetic and semiotics, music sociology. Ph.D. student in the given programme is partly specialised by the topic of his doctoral thesis, partly educated in subject and multidisciplinary connections and contexts.

Key words: *Faculty of Education, the Departments of Music, the Doctoral study, the doctoral thesis, the Music Theory and Pedagogy.*

Vážení přítomní, dámy a pánové, milí kolegové,
mám tu čest – a současně i nelehký úkol – přednést na této konferenci několik úvodních myšlenek a informací o doktorském studiu v České republice.

Co je cílem a posláním doktorského studia? Podle platného Řádu doktorského studia, zpracovaného akademickým senátem Pedagogické fakulty UK v Praze, je „*doktorský studijní program zaměřen na vědecké bádání a samostatnou tvůrčí práci v oblasti výzkumu nebo vývoje či na samostatnou teoretickou a tvůrčí činnost v oblasti umění. Účelem doktorského studia je výchova vědeckých pracovníků schopných tvůrčím způsobem pracovat v oblastech vědeckého výzkumu a odpovídajících aplikací na úrovni umožňující aktivní participaci na rozvoji oboru*“.

Ačkoliv již samo vymezení cílů doktorského studia svědčí o jeho náročnosti na rozvoj odborných a vědeckých kompetencí studenta – doktoranda, lze se domnívat, že zájem o doktorské studium bude v budoucnu stoupat. Mladý absolvent vysoké školy, který nechce ustrnout a zamýš-

lí dále na sobě pracovat, má zde jedinečnou možnost rozvíjet se pod vedením špičkových odborníků ve svém oboru. Do doktorského studia se tak hlásí nejčastěji mladí absolventi fakult, kteří si chtějí vyzkoušet, zda by stačili na vědeckou práci, anebo pracovníci, kteří působí na vysokých školách a potřebují si zvýšit kvalifikaci. Třetí skupinou zájemců o doktorská studia jsou pedagogové základních a středních škol, kteří chtějí pod odborným vedením prosadit určité inovace výukového procesu.

V České republice lze v současné době doktorský obor *hudební teorie a pedagogika* (Ph.D.) studovat ve studijním programu *Specializace v pedagogice* na pěti pedagogických fakultách univerzit – v Praze, v Ústí nad Labem, v Olomouci, Ostravě a v Brně.

Doktorské studium na KHv Pedagogické fakulty UK v Praze

Na KHv PedF UK v Praze je možné studovat v doktorském studijním programu obor *hudební teorie a pedagogika*. Obor má svoji koncepci blízko k muzikologii na jedné straně a k pedagogice na straně druhé, avšak má svoje specifické zaměření, vlastní předmět a metody. Jde o teoretickou reflexi hudební praxe, sledující sociologickou a hudebně psychologickou stránku výukového procesu a komplexní podmínky hudebního vývoje jedince. Obor hudební teorie a pedagogika předpokládá zvládnutí rozsáhlé naukové látky z hudební teorie (různé skladebné nauky jako nauka o harmonii, kontrapunktu, formách apod., poznatky hudebně historiografické atd.), uplatnění škály pedagogických, didaktických, psychologických přístupů i výzkumných metod (výzkum hudebních schopností, předpokladů rozvoje kreativity atd.). Širokou paletu námětů ve spolupráci se zahraničními badateli nabízí výzkum činnostních, kreativních a integrativních charakteristik soudobé koncepce hudební výchovy na jednotlivých stupních škol u nás a v Evropě. K tomu byly úspěšně zaměřeny mnohé konference, kongresy a semináře, k tomu je směřována publikační činnost současných doktorandů včetně jejich aktivní účasti na zahraničních konferencích a stážích.

Vstupními požadavky na uchazeče o přijetí do doktorského studia je ukončené magisterské studium, zejména oboru hudební výchova, případně v kombinaci s obory nástroj – klavír, smyčcový nástroj – nebo sbormistrovství. Předpoklady pro vědeckou práci v oboru jsou ověřovány rozpravou k předloženému projektu a úrovní jazykové připravenosti.

Katedra nabízí studentům široký okruh témat k rigorózním pracím, řadu odborných seminářů a konferencí, publikační možnosti, stáže na jiných pracovištích, apod.

Studijní předměty

Vzhledem k malému počtu studentů a značnému rozptýlu jejich úzkých specializací oborová rada neplánuje kolektivní výuku ve vybraných předmětech, ale na základě dlouhodobých zkušeností zveřejňuje nabídku vstupních kurzů, jejichž soubor poskytuje kvalifikovaný pohled do oboru Hudební teorie a pedagogika a reflektuje aktuální problémy hudební výchovy v praxi, usnadňuje orientaci v počáteční etapě studia i výběr studijních předmětů pro dílčí zkoušky. Minimálně dva z nich jsou v prvním roce povinné.

Povinné: **aktuální problémy soudobé hudební historiografie, diagnostika hudebnosti, otázky vymezení a teorie populární hudby, otázky analýzy soudobé české liturgické hudby, volba repertoáru při utváření osobnosti klavírního interpreta, příprava na vnímání formy jako prostoru pro průběh hudební myšlenky.**

Za konkrétní výběr zkoušek do studijního plánu odpovídá školitel, který k tomu využívá i další odborné konzultanty ze širokého okruhu interních a externích spolupracovníků podle

zaměření tématu. Tomu je přizpůsoben i reprezentativní výběr domácí a zahraniční literatury zadané pro přípravu na jednotlivé zkoušky a navazující na úvodní informace vstupních kurzů.

Další povinnosti studenta v průběhu studia

Oborová rada v prvním roce studia vyžaduje: aktivní účast na dvou domácích konferencích a jeden článek v odborném časopise. Ve zbývajícím druhém a třetím roce vyžaduje účast na dvou konferencích se zahraniční účastí nebo zahraniční stáž a dílčí studii k problematice disertační práce. Podmínkou k připuštění k obhajobě je předložení seznamu vlastních publikací a přednáškových aktivit.

| Prezenční | Kombinované | |
|------------------|--------------------|--|
| 1. | 1.-2. | Nejméně dva z vypsanych kurzů Teze práce a bibliografie k ní Dvě z pěti plánovaných zkoušek Aktivní účast na dvou domácích konferencích Článek v odborném tisku Projekt výzkumné kapitoly |
| 2. | 3.-4. | Zbývající z plánovaných pěti zkoušek Zahraníční stáž nebo aktivní účast na dvou konferencích se zahraniční účastí Realizace výzkumného úkolu |
| 3. | 5. | ZS - složení státní doktorské zkoušky LS - obhajoba dizertační práce, podmínkou k připuštění je předložení seznamu vlastních publikací a přednáškových aktivit |

Státní doktorská zkouška

Má zpravidla tři tematické okruhy, které vyčerpávají obecnou problematiku aktuálního pojetí hudební výchovy z hlediska mezioborových vztahů, zahraničních zkušeností a výsledků výzkumu.

Podrobnější informace lze nalézt na internetové adrese: <http://repix.org/khvweb/index.php>

Doktorské studium na KHv Pedagogické fakulty UJEP v Ústí nad Labem

O přijetí se může ucházet pouze **absolvent** vysokoškolského magisterského studia v některém z těchto **oborů**:

- hudební výchova (na pedagogických fakultách)
- hudební věda (na filozofických fakultách)
- umělecké studium (na hudební akademii)
-

Při konkurzním pohovoru prokáže uchazeč:

- dobré znalosti z muzikologie a hudební pedagogiky
- schopnost samostatné vědecké práce a teoretického studia
- dosavadní kvalitní výsledky v oboru (tj. publikační činnost, kvalita diplomové práce, hudebně pedagogická aktivita apod.)

Záměrem o doktorské studium v oboru „Hudební teorie a pedagogika“ vybírá téma pro **dizertační práci** z následujících tematických okruhů:

- interpretační otázky moderních skladebných technik ve sborové tvorbě,

- česká sborová duchovní tvorba
- psychologické (psychologicko – estetické), pedagogické a sociální aspekty
- hudební recepcce a receptivní výchovy
- dějiny hudby 20. století se zaměřením na sborovou literaturu
- problematika mutačních procesů v pěvecké praxi
- systém rozšířeného vyučování hudební výchovy – jeho vliv na rozvoj osobnosti
- interpretační specifika komorních sborů, resp. klavírní hry, sólového zpěvu
- harmonie (hudebně sluchové představy, mody lidových písní, teoretické otázky harmonizace a stylizace doprovodu lid. písní)
- analýza a perspektivy současného hudebního školství

Uchazeč navrhne téma disertační práce a svou představu o širších souvislostech a problematice tématu. Při konkurzním pohovoru dochází k upřesnění tématu, případně se po dohodě s uchazečem stanoví téma vhodnější. Součástí konkurzního pohovoru je zjištění jazykového vybavení uchazeče, zkoušku z cizího jazyka je možno složit v rámci přijímacího pohovoru.

V současné době studuje na KHV 12 doktorandů, z toho 9 v prezenční formě studia.

Předsedou Oborové rady je prof. PhDr. Josef Říha. Podrobnější informace o studiu jsou na adrese http://pf1.ujep.cz/KHV_obecne.asp

Doktorské studium na KHV Pedagogické fakulty UP v Olomouci

Na Pedagogické fakultě UP v Olomouci byl doktorský studijní program Specializace v pedagogice v oboru *hudební teorie a pedagogika* akreditován na sklonku roku 1999 a v současnosti studium úspěšně dokončila již více než dvacítka absolventů.

Před dvěma roky, při reakreditaci doktorského studijního programu (platnost tohoto programu byla prodloužena do roku 2015), se na Pedagogické fakultě olomoucké Palackého univerzity přešlo na tzv. kreditní systém i v doktorském studiu. Jako ve všech programech i zde musí studenti získat za každý rok studia 60 kreditů (za celé tříleté stadium získávají minimálně 180 kreditů). Pravidla jsou nastavena tak, že když student nezíská za jeden ročník minimálně 40 kreditů, nemůže postoupit a tedy se zapsat do dalšího roku studia. Kredity jsou ohodnoceny všechny složky studia:

- *studijní*
- *badatelská a publikační činnost*
- *pedagogická*

Studijní předměty jsou v Olomouci jednak povinné (filozofie výchovy a vzdělávání, hudební psychologie, metodologie vědecké práce v oboru, dva cizí jazyky) a jednak povinné volitelné: hudební historiografie, dějiny české hudební kultury, hudební teorie, komplexní analýza skladeb, hudební sociologie, hudební psychologie, hudební estetika, psychologie kreativity, hudební folkloristika, teorie a dějiny nonartificiální hudby. Podrobné informace: <http://khv.upol.cz/>

Doktorské studium na KHV Pedagogické fakulty OU v Ostravě

V Ostravě je situace v doktorském studijním oboru *hudební teorie a pedagogika* v podstatě obdobná jako v Olomouci. Tento studijní program má však (hlavně zásluhou prof. L. Zenkla, dlouhodobého předsedy oborové rady a porevolučního vedoucího ostravské katedry hudební výchovy a jeho spolupracovníků) mnohem delší historii – byl akreditován hned v první polovině

devadesátých let a po několika reakreditacích je jeho platnost zatím do r. 2015. Celkový počet úspěšných absolventů doktorského studia je 16 (5 doktorů bylo ze zahraničí – z Polska a Slovenské republiky).

Tříletý doktorský studijní obor *hudební teorie a pedagogika* navazuje na magisterské studium *učitelství hudební výchově* na středních a základních školách a je zaměřeno na oblast hudební teorie, hudební pedagogiky, sociologie a psychologie, hudební historiografie (výzkum hudební kultury v regionu zvl. ve 20. století), teorie a dějin nonartificiální hudby, hudební folkloristiky, hlavně v návaznosti na školskou hudebně výchovnou praxi.

V doktorském oboru je od r. 2008/09 zaveden kreditní systém, takže student musí splnit všechny předměty povinné a některé povinně volitelné, tak, aby získal potřebný počet kreditů. Zohledňuje se jak činnost studijní, tak i pedagogická a vědecko-publikační.

Podrobné informace na adrese: <http://www.osu.cz/fpd/khv>

Doktorské studium na KHv Pedagogické fakulty Masarykovy univerzity v Brně

Koncepce, cíle i organizace doktorského oboru *hudební teorie a pedagogika* na katedře hudební výchovy PedF MU jsou podobné, jako na výše uvedených pedagogických fakultách.

Studijní předměty povinné: estetika a obecná teorie umění, hudební pedagogika a psychologie, aplikovaná hudební sémiotika a sémantika, dva světové jazyky;

povinně volitelné: sociologické aspekty hudební kultury, sémantická analýza hudebního díla, vztahy mezi jednotlivými druhy umění, případně volitelný předmět – výtvarné umění.

Podrobné informace o studiu lze získat na adrese: www.ped.muni.cz/wscience/

Výčet vysokoškolských pracovišť, na nichž lze v současné době studovat v doktorských programech, není konečný. O akreditaci doktorského studia v oboru hudební teorie a pedagogika budou usilovat rovněž další katedry hudební výchovy na pedagogických fakultách univerzit v ČR.

Jako pedagožka katedry hudební kultury Fakulty pedagogické ZČU a zároveň i členka komise pro státní doktorské zkoušky při katedře hudební výchovy Pedagogické fakulty UK chci vyjádřit svůj obdiv kvalitě znalostí i celkových výsledků odborné a vědecké činnosti zdejších doktorandů, zejména předkládaných disertačních prací a jejich úspěšných obhajob. Víím, že tyto výsledky jsou podmíněny náročnou přípravou a obětavou tvůrčí prací školitelů, členů katedry a především samotných doktorandů. Umím si představit, kolik práce za nimi stojí, když pro studenta vysoké školy je v dnešní době často problémem napsat samostatně několik desítek stránek odborného textu, např. v bakalářské nebo diplomové práci.

Chtěla bych Vás všechny doktorandy proto podpořit ve Vaší práci a popřát Vám, abyste z ní měli radost a pocit určitého profesního, ale i osobního naplnění. Je to práce na sobě samém, na rozvoji profesních kvalit i vlastní osobnosti. A skvělé, duševně bohaté a vzdělané osobnosti naše učitelská profese potřebuje ze všeho nejvíce.



Doktorandské štúdium v hudobnej pedagogike na Slovensku a v Poľsku

Doc. Mgr. Art. Irena Medňanská, PhD.

Prešovská univerzita v Prešove,

Fakulta humanitných a prírodných vied, katedra hudby,
Slovenská republika

Anotácia Na základe „boloňského“ dohovoru ministrov školstva európskych krajín je vysokoškolské štúdium rozdelené do troch stupňov. Tretí doktorandský stupeň je kreditové štúdium, realizuje sa v dennej a externej forme štúdia a absolvent získava titul *PhD. doctor philosophiae*. Na Slovensku platí sústava odborov, v ktorej pod číslom 1.1.10 je začlenená Odborová didaktika. Tento všeobecný názov sa potom v praxi „zamieňa“ za príslušný odbor napr. pre hudobno-pedagogické potreby je to odbor 1.1.10 Didaktika hudby, alebo Didaktika hudobnej edukácie. Obsah študijného programu 3.stupňa vypracováva príslušná katedra, ktorá spĺňa personálne kritéria pre podanie programu na akreditáciu. V Poľsku absentuje akákoľvek možnosť doktorandského štúdia v hudobnej pedagogike, či hudobnej edukácii. Uchádzač môže realizovať doktorandské štúdium napr. v pedagogike, psychológii, histórii, prierezovo sa jeho doktorandská téma môže týkať aj hudby, ale výsledný titul získava vo všeobecnom odbore.

Kľúčové slová: **absencia v Poľsku, Boloňský dohovor, didaktika hudby, doktorandský stupeň, kreditový systém, titul PhD., 3.stupeň štúdia**

Abstract *Masters Degree Studies In Music Education in Slovak Republic And Poland.* Based on Bologna agreement of ministers for education of European countries, university studies is divided into three levels. The third level – masters degree studies is a system of credit studies, its happening in daily or external form of studies and the student gets the degree of *PhD. doctor philosophiae* at the end of the studies. There is a scheme of majors in Slovakia, where under the number of 1.1.10 we can find the didactics as major. This general title is being adapted in practice for for example music-paedagogy needs it is 1.1.10 didactics of Music or Didactics of Music Education. The content of the studies of third level is made up by the university chair where the study is happening and this university department fulfills the personnel criteria for submitting the programme for accreditation. Any kind of form of masters degree studies in music paedagogy or music education is absent in Poland. Students can do their masters degree studies in paedagogy, psychology, history, a little bit of their masters degree paper topic can deal with music but they are receiving their title in general major of their masters degree studies.

Key words: **absenteesim in Poland, Bologna agreement, music didactics, masters degree level, credit system, PhD title, 3rd level of studies**

Úvod

Už niekoľko rokov sa na Slovensku uplatňuje koncepcia vysokoškolského štúdia v kontexte „Boloňskej deklarácie“ z roku 1999, ktorá spočíva na rozdelení vysokoškolského štúdia do troch, na seba nadväzujúcich stupňov.

Trojstupňový študijný cyklus pozostáva z nasledujúcich stupňov:

- 1. stupeň bakalársky 3 roky , 180 kreditov, titul: bakalár Bc.
- 2. Stupeň magisterský 2 roky. 120 kreditov, titul: magister Mgr.
- 3. Stupeň doktorandský 3 roky (denná forma), 5 rokov (externá forma) 180 kreditov

Titul: PhD. philosophiae doctor

Na Slovensku sa prvé dva stupne realizujú v odbore 1.1.3 *Učiteľstvo výchovných a umelecko-výchovných predmetov* v programe „*hudobná výchova*“ a majú presnú profiláciu absolventa. Študijné programy „*hudobnej výchovy*“ sú koncipované ako integrácia jadra študijných programov „*hudobnej vedy a umeleckého profesionálneho vzdelávania*“ doplnené o spoločenskovedný a pedagogicko-psychologický základ.

Tretí doktorandský stupeň je pre všetky učiteľské odbory vyjadrený v sústave odborov ako Odborová didaktika 1.1.10, ktorú si každý odbor transferuje na svoju špecializáciu a profiláciu absolventa. Vychádzajúc z tejto štruktúry existujú na Slovensku doktorandské študijné programy 1.1.10 *Didaktiky hudby* alebo *Didaktika hudobnej edukácie*, ktoré nahradili dobiehajúci odbor doktorandského štúdia 75-02-9 *Teória vyučovania hudobnej výchovy*.

Realizácia prechodu a uskutočňovania trojstupňového vzdelávania je v jednotlivých krajinách Európy rôznorodá. Na Slovensku zväčša technické a prírodovedné odbory už majú dlhší čas absolventov aj skúsenosti z tohto systému, učiteľské umelecko-výchovné a umelecké odbory sa pomalšie adaptujú na tieto nariadenia, nakoľko delenie na dva stupne¹ vykazuje viac negatív² ako pozitívnych stránok.

Doktorandské štúdium na Slovensku v odbore 1.1.10 DIDAKTIKA HUDBY

Doktorandské štúdium v odbore 1.1.10 *Didaktika hudby* nadväzuje na magisterský stupeň „*Učiteľstva hudobnej výchovy*“, v kombinácii alebo v jednopredmetovom štúdiu „*Hudobná pedagogika*“ alebo niekde nazvaného ako „*Pedagogika hudobného umenia*“.

Cieľom doktorandského štúdia je osvojiť si vedeckú prácu, jej metodológiu, naučiť sa vyjadrovať, štylizovať a komunikovať vo vedeckej hudobno-pedagogickej terminológii. Výsledky jeho vedecko-výskumnej práce znamenajú inováciu hudobno-výchovného procesu, rozvoj odboru a medziodborovú interakciu

Doktorandské štúdium ako tretí stupeň vzdelávania je zakotvené v zákone 131/2002 Z.z. o vysokých školách v Slovenskej republike je na jednotlivých univerzitách spracované do „*Smernice rektora o doktorandskom štúdiu*“, na základe ktorej vydáva dekan následne svoju smernicu k akreditovaným študijným programom na danej fakulte.

Na Slovensku dlhoročne dominovala v doktorandských štúdiách v „*teórii vyučovania hudobnej výchovy*“ Univerzita Mateja Bela, katedra hudby na Fakulte humanitných a prírodných vied, kde bol dlhoročným garantom skladateľ a pedagóg Prof. Ivan Hrušovský a kontinuitu udržiavali

1 K najzávažnejším negatívam v praktickej realizácii rozdelenia „Učiteľstva hudobnej výchovy“ na Bc. a Mgr. stupeň patrí skutočnosť, že štúdium sa roztrhne a tým sa naruší kontinuita v umeleckých disciplínach a praxi v hudobných súboroch. Študent z týchto predmetov vypadáva v 6. semestri v Bc. stupni a v 4. semestri v Mgr. stupni, čím sa prakticky stráca celý jeden rok v kontinuite umeleckých predmetov

2 Na rozdelenie štúdia nie sú nastavené ani inovované nadväzujúce legislatívne materiály ako je vyhláška MŠ SR č. 41/1996 Z.z. o odbornej a pedagogickej spôsobilosti pedagogických zamestnancov, ktorá uznáva pedagogickú spôsobilosť len s ukončeným 2. stupňom. Pre Bc. nie je adekvátneho širokospektrálneho uplatnenia v školských službách. Táto vyhláška je od 1.11.2009 nahradená zákonom č. 317/2009 Z.z. o pedagogických a odborných zamestnancoch a nadväzujúcimi vyhláškami o kvalifikačných predpokladoch a kontinuálnom vzdelávaní.

prof. Eva Michalová, CSc. a prof. Eva Langsteinová CSc.

V novom trojštupňovom delení dochádza k istému zníženiu počtu graduovaných pedagógov na vytvorenie odborovej komisie pre doktorandský stupeň štúdia, ktorej jadro tvorí jeden profesor a dvaja docenti, v internom pracovnom úväzku.

Túto požiadavku naplnili na Slovensku nasledujúce pracoviská-katedry hudobnej výchovy alebo hudby:

- **Univerzita Komenského Bratislava, Pedagogická fakulta,**
- **katedra hudobnej výchovy,** Študijný program: 1.1.10 Didaktika hudobnej výchovy denná., externá forma, Garant: Prof.PhDr. Rudolf Brejka, CSc.
- **Univerzita Konštantína Filozofa Nitra, Pedagogická fakulta,**
- **katedra hudby,** Študijný program: 1.1.10 Didaktika hudby denná, externá forma, Garant: Prof. PhDr. Eva Szórádová CSc.
- **Univerzita Mateja Bela Banská Bystrica, Pedagogická fakulta,**
- **katedra hudobnej výchovy,** Študijný program: 1.1.10 Didaktika hudobnej edukácie denná, externá forma, Garant: Prof. PhDr. Eleonóra Baranová, CSc.
- **Katolícka univerzita Ružomberok, Pedagogická fakulta,**
- **katedra hudobného umenia** Študijný program: 1.1.10 Didaktika hudby denná., externá forma Garant: Prof. PhDr. ThDr. Amantius Akimjak, PhD.

Pre doktorandské štúdium sú ustálené aj časové horizonty, pre dennú formy tri roky, s vykonaním dizertačnej skúšky v polovici štúdia a pre externú päť rokov, s dizertačnou skúškou v treťom roku. Tieto časové limity majú zabrániť neúmernému „natahovaniu“ štúdia, ktoré sme poznali z minulosti. Kreditové vyjadrenie na celé štúdium predstavuje 180 kreditov.

Autonómnosť jednotlivých školiacich pracovísk sa prejavuje v tvorbe povinných a voliteľných predmetov, ktoré vychádza v prvom rade z profilu študijného odboru a z personálneho obsadenia katedry, ako aj špecifik univerzity.³

V študijnom programe 3. Stupňa je ponechaný veľký priestor na domácu a zahraničnú vedeckú prezentáciu doktoranda, publikovanie príspevkov, účasti na konferenciách ale aj ďalšie aktivity, ktoré majú svoje kreditové vyjadrenie a ich obsah je závislý od profilu absolventa a charakteru odboru.

Študijný program *1.1.10 Didaktika hudby* by mal byť v témach dizertačných prác zameraný predovšetkým na oblasť „*hudobnej pedagogiky ako vednej disciplíny v systematike hudobnej vedy a jej subdisciplínach.*“ Práve doktorandské štúdiá sú jedinou platformou hudobno-pedagogického výskumu realizovaného na úrovni požadovanej metodológiou vedeckej práce a pedagogického výskumu.⁴

SWOT⁵ (Strenghts) analýza realizácie doktorandského štúdia v Slovenskej republike po absolvovaní prvých doktorandov v kreditovom systéme

Ukončenie prvého trojročného cyklu doktorandského štúdia v novej koncepcii prinieslo aj prvé skúsenosti, ktoré možno podriaďiť aspoň čiastočnej SWOT analýze. V príspevku využijem

3 Takéto špecifikum sa môže prejavíť v povinných predmetoch napr. predmet Gregoriánsky chorál a Liturgická hudba a spev v doktorandskom štúdiu 1.1.10 Didaktika hudby na Katolíckej univerzite v Ružomberku.

4 Pre hudobno-pedagogický výskum je priestor aj v magisterských prácach, tie však na rozdiel od doktorandských prác majú rôznu úroveň spracovania.

5 SWOT je skratka z anglického originálu: Strenghts - silné stránky, Weaknesses - slabé stránky, Opportunities - príležitosti, Threats - hrozby. SWOT analýza je jednou z metód strategickej analýzy východiskového stavu organizácie, daného problému.

len prvé dve položky z uvedenej analýzy.

Silné stránky

- 3.stupeň PhD. je integrálnou súčasťou vysokoškolského štúdia
- Nárast akreditovaných študijných odborov 3.stupňa
- Kvantitatívny nárast študentov
- Možnosti dennej a externej formy štúdia
- Kreditový systém (určenie závažnosti predmetu, aktivity)

Silné stránky pre didaktiku hudby

- možnosti realizácie hudobno-pedagogického výskumu⁶
- možnosti zahraničného študijného pobytu, medzinárodná konfrontácia a skúsenosť

Na základe „*bolonskej deklarácie*“ je vysokoškolské štúdium trojstupňové, čím sa doktorandské štúdium stáva jeho integrálnou súčasťou. V posledných piatich rokoch vzrástol počet doktorandov na Slovensku takmer o 300 %. Tento rapidný vzostup ovplyvnili nasledujúce faktory:

- Výzva Európskej komisie na zvýšenie vysokoškolsky vzdelaných mladých ľudí na všetkých stupňoch vysokoškolského štúdia
- Stratégia EÚ o celoživotnom vzdelávaní
- Nárast pridelovania doktorandských interných miest jednotlivým fakultám a akreditovaným študijným programom zo strany MŠ SR aj s ich na financovaním.

Doktorandské študijné programy sa stávajú výkonnostným kritériom pre akreditáciu fakulty a univerzity, čo je dôvodom tlaku rektorátu a dekanátov na tvorbu a akreditáciu nových študijných programov 3.stupňa.

Slabé stránky (W-Weaknesses)

- kvalitatívna diferencovanosť medzi jednotlivými školiacimi pracoviskami
- kvalitatívna diferencovanosť (nie tematická) medzi školiteľmi
- nedostatočný časový priestor v dennej forme (3 roky)
- absencia celonárodnej databázy doteraz realizovaných tém napr. v Didaktike hudby
- nedostatočné kvalitatívne odstupňovanie medzi diplomovou a dizertačnou prácou
- nedodržiavanie podmienky zahraničnej dimenzie doktoranda v:
absolvovaní zahraničného semestrálneho pobytu
aplikácií zahraničnej literatúry

V súčasnosti je citelná diferencovanosť vedeckej úrovne medzi jednotlivými pracoviskami, garantmi študijného programu, jednotlivými školiteľmi a ich skúsenostnou rovinou s vedením doktoranda. Najmä napĺňanie základného kritéria doktorandského štúdia „*vzostup kvality osobnosti doktoranda z hľadiska vedeckého, umeleckého, jazykového*“ nie je doteraz analyzovaný, hoci sa už prejavuje kvalitatívna rozdielnosť jednotlivých pracovísk.

Prví absolventi kreditového systému „*denného doktorandského štúdia*“ potvrdzujú nedostatočný časový priestor, limitovaný dĺžkou troch rokov vrátane obhajoby dizertačnej práce. Tu nemožno realizovať dlhodobšie výskumy napr. rozvoja vytypovaných hudobných schopností v procese cieleného overovania v experimentálnej skupine. Predmetom „*hudobno-pedagogického výskumu*“ je človek, ako živý subjekt, kde môžeme uplatniť len vybrané metódy pedagogického výskumu.

⁶ Pri absencii samostatnej výskumnej „Hudobno-pedagogickej inštitúcie“, ako aj vedeckých systematizovaných miest pri katedrách hudby na učiteľských fakultách sú doktorandské práce najširšou základňou hudobno-pedagogického výskumu.

Dizertačná práca ako hlavný výstup doktorandského štúdia má definované všeobecné požiadavky na svoju kvalitu. Samotné témy musia v sebe „skrývať“ odborný problém, ktorého riešenia získavame výsledkami z výskumov a teoretickú vybavenosť štúdiom vedeckej, odbornej a zahraničnej literatúry. Výsledky výskumov v „*Didaktike hudby*“ znamenajú aktuálny stav a v komparácii s východiskovým stavom poukazujú na vzostup, stagnáciu, či pokles v danej oblasti. Pri analýze dizertačných tém v „*Didaktike hudby*“ mnohé nemajú „*nosnosť*“ dizertačnej témy, často je „*zotretý*“ rozdiel medzi prácou magisterskou a doktorandskou. V tomto smere nám môžu byť príkladom doktorandské štúdia v Rakúsku, či Nemecku, kde titul PhD. je udelený na základe vysokej kvality dizertačnej práce, ktorá má oveľa v dlhší časový horizont na vypracovanie, ktorý umožňuje realizáciu náročného kvalitatívneho výskumu.

Na Slovensku znamenajú dizertačné práce najväčší priestor vedeckej hudobno-pedagogickej práce a nových poznatkov. Žiaľ, neexistuje databáza vypracovaných tém dizertačných prác a tak sa niektoré témy opakujú, čo je mrhaním vedeckého potenciálu doktorandov. Tiež do novo akreditovaných programov sa dostala podmienka absolvovania zahraničného študijného pobytu v dĺžke 1-3 mesiace, čím sa štúdium v dennej forme predĺžilo na štyri roky. Študijný pobyt a výskum realizovaný v zahraničí sa paralelne odráža aj v preštudovaní zahraničnej odbornej literatúry, jej implantácie do práce, čím sa logicky zvyšuje aj kvalita práce.

Doktorandské štúdium v „*Hudobnej pedagogike*“ v Poľsku

V systematike študijných doktorandských odborov v Poľsku absentuje možnosť štúdia v „*Hudobnej pedagogike, Didaktike hudby, Teórii hudobnej výchovy,*“ alebo inak sa nazývajúcom odbore hudobnej edukácie. Možnosť je len v príbuzných odboroch ako napr. „*Pedagogika, Psychológia, História*“, v ktorých sa dajú spracovávať aj hudobno-edukačné problémy, ale neexistuje ich explicitné vyjadrenie v udelenom dekréte. Z tohto dôvodu stúpa záujem poľských pedagógov z inštitútov hudby z univerzít o získanie doktorandského diplomu na Ukrajine, v Českej republike (Ostrave) a na Slovensku (Ružomberok, Nitra). Paralelne je to tak aj vo vyšších kvalifikačných stupňoch ako sú habilitácie alebo inaugurácie. Na inštitútoch alebo katedrách hudby sú graduovaní pedagógovia Dr. Hab. a Prof. len v umeleckej oblasti,⁷ zväčša v odbore „*Zborové dirigovanie*“. Obdobná situácia je aj v Maďarsku, kde kolegovia z katedier hudby využívajú možnosti štúdia v zahraničí, okrem iných krajín aj na Slovensku, v Nitre

Doktorandské štúdium v odbore „*1.1.10 Didaktika hudby*“ na Slovensku má svojich prvých absolventov, ktorí prezentovali nové výsledky z výskumov v hudobno-výchovnom procese. Tieto znamenajú výrazný podiel na rozvoji *Hudobnej pedagogiky* ako disciplíny, ktorá aj takto potvrdzuje opodstatnenosť zaradenia do systematiky *Hudobnej vedy*.

Informačné zdroje

Študijné programy doktorandského štúdia v odbore *1.1.10 Didaktika hudby* z nasledujúcich univerzít:

Univerzita Konštantína Filozofa Nitra, Pedagogická fakulta

Univerzita Mateja Bela Banská Bystrica, Pedagogická fakulta

Katolícka univerzita Ružomberok, Pedagogická fakulta

7 Uvedené informácie sú z vlastnej autorkinej skúsenosti z pôsobenia na Inštitúte hudby Rzeszovskej univerzity v Rzeszowie a z členstva v poľskej Panstwowej komisii akredytacyjnej.

1. T É M A : VÝVOJ HUDEBNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ V POSLEDNÍCH DVACETI LETECH



Doktorské studium a hudební výchova

Prof. PaedDr. Luděk Zenkl, CSc.
Ostravská univerzita v Ostravě,
Česká republika

Anotace Význam doktorského studia s hudební tematikou pro současnou hudební pedagogiku stále roste. Dnešní pojetí a uplatňování hudby a hudební výchovy je velmi různorodé a je třeba se zvláště zaměřovat na problematiku hudební výchovy na základních školách v souvislosti s Rámcovým vzdělávacím programem.

Klíčová slova: doktorské studium, rámcový vzdělávací program, vhodná badatelská témata, všeobecná hudební výchova.

Abstract The importance of doctoral studies with music topic for contemporary music pedagogy and similar areas has been growing. There are differences in using music and music education and it is of main importance to focus on music education at primary schools referring to the Frame System of Education.

Key words: appropriate research topics, doctoral studies, Frame System of Education, general music education.

Úkolem příspěvku je inspirovat oborové rady a doktorandy, aby se disertační práce v našem oboru zaměřovaly častěji než dosud na specifickou problematiku všeobecné hudební výchovy na základních školách v souvislosti s jejím vývojem za posledních 20 let v patřičných širších souvislostech. Východiskem ke splnění tohoto úkolu by měl být zevrubný přehled témat spisů v oboru „Hudební teorie a pedagogika“ již obhájených a v současné době rozpracovaných. Cenné informace v tomto směru přinášejí sborníky referátů z konferencí doktorandů, vydávané například katedrami hudební výchovy v Olomouci a v Ústí nad Labem, i z hudebně pedagogických a muzikologických symposií dalších. Celkový soupis zatím ale zřejmě zpracován nebyl, takže již v tom se nabízí doktorandům příležitost vyhodnotit současný stav badatelského zájmu o problema-

tiku hudební výchovy v odborné stati nebo ve větší práci. Můj následující výklad nemůže takový souhrnný pohled nahradit a je skutečně k němu jen dílčím příspěvkem. Jestliže některá témata, o nichž budu hovořit, jsou již zpracována a práce jsou dokonce vydané tiskem, což by se mělo stát pravidlem, neznamená to, že na nich nelze užitečně pracovat z jiného hlediska. Na zkoumání některých závažných až palčivých problémů všeobecné hudební výchovy, její teorie i praxe, nestačí sám obor „Hudební teorie a pedagogika“ a bylo by velmi účelné zainteresovat o ně též obory spřízněné, například muzikologii, pedagogiku, psychologii, estetiku a další.

V současné době se již tolik nepředpokládá, že všichni noví doktoři (tj. absolventi doktorského studia) budou nadále a stále intenzivněji vědecky pracovat, ale mají být významnými pracovníky také v oblasti organizační a zvláště manažerské v komplikovaných poměrech tržního chování a myšlení institucí i jednotlivců jako intelektuálně vyzrálí, prozíraví, charakterní a neúplatní činitelé na rozhodujících postech, v mezinárodních stycích a v zajišťování prospěšných grantů na podporu dalšího příznivého rozvoje našeho oboru.

Hudební výchova je nedílně spjatá s hudbou a s hudebními projevy od jejich počátků, jak se obvykle uvádí, před 40.000 lety až po dnešek s reálnými perspektivami dalšího vývoje. Po celou tuto dobu se v ní významně uplatňovaly, mimo jiné, i tři aspekty – tvořivost, improvizace a integrace, jež se v dnešním světě někdy, samozřejmě v dobré vůli, chápou jako úplné novinky. Hudba a hudební život se postupně měnily a s tím se vyvíjela a měnila i hudební výchova. V průběhu 20. století se ukázalo, že dosud využívané zvukové možnosti hudby jsou dosti vyčerpány a začaly se hledat prostředky celkem nové, například vedle tónů též ve větší míře různé hluky, a dvanáctipůltónový systém evropské hudby se rozšiřoval o zapojování jakýchkoli výšek a tyto (a ještě mnohé další) tendence pokračují i v současnosti. Výrazné postavení si získává hudba mimo-evropská – etnická a také i elektronická, popřípadě ezoterická. Jak by se s tím měla vyrovnávat a vyrovnává všeobecná hudební výchova? Tu se otevírá široké pole badatelského zainteresování pro naše doktorandy. Určitě není řešením názor Martina Flašara, publikovaný v tomto roce v časopise *Opus musicum*: „Hluk nás díky industrializaci a mechanizaci práce i pohybu provází od 19. století, ale zatímco hudba jej objevila začátkem 20. století, hudební výchova jej tvrdošíjně ignorovala přinejmenším do začátku století následujícího. Asi si budeme muset konečně přiznat, že koncept hudební výchovy postavený na poslechu „klasických“ autorů a zpěvu písní (od lidových po populární), je definitivně překonaný. Porozumění zvukům našeho světa se ukazuje být daleko ambicióznějším cílem, než výše zmíněný anachronický „národně-buditelský projekt.“ (citát z recenze monografie Hany Adámkové-Heidrové „Hudebně ekologická problematika a její místo v současné hudební výchově“, *Opus musicum* 2009, č. 2, s. 70.). Dosavadní zaměření naší hudební výchovy na „tradiční“ hudbu je zcela nevyhnutelné už proto, že právě tato hudba má a nadále bude mít nepominutelné místo v životě lidstva nejen v oblasti euro-americké, ale všude kam se dostává, například ve všech kulturních centrech jižní Ameriky, Číny, Japonska a dalších, a to i hudba „populární“ i „vážná.“ Tím není řečeno, že by vedle ní nemohly existovat i druhy hudby jiné, a že by jim hudební výchova neměla věnovat patřičnou pozornost. Pro „tradiční“ hudbu však také svědčí přírodní zákonitosti: hudba je antropologickou daností včetně zpěvu a hry na nástroje, člověku je dán smysl pro oktávovou identitu i pro vyplnění oktávy běžnou diatonickou řadou, nelze nalézt jiné konsonance než durové a mollové kvintakord (jako pojmy hudebně skladbné, nejde jen o zvukovou „příjemnost“) atd. atd. V této hudbě také nacházíme emocionální náboj, výrazné možnosti kladného psychického působení a výrazovou mnohotvárnost, přičemž opět není třeba se vyhýbat možnostem poněkud nebo úplně jiným.

Za bližší (i vědeckou) pozornost stojí konkrétní hudebně výchovný projekt nazvaný „Slyšet

jinak“, pracující hlavně se zvuky předmětů denní potřeby a „co se kde najde“, vedený hlavně v Brně a v Olomouci docentem Vítem Zouharem a dalšími renomovanými skladateli v zájmu rozvoje všeobecné tvořivosti dětí i dospělých prostřednictvím tvořivosti hudební, kdy účastníci kurzů jsou vedeni (stručně a jistě ne úplně přesně řečeno) odborníky k vytváření skladby, která již existuje ale je jim zatím neznámá, se kterou pak své dílo srovnávají a s větším zaujetím ji poslouchají a vnímají.

Všeobecná hudební výchova je záměrné sblížování lidí (dětí, mládeže i dospělých) s hudbou, aby mohli využívat jejího známého blahodárného účinku, ovšem v nevyhnutelné součinnosti se živelným působením hudby samé, která si sama dovede k sobě připoutávat své příznivce a vyznavače. Záměrná všeobecná hudební výchova si však klade za cíl člověka v jeho vztazích k hudbě *kultivovat*, v zájmu jeho kulturního povznesení, ale také ho hájit před ohluchnutím z hudby znějící příliš silně a také před některými škodlivými směry, při nichž jde spíše o manipulaci lidí s podtextem ryze obchodním nebo duchovně podmanitelským až zotročujícím. Celá věc však není tak jednoduchá, jak by se mohlo zdát. Lidé jsou vrozeným talentem pro hudbu a hudební činnost vybaveni různě a někteří získali shodou nepříznivých okolností vůči hudbě vyložené zábrany. Zde mám na mysli hlavně děti v *hudebním rozvoji zaostávající*, jimž se dříve říkávalo „bručouni“ a na Slovensku „mrmloši“. Od malička mají potíže se slyšením tónů a se zpěvem, což jim působí i problémy psychické. To vše se dá valnou většinou napravit, ale je k tomu zapotřebí *speciální péče, nejlépe individuální*. O tu se naše hudební výchova tradičně starala, ale nikdy na ni nebylo dostatek času. Díky vědecké práci docenta Františka Sedláka a snahám dalších pracovníků se podařilo dosáhnout toho, že naše ministerstvo školství koncem 80. let zařadilo do učebního plánu 1. ročníku základní školy nepovinný jednogodinový předmět „přípravný zpěv“, který pak přešel i do jednoho z pozdějších programů, myslím že Základní škola. Nakolik se tento předmět realizoval v praxi mi není známo, ale zřejmě pro něj nebyla příslušným orgánem zpracována potřebná dokumentace a asi ani nebyl dostatečně propagován. V dnešní době se péči o hudebně zaostávající žáčky soustavně a velmi úspěšně věnuje publikačně i vedením ukázkových lekcí a tvůrčích dílen u nás i na Slovensku doktorka MgA. Alena Tichá, Ph.D. Vědecký i pedagogický obor *speciální pedagogika nezahrnuje* uvedenou problematiku mezi předměty svého zájmu a tím jsou snahy hudebních pedagogů značně znevýhodněny. Jistě je to oblast pro výzkum zcela otevřená, ale potřebuje i řešení organizační a praktická: uvedená péče má dosti blízko k *muzikoterapii* a jistě by bylo dobré a záslužné, kdy by ji také muzikoterapie „vzala pod svá křídla“. Dále by se tato potřebná systematická péče možná mohla ujmout a realizovat ve speciálních kroužcích při hudebních odděleních alespoň některých základních uměleckých škol.

Pro přesnější poznání problematiky hudební výchovy je důležité si uvědomit určitou hierarchii složek, z nichž sestává. Především je třeba rozlišovat její *jádro a složky doplňující*. Jádro hudební výchovy spočívá v propojení *muzicírování a procvičování hudebních dovedností*, přičemž to muzicírování znamená nejčastěji zpěv písní *s náležitým procítěným přednesem* a žák je také *slyší a vnímá*. Pěstování tohoto jádra ve výuce hudební výchovy je zřejmě náročný a namáhavý odborný úkol. Učitel musí umět poznat, zda žák intonuje čistě a zda jeho zpěv a vůbec hlasový projev je přiměřeně kvalitní a také sám má během vyučování kvalitně a s náležitým elementárním uměleckým přednesem zpívat; má poznat i správně a nesprávně realizovaný rytmus, a protože evropská hudba je vícehlasá, má umět rozlišovat souzvuky a při zpěvu ve dvojhlasu se udržet intonačně ve druhém hlasu, má umět vést hudební kolektiv (při instrumentální hře a společném zpěvu) a inspirovat jej k zaujetí pro výsledný hudební výkon a jeho přípravu, samozřejmě hrát na některý, nejlépe vícehlasý klávesový nástroj (a kromě toho i na zobcovou flétnu a na kytaru) a umět doprovázet zpěv třídy natolik suverénně, aby při tom stačil sledovat, co se ve třídě děje.

To vše a další aby směřovalo k *muzikantským hodnotám* jako je hudební citlivost, emocionální vnímání hudby (včetně drobných dílek pro zpěv, hru a poslech) a její adekvátní umělecké náplně a přednesu. Intonační a rytmický výcvik věst jako tvořivou a přitažlivou činnost a toto veškeré a další působivé „vyzařování“ aby zvládal kdykoli, i v pokročilém věku, při čemž nejednou musí brát v úvahu pokyny nadřazených orgánů i ne vždy dostatečně uvážené nároky materiálů hudebně pedagogických. I toto je téma pro doktorskou disertaci, usnadněné k řešení tím, že někteří vynikající učitelé hudební výchovy výše uvedené i další hudební nároky úspěšně zvládají.

Doplňující složky hudební výchovy, tedy složky, doplňující její jádro, jsou v podstatě dvojí, a tak se i v praxi pěstují: některé vycházejí z jádra a pak dávají hudební výchově širší hudební význam, některé uvedené jádro opomíjejí a jejich protagonisté se zajímají jen o uplatnění hudby v různých, a třeba i společensky významných souvislostech, ale bez ohledu na hudební úroveň žáků (což může být zajímavé, atraktivní, ale není to hudební výchova v pravém slova smyslu, spíše hudební popularizace).

Jádro hudební výchovy, tady snaze o postižení uměleckosti hudby a rozvíjení hudebnosti, se hudební pedagogové (učitelé ale i autoři různých statí a příruček) neradi věnují v těchto dvou případech:

- a) nejsou k tomu sami dost hudební a hudebně vzdělání. Ač by se někteří chtěli v tomto směru zdokonalit, *nedává jim k tomu ani školství ani hudebně pedagogická fronta* dostatek vhodných možností a příležitostí,
- b) jsou k této činnosti dostatečně hudebně vybavení, ale jeví se jim jako příliš namáhavá, takže z pohodlnosti se raději zaměřují na všemožné integrace hudby s čímkoli (včetně výchovy polyestetické) do nichž lze zapojovat žáky na jejich stávající hudební úrovni (včetně „zaostávajících“) bez starostí o rozvíjení jejich muzikantské vyspělosti, a navíc se mohou těšit uznání za podporu moderních hudebně pedagogických proudů.

I o tyto otázky by se naši doktorandi mohli zajímat, jsou nastupující generací hudebních pedagogů. Velmi závažným problémem naší školské hudební výchovy je *časová dotace a další základní podmínky* pro její realizaci. Máme mnoho výborných publikací o metodice různých složek hudební výchovy a na mezinárodním fóru se s nimi oprávněně můžeme chlubit, ale málo se autoři vyjadřují, kdy a za jakých podmínek se jejich práce mají využívat – v kterém ročníku, za jaké časové dotace pro výuku, při jaké vyspělosti učitele, v jakém vybavení školy a učeben atd. Nejednou se objevují pochybnosti až nářky, zda naše hudební výchova probíhá v praxi tak kvalitně, jak by v ideálních podmínkách mohla, ale celkově vzato zřejmě dosti chybí odvaha zpracovávat praktické příručky až „kuchařky“ pro začínající učitele, pro učitele na 1. stupni základní školy, kterým se během jejich studia na fakultě, jak známo, prakticky nemohlo dostat potřebné přípravy, a nakonec i pro řešení situace na školách, na nichž momentálně nepůsobí žádný aprobovaný učitel hudební výchovy.

Naše školství je dosti rozrůzněné, máme školy s rozšířeným vyučováním hudební výchově i školy waldorfského typu, na nichž se hudbě věnuje značná pozornost, ale ve většině případů i školy „normální“ – zcela běžné, na nichž nejsou pro hudební výchovu vždy ideální podmínky.

Ožehavou záležitostí jsou též učebnice hudební výchovy, které lze sledovat a hodnotit jak z hlediska dosavadního vývoje těchto publikací, tak jejich vzájemným srovnáváním i s využitím učebnic zahraničních. Opět je tu otázka: nakolik věnují pozornost jádru hudební výchovy, rozvíjení hudebnosti, zpěvnosti a přiměřenému uměleckému citění a projevu žáků.

Pro hodnocení hudebně výchovné praxe lze doporučit zvláště metodu kvalitativní, při níž se analyzují především jednotlivé případy – konkrétní situace na jednotlivých školách, působení

jednotlivých učitelů, postup výuky v jednotlivých ročnících a třídách apod. a tím se získávají podrobně prozkoumané situace a postupy jako vzory a zdroje poučení.

Další náměty na témata disertačních prací v oboru „Hudební teorie a pedagogika“ lze shrnout do těchto bodů:

1. Dějiny hudební výchovy, zvláště novodobé – práce syntetické i monografie o význačných učitelích, školách, vyučovacích prostředcích aj. Naše základní práce, *Dějiny hudební výchovy v českých zemích a na Slovensku* Vladimíra Gregora a Tibora Sedlického, Supraphon Praha, 2. vydání 1990, končí svůj výklad sedmdesátými lety a další obdobná práce zatím neexistuje. Pro doktorandy může být velmi inspirativní monografie Františka Gauseho *Počátky moderních proudů v naší hudební výchově* (Praha, Editio Supraphon 1975), týkající se událostí na počátku 20. století. Mnoho dílčích informací přinesly za posledních cca 50 let sborníky referátů z hudebně pedagogických konferencí, které však nejsou souhrnně pojednány. Ovšem monografie o doc. Františku Sedlákovi a jeho pracích zřejmě dosud chybí; možná se na ní již pracuje, a ne-li, je to velká chyba naší hudební pedagogiky.
2. Hudba jako náplň výuky hudební výchovy, „hudba pro děti“, poslechové skladby, písně různých žánrů atd. atd. Zde doporučuji uplatnit hodnocení především z hlediska *skladatelské invence* autorů skladeb a estetické kvality i významu vhodné tvorby. Nejdůležitější je hudba *přitažlivá*, která dovede žáky zaujmout a přináší jim potěšení a přivádí je k emocionálním prožitkům. Svého času to byla zvláště serenáda W.A.Mozarta Malá noční hudba nebo Klavírní koncert b moll P.I.Čajkovského, ale pečlivý výběr si zaslouží i drobné písně. Anketa na základních školách na téma „které písně nacházejí u žáků největší oblibu“ by mohla přinést hudební pedagogice cenné poučení.
3. Vybavení výuky a učeben učebními pomůckami. Různá situace na různých školách, vývoj za posledních 20 až 30 let, využívání keyboardů a počítačů pro improvizovanou hru žáků. Nástroje ve vlastnictví žáků. Reprodukční technika, využívání videozáznamů. Tvorba pomůcek a jejich výrobci, možnosti spolupráce s nimi. Znalosti učitelů a žáků v tomto směru. Samozřejmě v konfrontaci s hudbou.
4. Pěvecké kroužky a sbory, instrumentální a kombinované soubory na školách (soubory „špičkové“ i zcela běžné, popřípadě příležitostné, repertoár, finanční zajištění aj.).

Vraťme se ještě ke třem výše zmíněným aspektům v hudební výchově:

- A) *Tvořivost*: je příznačná pro veškerou lidskou činnost, ať už je velmi aktivní, různorodá a nápaditá nebo slabá a nevýrazná. V hudbě a v hudební výchově může být velice různotvárná a *nejdůležitější* je zde tvořivost „muzikantská“ – procítěný a již v elementární podobě umělecký přednes písní a skladbiček, samozřejmě vybíraných (tvořivě) tak, aby byly po přednesové stránce vděčné. S tím souvisí i rozvíjení hudebních dovedností: je nutno je zaměřovat i na zeslabování a zesilování a na zrychlování a zpomalování, při zpěvu například i na výběr vhodné polohy – které písní svědčí poloha spíše hlubší a které spíše vyšší.
- B) *Improvizace*: užitečná může být improvizace zcela volná, uvolňující psychiku, motoriku i tvořivost žáků, ale hlavní význam pro hudební výchovu má improvizace zaměřená k určitému cíli, k osvojování a procvičování třeba různých rytmů nebo melodických obrátů nebo pohybového vyjádření dané hudby atd. Je důležité rozlišovat improvizovaný útvar a skladbu talentovaného skladatele.
- C) *Integrace*: hudba sama o sobě je vnitřně integrovaný fenomén – u písní jde o propo-

jení textu, melodie, deklamace, zpěvu atd. V hudební výchově se běžně integrují její složky a dále je tu, možno snad říci, *integrace vnější*, spojování hudby s jinými uměleckými obory a nejrůznějšími společenskými projevy, jako je péče o životní prostředí, drogová závislost, propagace různých ideí a ideologií atd. Opět je nutné preferovat ty integrativní snahy a projekty, které napomáhají rozvíjení hudebnosti, nebo se mu přímo věnují. V této souvislosti bude užitečné připomenout někdejší zkušenost prof. Jarmily Vrchotové-Pátové, o které napsala v roce 1995 v článku *Dávejme hudbu do vínku...* v časopise *Hudební výchova* (roč. 1995/96, č. 2, s. 22.), kde na program jednoho výchovného koncertu pro mateřské školy, který uváděla, zařadila též skladbu Jaroslava Kříčky s názvem *Kašpárek*. Obvykle měly děti při poslechu tohoto dílka zavřené oči a výstižným způsobem nejen charakterizovaly Kašpárkovy pravděpodobné pohyby, kotrmelce, skoky a přemety, ale dokázaly z hudby vycítit i to, že Kašpárek se „raduje“ apod. V jednom městě byla shodou okolností v zákulisí k dispozici velká loutka Kašpárka a tím vznikl nápad využít jí při koncertu k pohybovému dokreslení hudebního podobenství v integrativním propojení stránky zvukové, výtvarné i divadelní. Pokus měl úspěch, ale vůbec ne hudební, protože děti věnovaly veškerou svou pozornost pouze loutce a jejímu „herectví“ a hudební složku úplně pominuly.

Ještě k nejnovějším dějinám naší hudební výchovy, která koncem 20. století byla obohacena o různé nové přístupy. Tzv. „nové pojetí“ přineslo uplatňování hry na hudební nástroje, zvláště v jejich výběru podle podnětů Carla Orffa (například v souboru svazků *Česká Orffova škola Petra Ebena a Ilji Hurníka* a v partiturách Pavla Jurkoviče a v publikacích několika dalších autorů). Učebnice hudební výchovy se v tomto směru angažovaly dosti ostýchavě a dodnes se nástrojová hra žáků více orientuje na doprovody písní nebo volné improvizace než na provádění samostatných instrumentálních skladbiček. Další novinkou byla hudebně pohybová výchova, která zprvu měla v učebních plánech též samostatné hodiny. Podrobně zvláště vzhledem k mladšímu školnímu a předškolnímu věku je zpracovaná prof. Evou Jenčkovou v obsáhlé knize *Hudba a pohyb ve škole* (2002) a současně v obsáhlé řadě jejich metodických publikací pod společným názvem *Hudba v současné škole* (již 20 svazků). Cenné výsledky byly dosaženy i v oblasti modernizace výuky intonace (doc. Hana Váňová, prof. Jiří Kolář a další) a poslechu hudby (zvláště v učebnicích prof. Jaroslava Herdena a v monografii *Hudba pro děti* autorů J. Herden, E. Jenčková, J. Kolář, Praha 1992). Zajímavé je, že v běžných učebnicích byla a jsou k poslechovým skladbám uváděna v notách jen hlavní témata (dokonce v původních tóninách a v poloze pro zpěv nevhodných) a nezaznamenávaly se v notovém zápisu drobné skladby celé, které by žáci mohli poslouchat „s notami v rukách“, což by jistě bylo názornější.

Další pokrok znamenala snaha rozdělovat učivo z celého roku do tematických celků a do vyučování zařazovat hry a hrové prvky (na toto téma obhájila doktorskou práci PaedDr. Metodeja Schneiderová, Ph.D. v roce 2000 v Ostravě). Vedle podnětů z orffovské metodiky se využívalo přínosu postupů spojených se jménem Zoltána Kodálye a jiných zahraničních pedagogů, včetně slovenského hudebního skladatele a průkopníka nových cest v dětském hudebním divadle Juraje Hatríka, ale to vše jsou zde jen drobné zmínky jako „hozená rukavice“ k podrobnějšímu zpracování této literatury, projektů a různorodých počínů našimi doktorandy.

Lze snad oprávněně říci, že naše hudebně výchovná teorie i praxe byla dobře připravena na požadavky Bílé knihy a na ni navazující zákonná opatření a pokyny k realizaci Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání v reformě našeho školství, která v současné době u

nás probíhá. Omezím se jen na pár poznámek: náplň hudební výchovy je v těchto materiálech uvedena v rozsahu a pojetí, jak je dosud obvyklé, a je zajímavé, že v příloze programu, upravující vzdělávání žáků s lehkým mentálním postižením, je poslání hudební výchovy charakterizováno zřetelně citlivěji a s větším důrazem na emocionální složku vnímání hudby, než v textu základním. Jenže se naráží na otázku *č a s u* pro hudební výchovu, který sotva může být dostatečný a navíc se v Manuálu z roku 2005 k realizaci učebního plánu píše: „Zařazení vzdělávacího obsahu vzdělávacích oborů Hudební výchova a Výtvarná výchova do všech ročníků nemusí znamenat vytvoření vyučovacích předmětů HV a VV ve všech ročnicích. Vzdělávací obsah může být integrován pod jiným názvem nebo může být integrován do jiných předmětů. Přesto je dodržena podmínka, že je obsah zařazen do všech ročníků – platí o pro jiné obory.“ (*Manuál pro tvorbu vzdělávacích programů v základním vzdělávání*, VÚP Praha 2005, s. 45.) Kdyby se podle tohoto doporučení, které naprosto nerespektuje specifické úkoly i potřeby hudební výchovy, skutečně postupovalo, zřejmě bychom se museli rozloučit s konkrétním rozvíjením „muzikantských“ dovedností (jak jsem je zde připomínal při charakteristice jádra hudební výchovy) a hudba by se uplatňovala pouze ve vnějších integracích. Celkově vzato naskytá se nastupujícím hudebním pedagogům výzkumného zaměření mimořádná příležitost sledovat reformu v jejím průběhu.

Vyučovací předmět hudební výchova se do nedávné doby oceňoval též jako předmět relačacní, vyvažující v učebním plánu náročnost předmětů jednostranně naukových. O tom snad není v Rámcovém programu ani zmínka, ale právě tak o důležitosti *výchovy mravní* a o pěstování smyslu pro kázeň a morální hodnoty v životě soukromém i veřejném. Přitom hudební výchova může být v této souvislosti velmi užitečná. Stejně významně se podílela na upevňování *vlastenectví*, pěstování národní hrdosti a úcty k tradicím a ke státním symbolům, například v naší státní hymně, kterou se přirozeně právě v předmětu hudební výchova učili žáci zpívat a také si jí vážit. Je dnes situace jiná a plánovitě „protinárodní“? Můžeme se zamyslet na tomto příkladu: v tomto roce 2009 někdy kolem léta jindy sympatický herec Bolek Polívka ve svém televizním pořadu „v manéži“ neomaleně a přímo prostě karikoval naši hymnu Kde domov můj; jako dopovězeče získal hráče na nástroj, na který dotyčný hrát neuměl, hrál zcela falešně a záměrně tak (za peníze) přispíval k trapnosti vystoupení páně Polívky, který svým obhroublým „zpěvem“ a postojem jakoby „v pozoru“ chtěl vyjádřit demonstrativně - co...? To je pro naše doktorandy vážnou pobídkou, aby svůj badatelský zájem nezaměřovali jen do minulosti, ale také do budoucnosti (ve které ostatně budou trávit svůj život) hodnocením současné státní a školské ideologie a promyšlením a koncipováním zdůvodněných programů.

Vědeckovýzkumná práce ve prospěch naší hudební výchovy se nemůže omezovat jen na okruh studujících v oboru „Hudební teorie a pedagogika“. Na prvním místě bychom měli očekávat práce z kateder muzikologie, protože hudební pedagogika je uznávána jako jedna z muzikologických disciplín. Taktéž z estetiky a hudebně skladebných nauk. Dále to musí být práce z psychologie – vývojové a pedagogické psychologie, protože hudební výchova je právě po psychologické stránce velmi specifická a velmi potřebuje ryze odborný psychologický výzkum. Rovněž pedagogika je hudební výchově mnoho dlužna, neboť ji nelze chápat jen jako odnož estetické výchovy, ale má svou specifickou problematiku, jejíž hlubší poznání a zpracování může „obecnou“ pedagogiku obohatit. Nelze nepočítat ani s obory technickými, akustikou, sdělovací technikou a dalšími. Měli bychom se zajímat i o doktorské studium na fakultách bohosloveckých a také politologických, vždyť právě politici konec konců o existenci hudebně výchovných institucí rozhodují. K tomu je možné uvést jeden, možná úsměvný příklad. Koncem minulého století se při reformě školství objevil v soupisu předmětů učebního plánu předmět nazvaný „Hudební

výchova a zpěv“, ačkoliv byl původně navrhován pouze název „Hudební výchova“. K tomu prý došlo takto: jeden z vysokých funkcionářů, který měl za úkol učební plán základní školy posoudit a schválit, měl vnučku školského věku, která byla na škole postižena špatně vyučovanou hudební výchovou, v níž se vůbec nezpívalo, ale jen teoretizovalo. Aby své vnučce a dalším dětem pomohl k praktickému muzicirování, dotyčný politik název předmětu doplnil o slovo „zpěv“.

Přehled možností a aktuálních úkolů vědy a doktorských disertačních prací můžeme zakončit úvahou o nebezpečích, jimiž může být naše všeobecná hudební výchova na školách ohrožena. Jsou to, možno říci, hrozby vnější a vnitřní. K těm vnějším patří především nedostatečné chápání specifičnosti působení hudby a procesů hudební výchovy vědou, naši i zahraniční (jako je speciální pedagogika, vývojová a pedagogická psychologie i sociologie, zvláště sociologie mládeže a jiné). Hudební pedagogika nemá v těchto vědách řádnou oporu při zdůvodňování svých potřeb nadřazeným orgánům na všech stupních a ty pak většinou poskytují hudební výchově málo možností k plnohodnotnému uplatnění. Nestarají se o povinné doškolování učitelů hudební výchovy, kteří nemohli získat potřebné speciální hudební vzdělání během studia na vysoké škole.

„Vnitřní“ ohrožení hudební výchovy připadá na vrub nás – hudebních pedagogů, ačkoliv se o tom dosti nerado mluví. Nejednou se upozaduje zaměření na muzikantské jádro našeho předmětu ve prospěch pouhého mluvení o hudbě a naplňování hodin tématy a činnostmi, které mají pro rozvoj hudebnosti význam až ve druhém nebo ve třetím plánu, což platí i o některých učebnicích. V některých případech se obchází muzicirování (zpěv, hra na nástroje) a procvičování hudebních dovedností natolik, že v nich nacházíme „útěk od hudby“ do jiných světů. K metodice hudební výchovy zaměřené stati i větší práce málo kdy konkretizují, v kterém ročníku a v jakém čase se mají jimi zpracované činnosti realizovat, například hlasová a pěvecká výchova: zda každou hodinu, jednou za týden nebo za měsíc, kolik minut apod. v proporcích s dalšími činnostmi a úkoly. Zajištění péče o žáky hudebně zaostávající se celkově málo aktivně prosazuje po stránce organizační a zajištění přípravy specialistů – instruktorů. Málo nebo skoro vůbec se nepomáhá začínajícím, hudebně nevyspělým a nedovzdělaným učitelům.

Nicméně dosavadní snaživá generace vysokoškolských hudebních pedagogů připravila nové a následující generaci hudebních pedagogů a také účastníků a absolventů doktorského studia významnou možnost „odrazového můstku“ i ve vědeckém bádání. Prof. Jaroslav Herden již před lety založil každoroční setkávání vedoucích a členů kateder hudební výchovy z českých zemí a ze Slovenska a při svém životním jubileu předal jeho vedení prof. Josefu Říhovi, který o ně výborně pečuje dodnes. Je to vynikající příležitost k informacím o činnosti jednotlivých kateder, k výměně zkušeností, seznamování s novými kolegyněmi a kolegy i k diskusím o všelike současné problematice našeho oboru, jistě otevřená i zájemcům z řad doktorandů, zvláště pokud se zaměřili na problematiku všeobecné hudební výchovy na základních školách. Toto zatím volné sdružení by možná mohlo rozšířit svou působnost směrem k doktorskému studiu iniciováním a sepsáním návrhu seznamu témat disertačních prací, zvláště užitečných pro všeobecnou hudební výchovu. Dále pak snad také k informování kolegů z kateder psychologie, muzikologie, sociologie aj. i oficiálně dotyčných kateder a fakult, aby se vypisovala témata přímo nebo zprostředkovaně důležitá pro hudební výchovu.

A přeče jen na závěr jedna věta „jaksi navíc“: když naši doktorandi přebírají do svých rukou blízkou i vzdálenou budoucnost všeobecné hudební výchovy, jak to ani jinak není možné, *přebírají i odpovědnost* za její další vývoj i po stránce vědecké reflexe.



Hudební výchova z pohledu učitele za katedrou

Prof. PhDr. Josef Říha
Univerzita J. E. Purkyně v Ústí nad Labem,
Pedagogická fakulta,
katedra hudební výchovy,
Česká republika

Anotace Autor vychází ze společenské i profesní situace od 50. let minulého století a promítá do hodnocení vlastní zkušenosti jak učitele hudební výchovy na základní škole, tak i vysokoškolského pedagoga. Stručně hodnotí Novou československou vzdělávací soustavu z počátku 70. let minulého století, podtrhuje reformní snahy České hudební společnosti. Je si vědom kladů i záporů současné přípravy hudebních pedagogů, upozorňuje na některé neefektivní vyučovací postupy při realizaci učebních plánů hudebních kateder, ale i na progresivní metody uplatňované na některých pracovištích. V závěru pojednává o nezbytnosti směřovat doktorské studium na teoretické otázky hudební pedagogiky a na jejich propojení s hudebně výchovnou praxí.

Klíčová slova: Česká hudební společnost, neefektivní postupy, progresivní metody, společenská situace, teorie a praxe, učitelská profese, vysokoškolský pedagog.

Abstract The author results from a social and profession background of the 50th of last century. In his evaluation he also reflects his personal experience as a music teacher in basic school and university music teacher. He shortly evaluates "New Czechoslovak educational system" from the beginning of the 70th of last century. He highlights reformativ efforts of "Czech Music Society". The author is conscious of pros and cons of present preparing of music pedagogues. Further he gives a notice about some inefficient tuition processes during realizations of syllabus on music departments, but he also talks about some progressive methods applications. At the close he discourses about necessity to focus doctoral studies on theoretical issues of music pedagogy and its interconnection with music-educational practice.

Key words: Czech Music Society, inefficient tuition processes, progressive methods, social background, teaching profession, theory and practice, university teacher.

Téma přednášky zadané organizátory konference má sice stručný název, ale má svá úskalí: jednak je obecné, svou náplní konkrétně nespécifikované a navíc závislé na subjektivním pohledu. A samozřejmě by mělo být koncipováno a zpracováno podle toho, komu je určeno. Omlouvám se tedy vědecké konferenci za neadekvátní ich formu i za ty části, kdy jsem i kvůli časové posloupnosti prokládal dění v hudební výchově svými zkušenostmi.

V poslední době jsem slyšel několik konferenčních příspěvků, které se dotkly otázek hudební výchovy z doby před rokem 1989. Uvědomuji si, že mladší kolegové, kteří tuto dobu ještě profesně neprožili, nemají ani možnost seznámit se s profesní i společenskou situací před revolucí, proto pokládám za vhodné i v tomto příspěvku se nejprve krátce vrátit do minulosti a pokusit se i na vlastních zkušenostech o charakteristiku vývoje hudební výchovy.

Chtě nechtě musím začít svým nástupem na první učitelské místo po absolvování studia učitelství na Vyšší pedagogické škole v Praze v roce 1955. Toto vysokoškolské studium (ač trvající jen čtyři semestry) bylo bohaté na osobnosti působící na katedře hudební výchovy: Prof. Josef Plavec, hudební skladatel Felix Zrno (ten nezištně vedl mé skladatelské začátky), sbormistr František Sýkora, odborný asistent Luděk Zenkl, teoretik Eduard Herzog, svérázný skladatel Karel Hába, jemuž jsem dělal odbornou studentskou sílu, a mnozí další – každý z nich byl mistrem své specializace. Ti všichni způsobili, že jsme i po pouhých čtyřech semestrech jako promovani pedagogové odcházeli učit s dobrými teoretickými i dovednostními základy.

Dnes si s úsměvným nadhledem uvědomuji, kolika chybných postupů jsem se jako začínající učitel hudební výchovy dopustil. Pamatuji se, že jsem v té době širší souvislosti hudební výchovy jako všeobecně vzdělávacího předmětu nijak nevnímal, spíše jsem postupně zapadal do určité šablony vyučovacích hodin. Bylo to ovlivněno jistě i tím, že ředitelé či jejich zástupci nevěnovali kontrolní činnosti v hudební výchově mnoho pozornosti. Stačilo, ozýval-li se ze třídy zpěv a při různých příležitostech vystupoval školní pěvecký sbor, aby se zdálo být vše v pořádku. Kabinet hudební výchovy byl vybaven primitivně, poslechové činnosti zajišťovaly většinou přenosné gramofony, o které se hudebníci dělili s tělocvikáři nacvičujícími spartakiádu a které nezmizely z inventáře ani po této zátěži. Gramofonové desky měly zoufalou kvalitu, výběr byl chudý. Bylo pak pouze na učitele, dokázal-li přesvědčit vedení školy, aby byla pro hudební výchovu vyčleněna a postupně vybavována speciální učebna. Tento trend začínal být aktuální v 60. letech, kdy byly hudební sbírky doplňovány nejen podle iniciativy jednotlivých učitelů, ale zejména tzv. ústředními dodávkami. V jejich rámci dostaly všechny základní školy v Československu mj. dva soubory nazvané DRN I a DRN II, což byly komplety dětských rytmických nástrojů pro oba stupně základní školy dodávané kraslickou firmou AMATI. Byly to v podstatě sady orffovských nástrojů, ovšem pojmenování po rakouském skladateli a pedagogovi bylo nahrazeno souslovím „dětské rytmické nástroje“. Stejně tak se později dostal do škol i vcelku slušný komplet poslechových skladeb na gramofonových deskách. Prvními pomocníky i při hudební výchově se staly jednoduché magnetofony, z nichž nejoblíbenější byl dlouhá léta používaný magnetofon SONET duo.

Základní školství bylo řízeno jednotlivými okresy, kde byly zřizovány tzv. Okresní pedagogické sbory (OPS) s odborným zastoupením všech vyučovacích předmětů. Jmenování okresní metodici z řad úspěšných učitelů pak měli na starosti organizační záležitosti, např. výchovné koncerty, různá doškolování, resp. byli bráni jako poradci školních inspektorů na jednotlivá pracoviště.

Šedesátá léta minulého století znamenala určitý kvalitativní posun v realizaci hudebně výchovného procesu. Při pedagogických fakultách byly zřizovány cvičné základní školy, které byly přece jen lépe vybaveny jak učebními pomůckami, tak i personálně a často se stávaly centrem progresivních vyučovacích metod. Doba byla nakloněna tolerovat i určitá experimentální vyučování, začaly vznikat třídy s rozšířenou výukou matematiky, jazyků, tělesné, ale i hudební výchovy. ZŠ na třídě Svornosti v Olomouci se stala první takovou školou zásluhou Ladislava Daniela. Její organizační a odborné výsledky ovlivnily další místa, kde obdobná pracoviště vznikala. Dva roky po zahájení Danielova experimentálního vyučování vzniklo další centrum na ZŠ přiřčené k Pedagogické fakultě v Ústí nad Labem, jehož realizaci zajistil autor tohoto pojednání za vydatné organizační podpory Dr. Petra Jistela. Podrobněji tuto etapu zpracovala doktorandka Mgr. Jindřiška Stolleová ve své rozpracované doktorské práci i v příspěvku pro tuto konferenci.

Velkou kvalitativní změnu přinesla na přelomu 60. a 70. let Nová československá vzdělávací

soustava, pro kterou zpracovali moderní koncepci hudební výchovy autoři Ivan Poledňák a Jan Budík. I když závěry, zpracované v publikaci *Škola, hudba, zítřek*¹, nebyly zdaleka realizovány podle intencí autorů, přesto prosazení činnostního pojetí hudební výchovy znamenalo velký skok kupředu. Organizačně bylo zajištěno i proškolení učitelů na všech úrovních (byli proškoleni a jmenováni celostátní, krajsí i okresní školitelé), ale zaběhnutá praxe hodin hudební výchovy nedoznala výraznějších změn. Ukázalo se, že děti by na zvýšené požadavky stačily, ale velká část učitelů zejména na 1. stupni ZŠ nebyla na tuto změnu stylu práce profesně připravena. Postupně byly osnovy o náročnější části redukovány, nové postupy se ztěžka a povlovně prosazovaly. Dá se říci, že nastala určitá stagnace hudební výchovy nejen z důvodů shora uvedených, ale i z celospolečenské deprese způsobené neúspěšnými pokusy o demokratizaci veřejného života a návratem totality po obsazení vojsky Varšavské smlouvy, tedy po nastolení tzv. normalizace. Dávno se zapomnělo, kolik učitelů nesmělo učit či byli v lepších případech ti společensky exponovaní překládáni na méně viditelná pracoviště, kolik dirigentů a sbormistrů mělo zákaz činnosti, kolika schopným byla znemožněna publikační činnost či byla jejich profesní dráha jinak deformována. Za všechny chci na tomto místě vzpomenout dvou kolegů pro jejich přímost, odvahu i profesionalitu: PhDr. Petra Jistela, vyhozeného v období normalizace z katedry hudební výchovy PF v Ústí n.L., a věčného rebela PhDr. Františka Gause, jemuž ani nový režim nedopřál, aby působil jako vysokoškolský hudební pedagog a PedF UK v Praze mu nabídla po vypršení pracovní smlouvy místo vrátného... Vraťme se však k otázkám hudební výchovy do let krátce před revolucí.

Osmdesátá léta jsou výrazně poznamenána aktivitami České hudební společnosti. Zejména její vědecký tajemník PhDr. Stanislav Tesař zorganizoval v roce 1984 široce pojatý výzkum stavu hudební výchovy na obou stupních ZŠ včetně technického vybavení a personálního zajištění, kdy za pomoci spolupracovníků z řad hudebních pedagogů vytipoval široký reprezentativní vzorek škol a žactva, aby připravil podklady pro zjištění úrovně hudební výchovy na základních školách. Výzkum proběhl na 63 ZŠ z 23 okresů české části federace. Zde pak byly provedeny i testy reprezentativního vzorku žactva a jejich statistické zpracování exaktně dokázalo, že naděje vkládané do nové koncepce hudební výchovy se minulý účinkem. Stručně řečeno: čím vyšší ročník základní školy, tím horší byly výsledky. Referát o tomto šetření přednesl dr. S. Tesař na konferenci v Nitře, následně byl otištěn ve sborníku konference.² Toto exaktní šetření bylo natolik průkazné, že se stalo jedním z hlavních argumentů pro jednání zástupců České hudební společnosti s ministrem školství.

Je nutno objektivně přiznat, že tehdejší Ministerstvo školství se vážně zabývalo analýzou stavu hudební výchovy. Ministr Vondruška přijal nejen delegaci České hudební společnosti, ale i čelné představitele hudebního a kulturního života a po jejich urgencích a na základě předložených argumentů posléze rozhodl o několika organizačních vylepšeníh týkajících se jak dotace hodin hudební výchovy, tak i opětovného zřízení škol s rozšířenou výukou (tento experiment byl takřka likvidován v období normalizace). Na druhé straně i tyto náznaky částečného politického uvolňování byly doprovázeny dnes těžko pochopitelnými opatřeními: např. bylo nařízeno stažení nové učebnice hudební výchovy pro 9. ročník ZŠ.³ Byla shledána jako ideologicky závadná

1 Poledňák, Ivan, Budík, Jan: *Hudba, škola, zítřek*. Supraphon Praha, 1969

2 Tesař, Stanislav: *Situace v hudebním vzdělávání dětí školního věku*, in: *Hudební výchova v procesu formování mládeže socialistické společnosti. Materiály z konference o aktuálních otázkách hudební výchovy konané 6. - 8. listopadu 1984 v Nitře*, Česká hudební společnost, Praha 1986, s. 73 - 86.

3 J. Berkovec, I. Hurník, A. Matzner, M. Stěhlák: *Světlem hudby (Hudební výchova pro 9. ročník ZŠ)*. Praha 1971

(snad pro mírně exponovanou sakrální tematiku ve výtvarné i hudební části). Učebnice byly ze škol svázeny do určeného místa, kde žáci v průběhu pracovního vyučování vytrhávali textovou část z pevných desek, aby vše mohlo být likvidováno formou sběru starého papíru. I Koniáš by se mohl přiučit....

Již shora zmíněné aktivity České hudební společnosti v 80. letech minulého století pak vyústily do tří Nitranských konferencí, které se staly mohutným impulzem posílení významu hudební výchovy pro harmonický rozvoj osobnosti. V Nitře se sešla reprezentativní sestava osobností z řad hudebních pedagogů, hudebních vědců, skladatelů i interpretů a vzácně se shodli na dalších organizačních opatřeních i na zásadách nových trendů hudební pedagogiky. Tento tlak v mnohém předznamenal svou svobodomyšlností a otevřeností závěr roku 1989.

Významnou kapitolou při doškolování učitelů byly kurzy modernizace hudební výchovy. Je to fenomén, který započal téměř před půl stoletím s cílem poskytnout aprobovaným (ale i neaprobovaným) hudebním pedagogům příležitost seznámit se s aktuálními trendy hudební pedagogiky formou týdenních prázdninových setkání. Ta se postupně odehrávala v Chebu, Mostě, Znojmě, Rychnově n. K. a v Liberci. Podrobněji o nich píše dr. Stanislav Tesař ve svém příspěvku pro připravovaný sborník „libereckých kurzů“.⁴ Lektorské týmy byly složeny ze známých úspěšných pedagogů. Dvacet regionálních kurzů na počátku v Duchově, poté v Mostě organizačně zajišťoval Krajský pedagogický ústav v Ústí n. L., jmenovitě krajský metodik Miroslav Tittlbach, vůdčí osobností celostátních kurzů ve Znojmě byl Ladislav Daniel, v Rychnově n. K. Jaroslav Herden, v Liberci Jan Prchal. Těmito školeními prošly a procházejí stovky učitelů hudební výchovy, mnozí z nich opakovaně. Zasluhou České hudební společnosti, jejích organizátorů a lektorských týmů se kurzy staly svou kvalitou i počtem frekventantů jedním z činitelů, který kladně ovlivnil úroveň hudební výchovy na všech pracovištích, kde je hudební výchova součástí učebních plánů. Historie této úspěšné vzdělávací činnosti bohužel není dodnes zpracována a měla by být v nabídce témat pro práce diplomové, rigorózní či disertační.

Dovolu mi několik zamyšlení nad studiem hudební výchovy na pedagogických fakultách. Je tomu právě v těchto dnech dvacet let, kdy jsem nastoupil jako odborný asistent na katedru hudební výchovy Pedagogické fakulty v Ústí nad Labem. Ač záměrně limituji subjektivní pohledy na události souvisejícími s učitelskou profesí, i následující paradox má svou logiku: byl jsem přijat, protože jsem nebyl členem KSČ. Malé vysvětlení: na podzim roku 1989 začal už režim vážně prskat ve švech a děkan PF se rozhodoval o mém přijetí. Byl ovšem stále ještě závislý na stranických orgánech a jedním učitelem straníkem byl dotazován, jestli jsem náhodou nebyl vyloučen z komunistické strany. Mimochodem – s tímto „kolegou“ se na fakultě setkávám dodnes. Jak již upadá v zapomnění, s vyloučenými komunisty se na vysokých školách nepočítalo. Teprve po zjištění, že jsem nikdy nebyl členem žádné politické strany, jsem se stal od zimního semestru 1989 vysokoškolským učitelem.

Zřejmě proto, že jsem na základní škole učil 40 let, viděl jsem od počátku určitý rozpor v realizaci učebního plánu zejména v podcenění dovednostních disciplín a do jisté míry i v neučitelské vědeckosti předmětů teoretických. Nezastávám jednostranný praktikismus, avšak odtržení některých předmětů od učitelské praxe (zejména při studiu učitelství ZŠ), stereotypní vžitě metody výuky, malý důraz na nástrojové dovednosti – to bylo otevřené pole působnosti pro zavádění nových prvků do vysokoškolské přípravy. Spolu s prof. Jiřím Holubcem jsme postupně na ústecké katedře prosadili určité organizační změny, které vyústily do reorganizovaných Státních závěreč-

4 Tesař, Stanislav: Čtyřicetiny kurzů modernizace hudební výchovy (rukopis), 2009

ných zkoušek, při kterých je kladen důraz nejen na teoretickou připravenost, ale i na nástrojové dovednosti, hlasový výcvik i na didaktické postupy.

Na hodnocení vysokoškolské přípravy učitelů hudební výchovy je ovšem třeba nahlížet zejména podle toho, jak si naši absolventi vedou v praxi. Nedávno jsem o této problematice přednesl příspěvek na konferenci v Nitře, pořádané u příležitosti podstatné redukce hodin hudební výchovy na slovenských základních školách. Příspěvek vyjde v následném sborníku, ale do rukou našich doktorandů i většiny absolventů se asi nedostane. Proto mi dovoluňte z tohoto příspěvku několik myšlenek volně citovat.

Jaká je tedy současná úroveň výuky hudební výchovy na školách? Nevyhneme se určité kategorizaci vyučujících. Na 1. stupni základních škol se zdá být situace jednodušší, i aprobovanost zde je pravděpodobně příznivější. Avšak vzhledem k tomu, že při přípravě učitelů na různých pedagogických fakultách neexistují ani rámcově shodné učební plány, lze na tuto aprobovanost v předmětu hudební výchova pohlížet s mnoha otázkami. Je skutečností, že vedle pracovišť, kde lze studovat učitelství pro 1. stupeň ZŠ s prohloubenou výukou hudební výchovy, jsou i taková, kde jsou sice organizovány kurzy studium hudební výchovy prohlubující, ale absolvovaní těchto víceméně výběrových kurzů je otázkou dobrovolnosti. Zřejmě i proto postrádají diplomu absolventů zmínku o hudebně výchovné specializaci. Často je návaznost kurzů závislá i na dosaženém počtu kreditních bodů. Z toho vyplývá, že i profil učitele vyučujícího hudební výchovu má různou hodnotu a mnohdy je zejména na 1. stupni takřka nevyhovující. Týká se to zejména dovednostních disciplin, při nichž je výrazně podceňována nezbytnost ovládat kultivovaný zpěvný (ale i mluvní) hlas, hru na nástroj, neřku-li hudebně pohybovou a instrumentální činnost. Finanční prostředky rozdělované na jednotlivé katedry nutí postupně odbourávat individuální výuku a skupinová výuka postupně počty studentů ve skupinách zvětšuje, mnohde přechází na výuku frontální. Setkáváme se běžně s tím, že absolvent učitelství 1. stupně ZŠ má malý hlasový rozsah (většinou níže položený) a jeho nástrojové dovednosti se často omezují pouze na triviální doprovod lidových písní, kdy pravá ruka hraje melodii a levá střídá pouze trojhlasé základní harmonické funkce v těsné harmonii. Samozřejmě, že existují výjimky, resp. řada učitelů zvládá metodiku hudebních činností, ale nesporným faktem je, že mnozí učitelé ochotně předávají výuku hudební výchovy těm, kteří nejsou dovednostním vybavením limitováni. Opět zde chybí exaktní čísla, ale hodnocení vyznívá převážně negativně.

Zatím jsme hovořili spíše o situaci na 1. stupni ZŠ, ale úroveň ve vyšších ročnících ZŠ není o mnoho radostnější. Navíc se přiřazují hlasové potíže mutujících chlapců, všeobecně se zhoršuje kázeň. Existuje i reálné nebezpečí, že při tvorbě Školních vzdělávacích programů je zcela v intencích ředitele školy čerpat časové dotace určené Rámcovým učebním plánem pro jednotlivé vzdělávací obory z tzv. disponibilní časové dotace, a tu může snížit nebo zvýšit např. podle toho, do jaké míry posoudí úspěšnost vzdělávacího procesu toho kterého vzdělávacího oboru. Nemá-li tedy na škole učitel hudební výchovy dobré výsledky, může ředitel na úkor hudební výchovy posílit jiný vzdělávací obor (např. výtvarnou výchovu), dokonce přesunout hodiny při zachování minimální časové dotace do jiné vzdělávací oblasti.

Kde začít konečně řešit již dlouhá desetiletí trvající stav, kdy na hudební obory pedagogických fakult jdou studovat hudební výchovu mladí lidé, které ve velké většině ani základní, natož střední škola dostatečně nevybavila k tomuto studiu. Tento hendikep zpravidla nepřekoná ani studium na vysoké škole a na školy se vrací učitelé, kteří nejsou schopni připravit své svěřence tak, aby se zájmem a nezbytnými dovednostmi šli studovat na pedagogické fakulty – a dostáváme se do koloběhu připomínajícímu perpetuum mobile.

Jak tuto situaci řešit, jak rozetnout přetrvávající stagnaci? Jsem přesvědčen, že je nutno začít na katedrách hudební výchovy pedagogických fakult, což sice nebude jediným zdrojem ozdravení nepříznivého stavu, ale pro budoucnost rozhodující. Je nutno položit si otázku (a odpovědět na ni pravdivě), do jaké míry profil učitelských oborů odpovídá současnému trendu hudební výchovy na školách. Je nesporným kladem, že pro všechny typy a stupně škol, kde je hudební výchova součástí učebního plánu, je podmínkou pro získání a probace pětileté vysokoškolské studium, v převážné míře v prezenční formě. Délkou studia i zastoupením předmětu hudební výchova v učebních plánech na základních i středních školách je to penzum, které české školství dosud v této míře nemělo. Jestliže i přes tato optimální zjištění nejsou výsledky na školách takto koncipované přípravě adekvátní, hledejme nedostatky nejprve u sebe, na hudebních katedrách pedagogických fakult. I přes takováto kritická slova však nemyslím, že při přípravě učitelů převládají pouze negativa. Nechci se dopouštět toho, že nedostatky jednoho pracoviště budu považovat za nedostatky obecné. Jistě má každá katedra své silné stránky, ale i určité problémy, kde je možno mnohé zlepšit, zefektivnit.

Je třeba podrobit hluboké analýze učební plány hudebních učitelských oborů – a to nejen nominálním a procentním zastoupením předmětů, ale zejména jejich náplní a formou výuky. Takováto analýza by měla být výsledkem práce týmu odborníků, není v silách jednotlivce – a není ani účelem této stati. Přesto si dovoluji několik poznámek, které názorně dokumentují neefektivnost vysokoškolské výuky.

Zastavme se nejprve u nástrojových dovedností, které jsou pro učitele hudební výchovy na všech stupních a typech škol nezastupitelné. Ve velké většině se soustřeďují na výuku klavírní hry. Přitom současná (a trvalá) napjatá finanční situace hudebních kateder nedovoluje učit klavírní hře individuálně. Organizuje se tedy alespoň skupinová výuka a navíc je neustále tlak na to, aby skupiny byly stále početnější. Navíc, jak bylo zmíněno výše, studenti přicházejí dovednostně nevybaveni, pouze menší část má za sebou soustavnější studium na základních uměleckých školách. Nedělejme si iluze, že studenti dohánějí své manko tím, že cvičí na klavír denně, i zde jsou velké rozdíly v přístupu i v dovednostech. Každý z hudebních pedagogů ví, jakou reholi je nabývání klavírních dovedností, kolik času a sebekázně je potřeba ke zvládnutí nástroje. Ale na 1. i 2. stupni základních škol není v současné době nutno být maximálně vybaveným klavíristou. Jsem si vědom toho, že těmito řádky narazím na převážnou část vysokoškolských učitelů klavírní hry. Ale berme v úvahu i to, že většina všeobecně vzdělávacích škol dává dnes přednost vybavení kvalitními keyboardy, klavinovami, jejichž cena je zlomkem ceny klavíru, nehledě na stálost jejich ladění a minimální náklady na údržbu. Výuka hry na tzv. klávesy a klavír však vyžaduje rozdílnou metodiku, rozdílný přístup ke zvládnutí nástroje. Nemluvíme o základech hry, ty mohou být pro oba typy obdobné. Ale pokročilejší techniku obstará s minimální dovedností keyboard sám, ať se jedná o rozložené akordy v libovolném tempu, zjednodušený doprovod pestrými harmonickými funkcemi, užitím bezpočtu barevných rejstříků, možností transpozic, rytmického doprovodu a využití dalších a dalších fines. Tyto vymoženosti nejsou podmíněny intenzivním a dlouhotrvajícím cvičením, nýbrž z velké většiny technickým zvládnutím, které je mnohem snazší, časově méně náročné a ve svém výsledku zajímavější, pestřejší a pro současnou hudební výchovu optimální. Reagují na tuto skutečnost katedry hudební výchovy? Je v učebním plánu zařazena „hra na klávesy“? To jsou samozřejmě řečnické otázky. Kolik času by se ušetřilo, kolik nových dovedností by se snadněji získalo, kolik dětí bychom takto zaujali?

V učebních plánech je řada předmětů, které jsou vyučovány dlouhá desetiletí stejně, stereotypně, často i systémem přednášek podle skript či tradičních monografií. Sem patří např. předmět Dějiny české hudby, Dějiny světové hudby. Několik semestrů rozdělených podle etap či stylů,

slohů, obsahující informace (!) o osobnostech, životě a díle skladatele, na rozboru či poslech děl není čas. Přímo ukázkový příklad pro zavedení e-learningu. Učitel uvede studenty do problematiky, rozvrhne učivo, student má k dispozici vše na CD ROMu včetně životopisných dat, přehledu děl, dobových souvislostí, video nahrávek ukázek z ostatních druhů umění a samozřejmě s nahrávkou důležitých děl, které mohou odpovídat u zkoušky požadované znalosti kánonu skladeb. Pak stačí konzultace – a kontrola studia. Pryč jsou hodiny vysedávání v posluchárně, kde student sleduje výklad (někdy i četbu) toho, co si může přečíst a nastudovat sám. A opět: kolik času by se ušetřilo, v kolika souvislostech by student získával vědomosti – navíc formou zajímavější, komplexní, pestřejší a samozřejmě efektivnější.

Na katedře hudební výchovy PF UJEP v Ústí nad Labem je iniciátorkou těchto nových forem doc. I. Ašenbrennerová. Vede desítky diplomových prací, ve kterých studenti zpracují zadanou látku jednak písemnou formou, jednak auditivními a vizuálními ukázkami na DVD-ROM, které jsou součástí diplomové práce. Sama připravila a vydala tímto způsobem zpracovaný metodický materiál o hudebních nástrojích symfonického orchestru.⁵ Zájem učitelské veřejnosti o tuto publikaci jenom dokládá, že učitelé na základních i středních školách jsou přístupni těmto novým formám, mají o ně zájem a bezprostředně je včleňují do hudebně výchovného procesu.

To se samozřejmě netýká pouze výuky klavíru, dějin hudby či problematiky hudebních nástrojů. V těchto intencích jsem publikoval články a metodické statě o harmonii⁶, o výcviku harmonického cítění, o intonaci a rytmu,⁷ o instrumentálních dovednostech.⁸

To vše a další zefektivnění výuky by však měla překlenout odpověď na kardinální otázku: čeho hudební výchovou na všeobecně vzdělávacích školách chceme dosáhnout? Chceme vychovat dobré zpěváky? Schopné instrumentalisty? Znalce dějin hudby a hudební teorie? Tanečníky? Konzumenty hudebních pořadů na PC? Návštěvníky koncertů vážné hudby a operních představení? Jaký je ideální hudební profil absolventa ZŠ? Jaká je realita?

Z předešlého textu vyplývá, že jsem naznačil alespoň u některých otázek možnosti řešení – komplexní pohled je nad síly jednotlivce. Jestliže jsem na počátku svého příspěvku reagoval na minulou i současnou praxi, chtěl bych v závěru obrátit pozornost na nutnost teoretické vyspělosti oboru, na nezbytnost fundovaných hudebně pedagogických publikací, na dosud málo využívané možnosti doktorského studia, které má svá pracoviště na katedrách hudební výchovy v Praze, Brně, Olomouci, Ostravě a v Ústí nad Labem. Jsem toho názoru, že každé z výše jmenovaných pracovišť by se mělo soustředit na témata, pro které má silné personální zajištění. Sem je potřeba soustředit nové doktorandy a směřovat jejich vědeckou práci zejména na otázky související s novými pohledy na hudební pedagogiku. Jejich úspěšnost však bude měřena i tím, do jaké míry se tyto nové poznatky budou promítat do hudebně výchovného procesu. Je to i jeden z hlavních cílů této konference.

5 Ašenbrennerová, Ivana: Hudební nástroje symfonického orchestru (metodický materiál). Kulturní středisko města Ústí nad Labem ve spolupráci s Oddělením multimediálních prostředků PF UJEP v Ústí nad Labem 2009, ISBN 80-85030-16-0

6 Říha, Josef: Speciálům předmětu Nauka o harmonii v učebním plánu učitelství na pedagogických fakultách, in: Kontexty hudební pedagogiky II, UK Praha 2007, s. 66 – 69, ISBN 978-80-7290-324-5

7 Říha, Josef: Intonační a rytmický výcvik na ZŠ, in: Acta humanita 1/2007, sborník z konference Kontexty edukačních vied Žilinské univerzity, s. 151 – 155, ISBN 1336-5126

8 Říha, Josef: Píseň s dětským instrumentálním doprovodem, in: Náměty pro učitele hudební výchovy, Acta universitatis Purkynianae, Studia musica II 1994, s. 7 – 15.



Edukácia hudbou v koncepte hudobného vzdelávania Lea Kestenberga a v súčasnosti

Mgr. Katarína Chalupková
Evanjelické gymnázium v Banskej Bystrici,
Slovenská republika

Anotace Príspevok sa zaoberá vyučovaním o hudbe a hudbou v reformnej koncepcii hudobného vzdelávania Lea Kestenberga (1882-1962). Hľadá spoločné prvky v jeho a v súčasnej koncepcii hudobnej edukácie na Slovensku.

Klíčová slova: edukácia hudbou, Kestenberg Leo, koncepcia, vzdelávanie.

Abstract The paper describes the teaching about and with music in the concept of the musical education reform of Leo Kestenberg (1882-1962). It is seeking common elements in his and current concept of the musical education in Slovakia.

Key words: concept, education, Music education, Kestenberg Leo.

Leo Kestenberg je hudobným pedagógom, na ktorého sa z rôznych dôvodov zabudlo, no myšlienky ktorého hudobná pedagogika v posledných rokoch znovu objavuje.⁹ Preto si v úvode nášho príspevku dovoľíme stručne priblížiť život tohto hudobného pedagóga, klaviristu a organizátora.

Narodil sa 27. novembra 1882 v Rosenbergu (dnešnom slovenskom Ružomberku). Rodina sa presťahovala najprv do Prahy a neskôr do Liberca. Od roku 1853 sa Kestenberg začal intenzívne venovať hre na klavír, študoval u Gustava Albrechta, profesora Franza Kullaka, Hermanna Scholza a nakoniec u Ferruccia Benvenuta Busoniho. Stal sa známym interpretom Lisztových diel.

Ako aktívny člen Sociálno-demokratickej strany sa venoval organizácii koncertov pre širokú verejnosť. V roku 1918 ho ako referenta pre hudobné záležitosti povolali na Pruské ministerstvo pre vedu, umenie a národnú osvetu, v roku 1929 sa stal ministerským radcom a bol zodpovedný za reformy hudobného života v celom Prusku. Tu pôsobil až do roku 1933, kedy po nástupe Hitlera k moci musel pre svoj židovský pôvod ujsť. Emigroval do Prahy, kde sa zaslúžil o vznik „Společnosti pro hudební výchovu“ (1934)¹⁰. V roku 1938 emigroval do Paríža a v tom istom roku

9 Dôkazom je napríklad Medzinárodné sympóziu „Leo Kestenberg“, Berlín 2005; Medzinárodná konferencia „Inovace v hudební pedagogice a výchově, k počtě Lea Kestenberga, Olomouc 2007 a v neposlednom rade založenie „Medzinárodnej spoločnosti Lea Kestenberga“, 20. júna 2009. (Predsedom novovzniknutej medzinárodnej spoločnosti sa stal prof. Dr. Wilfried Gruhn z Musikhochschule Freiburg. Jej cieľom je podporovať vedecký výskum o umeleckej a kultúrno-politickej práci Lea Kestenberga, vedecky skúmať pramene, vytvoriť medzinárodné prepojenie výskumných aktivít a podporovať spoluprácu s inštitúciami Lea Kestenberga a archívmi na celom svete. Členovia spoločnosti chcú, aby sa na Lea Kestenberga a posolstvo jeho životného diela (v ktorom spája židovstvo s kresťanstvom, Európu a Izrael, umenie a kultúrnu politiku) a jeho vedeckú a praktickú stránku nezabudlo, ale šírilo ďalej a rozvíjalo).

10 Úlohou Lea Kestenberga pri vzniku spoločnosti sa zaoberajú príspevky Chalupkovej K. Leo Kestenberg a jeho úloha pri založení Československej spoločnosti pre hudobnú výchovu In.: *Inovace v hudební pedagogice a výchově. K počtě Lea Kestenberga (1882 – 1962)*. Olomouc : Pedagogická fakulta. Univerzita Palackého v Olomouci, 2007; a Vlhovej-Wörner, H – Wörner, F. Leo Kestenberg und die Prager Gesellschaft für Musikerziehung. In.: Fontaine, S.: *Leo Kestenberg. Musikpädagogie und Musikpolitiker in Berlin, Prag und Tel Aviv*. Freiburg i.Br.: Rombach Verlag, 2008.

prijal pozvanie do Palestíny, kde najprv pôsobil ako riaditeľ Palestínskeho orchestra. V roku 1945 založil v Tel Avive „Seminár pre hudobnú výchovu“ a stal sa spoluzakladateľom „Izraelskej hudobnej akadémie“. Zomrel 13. januára 1962 v Tel Avive.

Ako už bolo spomenuté, počas svojho pôsobenia na Pruskom ministerstve pre vedu, umenie a národnú osvetu mal na starosti reformy. Jednou z najdôležitejších bola reforma hudobného školstva v Prusku. Svoju reformu hudobného vzdelávania od materskej školy až po vysokú konkretizoval v diele „Musikerziehung und Musikpflege“ My sme sa zamerali na edukáciu hudbou v jeho koncepte hudobného vzdelávania a edukáciu hudbou na Slovensku v súčasnosti. Leo Kestenberga vtedy za kľúčové problémy označil:

- a) „prebudiť umelecké aktivity a presadiť ideu spoločného, harmonického vzdelávania...“(Kestenberga, 1921)¹¹,
- b) „v škole a živote sa núka obraz rozštiepenia, ziskuchtivosti, vnútornej a vonkajšej dezorganizácie“ (tamtiež).

Podľa neho by sa hudobnej kultúry mali zúčastňovať všetci ľudia – nielen profesionálni hudobníci a hudobní umelci, učitelia, hudobní kritici. To sa má dosiahnuť zmysluplným vyučováním hudby, ktoré má byť vyučováním nielen o hudbe ale aj prostredníctvom hudby. Tak sa má vzbudiť záujem o hudbu a hudobné dianie aj u jednoduchých ľudí. Tento nový spôsob vyučovania má byť vedený hudobne, vedecky a pedagogicky vysokokvalifikovanými učiteľmi hudby na všetkých stupňoch škôl. Hudobná výchova mala obsahovať a poskytovať zážitok a aktívne muzicirovanie (v čom nadväzuje na tzv. Arbeitsmusikbewegung¹²). Podľa neho by hudobní skladatelia mali komponovať aj diela, ktoré budú ľahšie a určené pre vyučovanie hudobnej výchovy. V tejto súvislosti používa termín „úžitková hudba“. K takémuto termínu sa podľa J. Kloppenburga prikláňa a v školách presadzuje aj Eberhard Preußner (1929), ktorý ju označuje aj ako „kolektívnu hudbu“.¹³ Táto sa podľa neho mala nechať žiakmi spracovať a tým im umožniť dôležité spoločné, kolektívne zážitky (Kloppenberga, 2002)¹⁴. *Spoločné muzicirovanie totiž poskytuje nielen zážitky, ale aj upevňuje vzťahy detí a mládeže, takéto hudobné diela budia záujem mladých a širokej verejnosti o hudobné dianie, a teda aj o vážnu, „ťažšiu“ hudbu. Hudba sa podľa Kestenberga mala spájať aj so slovom a konaním, činnosťou detí, to znamená aj pohybom a scénickou hrou. A tým sa mala vychovať celistvá, tvorivá osobnosť.*

Výchovu celistvej a tvorivej osobnosti nachádzame aj v Konceptii rozvoja výchovy a vzdelávania v Slovenskej republike prijatej v roku 1998, tzv. projekte MILÉNIUM, kde sa uvádza, že ideálom výchovy a vzdelávania by mal byť dobrý (čestný, morálny, charakterný), múdry (vzdelaný, tvorivý), aktívny (samostatný, pracovitý, iniciatívny) a šťastný (vyrovnaný, zdravý) človek. (MILÉNIUM, 1998)¹⁵

Tento ideál je možné dosiahnuť práve pôsobením umelecko-výchovných predmetov, a teda aj hudobnou výchovou. Jednou z jej úloh je práve výchova hudbou. „Dominuje tu normatívne pôsobenie a výchova smeruje k splneniu určitých spoločensko-výchovných cieľov prostredníctvom hudby. Pri naplňaní tejto úlohy treba postupovať podľa princípu humanizácie, poskytnúť

11 KESTENBERG, L. 1921. Musikerziehung und Musikpflege. In: KLOPPENBURG, J. *Pädagogische Musik als ästhetisches Konzept*. Augsburg: Wißner Verlag, 2002, s. 47.

12 Arbeiter-Musikbewegung – špecifická forma hudobnej kultúry rakúskej pracujúcej vrstvy. Zakladali hudobné spolky, väčšinou spevácke. Nemali snahu politicky sa angažovať, išlo skôr o „pozdvihnutie“ kultúry a vzťahu ku kultúre pracujúceho ľudu.

13 O „úžitkovej hudbe“ sa v Prusku v 30-tych rokoch veľa diskutovalo a písalo.

14 KLOPPENBURG, J. 2002. *Pädagogische Musik als ästhetisches Konzept*. Augsburg: Wißner Verlag, 2002, s. 49.

15 Konceptia rozvoja výchovy a vzdelávania v Slovenskej republike na najbližších 15 – 20 rokov (projekt „MILÉNIUM“) s.16

ideály, vychovávať k dobru s dôrazom na správnu motiváciu, čo môže tvoriť základ sebvýchovy a seberealizácie žiaka.“ (Langsteinová, Felix, 1998)¹⁶

Profesor Belo Felix vo svojom príspevku „Leo Kestenberg. Inšpirácie a istoty súčasnej hudobnej pedagogiky na Slovensku“ uvádza koncepčný materiál, ktorý Leo Kestenberg zanechal v Prusku pri úteku do Prahy, a ktorý obsahuje zásady, z ktorých možno podľa prof. Felixu „abstrahovať rôzne didaktické výstupy a koncepcie. Ide tu o:

1. pochopenie základných hudobných pojmov
2. využitie hudobných prvkov v hre a tanci, pri kreslení, telocviku
3. pestovanie tónovej predstavivosti a zážitku, pričom pomocným prostriedkom je notopis a jeho znalosť
4. spev piesní a spontánne vynachádzanie nových vlastných piesní,
5. pochopenie hudobných súvislostí a prežívanie obsahu hudby
6. rozvíjanie improvizácie pri speve, hudobnej kreativity; pestovanie hudobného diktátu,
7. pestovanie kultúry hudobného prejavu.“ (Felix, 2007)¹⁷

Odkaz týchto Kestenbergových zásad hľadá profesor Felix v nových učebniciach hudobnej výchovy pre základné školy na Slovensku.¹⁸ Tieto učebnice sú rešpektujú úlohy hudobnej výchovy, teda výchovu hudbou a výchovu k hudbe. Celý výchovno-vzdelávací proces vychádza zo znejúcej hudby a opäť sa do nej vracia. Vo vyučovaní hudobnej výchovy sa dodržiavajú princípy tvorivosti, integrácie, atraktívnosti, otvorenosti a taktiež objaviteľský princíp. Jedným z prostriedkov pri ich dodržiavaní sú hudobno-dramatické činnosti. Kestenberg vo svojej koncepcii hovorí o spájaní hudby, slova a pohybu. Hudba by sa podľa Kestemberga mala prelínať aj s inými predmetmi: „vychádzajúc z hodiny hudby môže byť výchova k hudobnému cíteniu a porozumeniu nesená do vyučovania dejepisu a kultúry, nemeckého jazyka, fyziky, telesnej výchovy atď.“ (Kestenberg, 1921)¹⁹

V liste svojej dcéry Ruth vysvetľuje, že umenie a hudba sa nemajú považovať len za prameň pôžitku a zmyslový podnet, ale majú byť hodnotené a využívané ako prostriedok tvorby a pretvárania. Kestenberg považoval hudbu za prostriedok, ktorý vychovával k ľudskosti. Hudbe pripisoval etickú funkciu a jeho krédo - hudbou a hudobnou výchovou upevňovať všeobecné formovanie ľudstva, demokratické korene spoločnosti, ktoré sú postavené na humanistických hodnotách - sa nesie celým jeho životom.

Ak sa vrátíme späť k projektu Milénium, musíme skonštatovať, že zmeny, ktoré priniesla nová reforma školstva v Slovenskej republike potláčajú jeho myšlienky. Predmety hudobná a výtvarná výchova boli v 8. a 9. ročníku nižšieho sekundárneho vzdelávania nahradené predmetom Výchova umením s časovou dotáciou 0,5 hodiny týždenne. A tak sa stratil priestor na vlastné muzicírovanie, rozvoj tvorivosti či emocionálnej inteligencie, humanizácie. Zostáva nám len veriť, že ideály, ktoré presadzoval Leo Kestenberg, a ktorých odkaz nachádzame aj v súčasnosti, sa

16 LANGSTEINOVÁ, E. – FELIX, B. 1998. *Metodická príručka k učebnici Hudobná výchova pre 8. ročník základných škôl*. Bratislava : SPN, 1998, s. 6

17 FELIX, B. 2007. Leo Kestenberg. Inšpirácie a istoty súčasnej hudobnej pedagogiky na Slovensku. In. : *Inovace v hudební pedagogice a výchově. K počtí Lea Kestemberga (1882 – 1962)*. Olomouc : Pedagogická fakulta. Univerzita Palackého v Olomouci, 2007, s. 17.

18 Príspevok vyšiel v zborníku Olomouckej univerzity Inovace v hudební pedagogice a výchově. K počtí Lea Kestemberga (1882 – 1962) pod názvom *Leo Kestenberg. Inšpirácie a istoty súčasnej hudobnej pedagogiky na Slovensku* v roku 2007.

19 KESTENBERG, L. 1921. *Musikerziehung und Musikpflege*. Leipzig : Quelle & Meyer, 1921, s. 24.

nestratia a hudba, výchova hudbou a k hudbe znovu nadobudne svoje, pri formovaní osobnosti dieťaťa tak dôležité miesto.

Literatúra

- BATEL, G. : *Musikerziehung und Musikpflege. Leo Kestenber*. Wolfenbüttel und Zürich : Mösel, 1989.
- FELIX, B. : Leo Kestenber. Inšpirácie a istoty súčasnej hudobnej pedagogiky na Slovensku. In. : *Inovace v hudebnej pedagogice a výchov*. K počt
- Lea Kestenberga (1882 – 1962). Olomouc : Pedagogická fakulta. Univerzita Palackého v Olomouci, 2007. ISBN 978-80-903776-5-3
- HELMS, S. – SCHNEIDER, R. – WEBER, R. : *Neues Lexikon der Musikpädagogik. Sachteil*. Kassel : Gustav Bosse Verlag, 1994. ISBN 3 7649 2540 8
- KESTENBERG, L. : *Bewegte Zeiten*. Wolfenbüttel und Zürich : Mösel, 1961.
- KESTENBERG, L. : *Musikerziehung und Musikpflege*. Leipzig : Quelle & Meyer, 1921.
- KLOPPENBURG, J. *Pädagogische Musik als ästhetisches Konzept*. Augsburg : Wißner Verlag, 2002. ISBN 3-89639-320-0
- Koncepcia rozvoja výchovy a vzdelávania v Slovenskej republike na najbližších 15 – 20 rokov (projekt „MILÉNIUM“)
- LANGSTEINOVÁ, E. – FELIX, B. : *Metodická príručka k učebnici Hudobná výchova pre 8. ročník základných škôl*. Bratislava : SPN, 1998. ISBN 80-08-02707-X



Základní školy s rozšířeným vyučováním hudební výchovy

Mgr. Jindra Stolleová
Univerzita J. E. Purkyně v Ústí nad Labem,
Pedagogická fakulta,
katedra hudební výchovy,
Česká republika

Anotace Příspěvek se zaměřuje na Základní školu Svornost v Olomouci a Základní školu v Ústí nad Labem v 70. – 90. letech 20. století. Stručně hodnotí školské reformy 70. – 90. let 20. století. Poukazuje na nutnost pokračování a vzniku základních a středních škol s RVHV.

Klíčová slova: Školské reformy, Základní škola Svornost a Základní škola v Ústí nad Labem

Abstract This paper concentrates on The Primary School Svornost in Olomouc and on the Primary School in Ústí nad Labem in years 70th - 90th of 20th century. It shortly evaluates educational reform of this period. It shows necessity in continuing and in founding primary and secondary school with extended music teaching.

Key words : Educational reform, Primary School Svornost, Primary School in Ústí nad Labem.

Školské reformy, vycházející z určující ideologie 50. let minulého století, negativně ovlivnily úroveň v celé struktuře vzdělávání, zejména se dotkly humanitních oborů a uměleckých výchov na základních i středních školách. Zmenšený počet týdenních hodin hudební výchovy (1 hodina týdně) a někdy dokonce až absence ve vyšších ročnících základních škol, a na středních školách vůbec, natolik tlumily rozvoj hudebnosti mládeže, že ve svém důsledku vytvořily pro českou hudební tradici nedůstojný stav, který následně determinoval i úroveň učitelského vzdělávání. Vždyť dovednosti absolventů dvouletých vyšších pedagogických škol zdaleka v hudební výchově nedosahovaly úrovně zrušených učitelských ústavů. Můžeme tedy konstatovat, že v 50. letech minulého století vzniká začarovaný kruh, kdy na studium učitelství přicházejí mladí lidé ve většině hudebně nepřipravení, a ti během svého studia nezískají takové dovednosti, aby mohli maximálně v jedné hodině hudební výchovy týdně cokoli pozitivně měnit. Jedinci, kteří se z tohoto průměru dokázali vymanit, nemohli celkovou situaci změnit. Tvrdý ideologický tlak na systém jednotné školy to prostě neumožnil.

V 60. letech 20. století se postupujícím uvolňováním politické situace pomalu začala měnit i školská politika. Připouštěla se určitá diferenciacie a objevily se první (zprvu ojedinelé) pokusy organizovat analogicky podle již existujících sportovních tříd i třídy s rozšířenou výukou jazyků a matematiky.

První fáze zavádění rozšířené výuky hudební výchovy na ZŠ

Je historickou zásluhou vysokoškolského učitele Palackého univerzity v Olomouci PhDr. Ladislava Daniela, že jako první u nás realizoval v roce 1966 základní školu s rozšířeným vyučováním hudební výchovy. Stala se jí Základní škola Svornost v Olomouci. Jednalo se o jediné

experimentální vyučování, které začínalo od prvního roku povinné školní docházky. O dva roky později totéž realizoval v Ústí nad Labem učitel a externí vyučující Pedagogické fakulty PhDr. Josef Říha. Ten ve spolupráci s katedrou hudební výchovy (jmenovitě s Dr. Petrem Jistlem, tajemníkem KHV), založil třídy s rozšířenou výukou hudební výchovy na Základní škole České mládeže přiřčené k Pedagogické fakultě. Můžeme hovořit o tom, co měla Danielova a Říhova koncepce společného, v čem se lišily, co bylo jejich předností, co nedostatkem. Z dnešního pohledu se v Ústí nad Labem jako hlavní nedostatek projevila závislost realizace projektu na jediné osobě. Josef Říha vytvořil koncepci odlišnou od olomoucké jak organizačně, tak i obsahově. V období normalizace už v 70. letech experiment z nařízení stranických orgánů a poslušného školského úřadu (a ještě poslušnějšího školského inspektora) skončil. I přes intervence rodičů, a dokonce i pracovníků hudebního oddělení pražského Výzkumného ústavu pedagogického, byl experiment po skončení čtvrtého ročníku ukončen a PhDr. Josef Říha přeložen na základní školu do Krásného Března, ústeckého předměstí. Nakonec stejný osud stihl na kratší čas i experimentální školu Svornost v Olomouci. Tam však tuto výuku obnovili již v druhé polovině 70. let. V Ústí nad Labem se PhDr. Josef Říha mohl o pokračování pokusit na krásnobřežeňské škole až v roce 1988.

Přesto výsledky obou experimentů byly obdivuhodné. Děti, kterým se dostávalo pravidelně většího počtu hodin odborně vedeného vyučování hudební výchovy, jejíž součástí byla i povinná hra na hudební nástroj a v Ústí nad Labem i pravidelná činnost pěveckého sboru, zvládaly bez potíží náročné úkoly ve všech hudebních činnostech. Jejich hudební rozvoj byl velmi intenzivní a dovednosti s dosavadní praxí nesrovnatelné. Z toho nakonec pramenil i tlak rodičů na obnovení škol s RVHV.

Po letech tvrdé normalizace (PhDr. Josef Říha měl po přeložení do Krásného Března zákaz vedení Ústeckého dětského sboru, který spolu s Vlastimilem Koblím založil, stejně tak nesměl pokračovat jako sbormistr Ústředního smíšeného sboru při Domu kultury v Ústí nad Labem), nastalo opět období určitého uvolnění krátce před rokem 1980. Je to čas poznamenaný aktivitami České hudební společnosti, zejména jejího vědeckého tajemníka PhDr. Stanislava Tesaře. Ten dokázal využít této instituce k široké ofenzivě ke zkvalitnění hudební výchovy. Odrazovým můstkem se stal jeho široce pojatý výzkum, ve kterém ve spolupráci se všemi zainteresovanými pedagogy a členy kulturních institucí z Čech i Moravy exaktně prokázal, že Nová československá vzdělávací soustava v hudební výchově naprosto selhala a svůj výzkum doložil přesnými čísly, která dokazovala, že výsledky plnění celostátních osnov v předmětu hudební výchova jsou katastrofální. Tento výzkum neproběhl pouze v hlavním městě Praha, jelikož se nejednalo o akci, která by byla řízena ministerstvem školství. PhDr. Stanislav Tesař s dalšími spolupracovníky dokázal vyburcovat širokou kulturní obec i její vůdčí osobnosti k tomu, aby se svými intervencemi na všech úrovních upozorňovaly na nedostatky a snažily se ovlivnit nápravu. Objevují se kritické články v odborných časopisech i v denním tisku. Píše se v nich o nejpalčivějších problémech (současný stav hudební výchovy, časová dotace, nedostatek kvalifikovaných pedagogů- zejména mužů – pouze 30%, nedostatky v učebních plánech a osnovách, nevyhovující učebnice).

Nastupuje doba hudebně výchovných konferencí v Nitře, jejichž pořadatelé se stává Svaz československých skladatelů, Svaz českých skladatelů a koncertních umělců, Svaz slovenských skladatelů, katedra hudební výchovy PF v Nitře, Český hudební fond, Slovenský hudební fond a Česká hudební společnost. V roce 1984 se jednalo o celkovém stavu hudební výchovy, v roce 1986 o systému vzdělávání hudebních pedagogů a v roce 1988 opět o celkové koncepci hudební výchovy. Konference se zúčastnili vynikající čeští a slovenští hudební pedagogové, hudební vědci, výkonní umělci, zástupci veřejných orgánů a institucí.

Výsledkem tohoto tlaku byly audience u tehdejšího ministra školství Milana Vondrušky se zástupci Svazu československých skladatelů a koncertních mistrů, kterých se zúčastnili prof. Josef Páleníček, prof. František Rauch, prof. Václav Holzknecht, doc. PhDr. Karel Padrta a PhDr. Stanislav Tesař. Ministr školství byl mylně informován o kritickém stavu hudebního školství. Výsledkem pak byla řada opatření, která vedla ke zlepšení současného stavu, povolení další výuky ve třídách s rozšířenou výukou hudební výchovy, prohloubení, zmodernizování, zkvalitnění a rozšíření struktury hudební výchovy a vybudování jedné experimentální třídy s rozšířenou výukou hudební výchovy na gymnáziu v Českých Budějovicích. Tím začíná druhá, intenzivnější etapa. Z podnětu celostátní konference v Nitře vydalo Ministerstvo školství Československé republiky doporučení krajským národním výborům, aby vznikaly základní školy a gymnázia s rozšířenou výukou hudební výchovy. Od roku 1987/88 vzniklo 15 ZŠ s RVHV.

Druhá fáze zavádění rozšířené hudební výchovy na ZŠ

Zatímco olomoucký experiment zdárně v 80. letech pokračoval, v Ústí nad Labem se vrací PhDr. Josef Říha jako učitel základní školy v Krásném Březně k této myšlence až v roce 1987, v době, kdy je jako člen Ústředního výboru České hudební společnosti dobře informován o tendencích povolit opět rozšířenou výuku hudební výchovy. Této myšlence je nakloněno ředitelství základní školy i školský odbor, takže takřka současně s ministerským vyjádřením vzniká v Ústí nad Labem podruhé základní škola s rozšířenou výukou hudební výchovy, tentokrát tedy na ZŠ v Krásném Březně. Experiment byl zahájen ve školním roce 1987/88. Úspěchy v Olomouci vedou k tomu, že organizačně jsou přebírány zkušenosti doc. PhDr. Ladislava Daniela, učební plány a osnovy, avšak v jednom se ústecká koncepce lišila. Zatímco si v Olomouci vybírají ze širokého okruhu dětí a snaží se upřednostnit ty, které mají pro hudební činnosti evidentní předpoklady, v Krásném Březně přijímají pouze děti z obvodu školy a do hudební třídy jsou řazeny děti ne pouze podle nadání, což v tomto věku nebývá u většiny dětí zjevné, ale rozhoduje i zájem rodičů, rodinné tradice, vůle rodiny spolupracovat se školou a nakonec i zájem o hru na hudební nástroj. Postupně dochází i k organizačním změnám. Nejprve je odvolán ředitel, jehož činnost je spojena s předlistopadovou érou (který však hudební výchově rozuměl a podporoval ji). PhDr. Josef Říha odchází na Katedru hudební výchovy Pedagogické fakulty v Ústí nad Labem, kde je jmenován do funkce vedoucího katedry. Záhy se stává prorektorem Univerzity Jana Evangelisty Purkyně v Ústí nad Labem. I v těchto letech stále dojíždí do Krásného Března, aby dokončil cyklus devíti let dětí, které přijímal jako prvňáčky.

Základní školu v Krásném Březně navštěvují a hospitují učitelé i ředitelé škol z mnoha okresů a krajů, kde postupně vznikají školy stejného zaměření. Během krátké doby získává PhDr. Josef Říha pro práci na krásnobřezeňské škole další spolupracovníky, mezi nimi Mgr. Miroslavu Protiřovou, nadanou a velmi schopnou absolventku Pedagogické fakulty v Ústí nad Labem. Škola se postupně modernizuje. Vznikají dvě hudební síně, které byly vybaveny novými pomůckami, speciálními lavicemi a kompletními sadami dětských hudebních nástrojů. Zásluhou nového ředitele Mgr. Miloslava Weinerta se stává krásnobřezeňská škola první ZŠ a ZUŠ, která je jedním pracovištěm se společným ředitelstvím. Katedra hudební výchovy při PF v Ústí nad Labem nadále drží nad touto školou odbornou garanci. Po Mgr. Protiřové pokračuje v její práci další absolventka PF Mgr. Helena Legrová, jejíž práci mají možnost sledovat posluchači hudební výchovy v rámci své pedagogické praxe.

Již na podzim roku 1989 nastává doba pro zahraniční spolupráci. PhDr. Josef Říha ji navazuje

se školou obdobného typu ve městě Linköping ve Švédsku, kam odjíždí na krátkou návštěvu a vrací se spolu se švédskými dětmi na koncertní zájezd do Ústí nad Labem. Vzniká tak dlouhodobé přátelství korunované mnoha výměnnými zájezdy. Stejně tak pokračuje zahraniční kontakt s Německem, kde škola nalézá opět dlouhodobého partnera v Augsburgu.

Jaký je ideální profil absolventa základní školy s rozšířenou výukou hudební výchovy

Od prvních školních krůčků je jeho školní život intenzivně spojen s hudbou, konkrétně s hudebními činnostmi. Práci s hudební abecedou se rozvíjí abstraktní myšlení, což má vliv i na zvládnutí učiva ostatních předmětů. Hrou na hudební nástroj získává trvalé pracovní návyky, dokáže se brzy soustředit po delší čas. Sborovým zpěvem rozvíjí nejen svůj hlas, sluch, ale i pocit odpovědnosti a smysl pro práci s ostatními. Hudebně pohybovými činnostmi zkulturuje svůj celkový pohyb, držení těla. Těmito činnostmi se formuje nejen jeho osobnost, ale ovlivňuje v kladném slova smyslu i prostředí, ve kterém se pohybuje. Děti získávají lepší prospěch ale i chování, tzn., že se tyto pravidelné činnosti odrážejí i na jejich morálních vlastnostech. Bývají trpělivější, cílevědomější, kreativnější. Žáci, kteří se intenzivněji věnují hudbě, dosáhnou v tomto oboru nadprůměrných výsledků ve srovnání s běžným učebním plánem ZŠ. Hudbou je formován vztah žáka ke kultuře a kulturnímu dědictví. Hudba se nemusí stát jeho zaměstnáním, ale život mu učiní bohatším. A bude-li si umět v životě vybrat partnera podobných vlastností, dokáže vytvořit harmonickou rodinu.



Analýza současného stavu výuky Hudební nauky na ZUŠ

Mgr. Adéla Sládková
Univerzita Karlova,
Pedagogická fakulta,
katedra hudební výchovy,
Česká republika

Anotace Příspěvek pojednává o problematice výuky hudební nauky na základním stupni uměleckých škol z pohledu analyzovaných zpětných vazeb od samotných vyučujících. Základem práce bylo vypracování kvalitativního dotazníku v elektronické formě, který byl rozeslán dostatečně reprezentativnímu okruhu respondentů - vyučujících hudební nauku. Získané výsledky byly zpracovány v programu MS Excel, a to jednak do grafických kvantitativních charakteristik – grafů a dále pak kvalitativně analýzou jednotlivých odpovědí a jejich vzájemných závislostí.

Klíčová slova: hudební nauka, osobnost učitele hudební nauky, poslechové činnosti v rámci Hudební nauky, výukové materiály hudební nauky,

Abstract *Analysis of present state for leasing Musical theory at the Basic Music Schools.* Paper is dedicated to problematic of learning musical theory at basic music schools from the point of view analyzed feedbacks from tutors. Base is done by make qualitative questionnaire in electronic form, which was sent to the representative group of informants - tutors for musical theory. Obtained results was processed in MS Excel to the suitable graph characteristics- tutors charts and also by qualitative analysis responses and it's internal relations.

Key words: musical theory, personality of music theory tutor, hearing works in musical theory, learning materials for musical theory

Během března 2009 proběhl na několika základních uměleckých školách v České republice průzkum. Nejdůležitější částí dotazníku byla analýza názorů široké učitelské veřejnosti na současný stav výuky Hudební nauky na ZUŠ.

Kvalitativního dotazníkového šetření v elektronické formě se zúčastnilo 77% žen a 22% mužů, kteří vyjádřili svůj názor k dané problematice, z toho 30% bylo starší 50 let, 11 % starší 40 let, 33% starší 30 let a 14% starší 20 let, vyplývá, že nejvíce učitelů bylo vzděláváno na konzervatořích - 42% a 36% studovalo na pedagogických fakultách, 15% absolvovalo vysokou školu neučitelského zaměření a pouze 6% má středoškolské neučitelské vzdělání.

Naprostá většina respondentů uvedla, že se programově vzdělává několikrát ročně. Druhou významnou skupinu tvořili učitelé, kteří navštěvují minimálně jeden seminář ročně. Další skupina respondentů (25%) se vzdělává prostřednictvím studia odborné literatury a časopisů, vyhledáváním informací na internetu, průběžnými konzultacemi s jinými učiteli hudební nauky a hudebními odborníky, avšak 3% se nevzdělávají vůbec. Z toho 36% navštěvuje semináře v Centru dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků a zhruba 32% navštěvuje kurzy a semináře pořádané Pedagogickými fakultami, HAMU, JAMU, konzervatořemi apod. Za nejdůležitější oblasti

dalšího vzdělávání učitelů uvádí 70% respondentů seznamování se s novými poznatky, věnování se pedagogicko psychologickým problémům výuky, didaktickým otázkám.

Významná většina (88%) je spokojená s povoláním učitele hudební nauky a také více než polovina respondentů uvedla, že důvodem, proč vyučují Hudební nauku, je jejich osobní zájem o problematiku tohoto předmětu, a dokonce 11% uvedlo, že jejich vědecká práce se týkala Hudební nauky, dále pak 22% si doplňuje úvazek a pro 4% je to příjemná změna proti individuální výuce.

Avšak pro zajištění své životní úrovně potřebuje 46% respondentů ještě další povolání, které ve většině případů souvisí s hudebním, nebo pedagogickým vzděláním jako např.: výuka na jiném typu školy (základní škola, gymnázium, konzervatoř), doučování, soukromá výuka hry na nástroj, nebo hra v komorním tělese, ba dokonce prodej v obchodě se sportovním zbožím...

A i většina ostatních učitelů hry na nástroj se staví pozitivně k výuce Hudební nauky, což je povzbuzující.

V současné době existuje asi 5 ucelených řad učebnic pro ZUŠ, ty však již zcela neodpovídají modernímu pojetí hudební výchovy. Jako dvě nejčastěji uváděné učebnice byly zmiňovány texty Martina Vozara 84% a Dagara Lisé 36%,

Velká část dotazovaných (76%) se přiklání k názoru, že vydávané učebnice jsou převážně zaměřené na výuku hudební teorie a dějiny hudby (84%), avšak 48% respondentů postrádá v učebnicích dostatek úkolů pro vokální a kreativní činnosti, dále pak i pro úkoly instrumentální. To potvrzuje i fakt, že 68% dotazovaných si vytváří své vlastní materiály a 12% čerpá tuto tematiku z učebnic určených pro ZŠ, dále pak z cizojazyčných hudebních materiálů a webových stránek.

Při posuzování učebnic považují dotazovaní za důležité tyto faktory: názornost vizuálních prostředků 100%, přítomnost pracovního sešitu 96%, zajímavost 92%, motivační prvky 88%, otázky a úkoly 80%, shrnutí 80%, srozumitelnost 80%, celkovou grafiku 80%, přiměřené množství učiva 77%, aktuálnost 70%, komponenty řídicí učení 68%, textové prvky 65%, uplatnění tradičních výukových metod 63%, cenu 56%, návaznost na RVP 52%...

V hodinách se věnuje 100% respondentů hudební teorii, 100% vokálním činnostem, 80% instrumentálním činnostem, 96% poslechu, 84% kreativním činnostem, 68% dějinám hudby, poněkud opomíjenými jsou hudebně pohybové činnosti, které zařazuje do hodin pouze 44% učitelů ZUŠ.

Inspiraci pro poslech čerpají nejvíce z učebnic určených pro základní školy, dále pak publikace od J. Holubce, J. Prchala, J. Herdena a CD kompletu Ilji Hurníka – Umění poslouchat hudbu, dále pak využívají multimediálních CD ROMů Naslouchej a hraj si, Zábavný učitel hudby, notační software Sibelius. Z webových adres jsou nejpoužívanější www.youtube.com, www.hudebniweb.cz, www.mojeskola, www.muzikus.cz, www.rvp.cz, www.hudebni nauka.webpark.cz, www.animata.cz.

Z vyhodnocení dotazníků je patrné, že při poslechu 67% respondentů preferuje hudbu různých stylů, z umělé hudby pak upřednostňuje 74% romantismus, 66% klasicismus, 51% baroko, 41% novoromantismus, 41% hudbu 1. poloviny 20. století, 26% soudobou hudbu.

Z vyhodnocení dotazníků nelze vyzvodit žádné závěry platné pro celou populaci. Jednoznačně z nich ale vyplývá, že z českých skladatelů jsou nejvíce poslouchány skladby A. Dvořáka 89%, B. Smetany 63%, B. Martinů 52%, L. Janáčka 52%, a ostatních skladatelů 37% - P. Ebeny, J. Suka, J. L. Dušíka, J. D. Zelenky, I. Hurníka, G. Mahlera, Z. Fibicha, A. Michny z Otradovic...

Ze zahraničních skladatelů jsou pak dominantní W. A. Mozart 78%, L. van Beethoven 78%, J. S. Bach 70%, A. Vivaldi 63%, P. I. Čajkovskij 59%, F. Chopin 52%, J. Haydn 48%. Z ostatních pak jsou poslouchány skladby M. P. Musorgského, C. Debussyho, J. B. Lullyho, G. F. Handla, F. Schuberta, R. Schumana, F. M. Bartholdyho, J. Brahmsa

Průzkum podává komplexní obraz jednotlivých aktivit, ze kterého vyplývá, že při přípravě na poslech skladeb učitelé využívají tyto činnosti – povídání o skladateli 89%, pojmenování vlastních dojmů ze skladby 81%, zpěv tématu 41%, zpěv písně související s tématem 26%, hra tématu na nástroje 19%, hra tématu pouze na Orffovy nástroje 7%, improvizace na dané téma 7%, improvizace s tématem skladby 7%, analýzu vybraných výrazových prostředků hudby a sdělení pro současný život...

Závěr

Pokud se podíváme na všechny odpovědi, zcela jasně se nám rýsuje obraz současného reálného stavu výuky hudební nauky na Základních uměleckých školách. Učitel Hudební nauky má dostatečné odborné vzdělání, ve většině případů se dále vzdělává a je se svým povoláním spokojen, přestože v mnoha případech si musí ještě nalézt jiný zdroj příjmů, který ale také převážně vychází z jeho hudebního vzdělání. Tento průzkum odhalil rovněž řadu obtíží, se kterými se učitel na svém pracovišti setkává a které bude potřeba v blízkém časovém horizontu řešit.

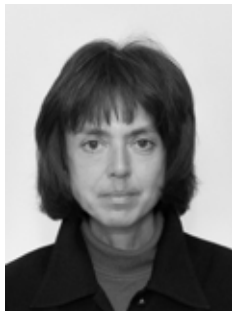
Nabídka učebnic pro Hudební nauku je velkým pokrokem, avšak na nutnost zlepšení poukazovaly komentáře respondentů u jednotlivých tematických celků. Učebnice by měly více vyhovovat dnešnímu pojetí výuky a být pro žáky pokud možno co nejvíce atraktivní. Učitelé v nich zvláště postrádají úkoly věnované vokálním, instrumentálním, ale především kreativním činnostem. Je to pochopitelné, neboť právě tato tematika by učitelům výrazně usnadňovala činnost a pokud by byly podklady kvalitně a atraktivně zpracovány, nepochybně by to byl významný přínos pro výuku v celorepublikovém měřítku.

Také vybavenost učeben by mohla být lepší, chybí v nich především vybavení moderní výpočetní technikou s připojením na internet, což by zvýšilo atraktivnost předmětu a nabízelo další možnosti celkového rozvoje hudebnosti, např. vyhledáváním informací na internetu, práci s hudebními aplikacemi jako je Sibelius pro skládání a přehrávání hudby na počítači, který dokáže hotové skladby tisknout, publikovat na internetu a dále s nimi pracovat. Z dalších použitelných softwarů, které by nepochybně zvýšily atraktivitu hudební nauky mezi žáky, lze jmenovat např. systém Sound Forge pro nahrávání digitálního zvuku, úpravu, zpracování a mastering audio souborů, ale třeba i MS Power Point pro tvorbu prezentací vč. multimediálních.

Lze také uvést, že i poslechové činnosti zabírají nezanedbatelný prostor v rámci výuky na ZUŠ a jejich funkce v celkovém rozvoji hudební osobnosti je považována za velmi důležitou. Tyto činnosti nejsou chápány jako pasivní, ale využívají mnoho doprovodných činností, které předcházejí samotnému poslechu. Příspěvek poukázal na základě zpětné vazby od respondentů na konkrétní místa a potenciál ke zlepšení výuky hudební nauky na Základních uměleckých školách.

Literatura

- HERDEN, J., (1997), *My pozor dáme a nejen posloucháme. Posloucháme hudbu se žáky 2. stupně ZŠ a nižších ročníků osmiletých gymnázií*. Scientia, Praha 1997.
- HERDEN, J., (1997), *My pozor dáme a posloucháme. Posloucháme hudbu se žáky 1. stupně ZŠ*. Scientia, Praha 1994.
- SEDLÁK, F., (1979), *Didaktika hudební výchovy 2*. SPN, Praha 1999.
- VÁŇOVÁ, H., SKOPAL, J., (2003), *Metodologie a logika výzkumu v hudební pedagogice*. Karolinum, Praha : 2002.
- AŠENBRENEROVÁ, I., (2006), *Camille Saint-Saëns: Karneval zvířat*. Albis, Ústí nad Labem : 2006.



„Kde domov můj...?“

Mgr. Jarmila Zavřelová-Dvořáková

Univerzita Karlova,
Pedagogická fakulta,
katedra hudební výchovy,
Česká republika

Anotace Kontakt mezi „výchovami“ na školách a ostatními předměty je mnohdy vnímán negativně, nejen ze strany žáků, ale – také z rodičovských řad... Hudební výchova a etické a morální zásady, dějinné události, každodenní život, díla skladatelů nonartificiální a artificiozní hudby versus historické mezníky v průběhu staletí,...to jsou čtyři podněty, které mě nutí reagovat. Proč nevyvolávají u žáků „AHA-EFEKT“, ale NECHUŤ, LHOŠTEJNOST, ODPOR...?

Klíčová slova: domov, hity, chorály, pokora, tradice, vlastenectví.

Abstract *Where is my country...?* The interaction between education lessons and other subjects is often taken negatively, not only by the students but also by parents. MUSIC EDUCATION end Ethical and moral principles, historic events, everyday life, non-artificial and artificial music compositions in relation to historical landmarks of the past centuries. These are the four impulses that make me react. Why don't these create conditions that lead the students to have „aha“ moments, but instead lead to AVERSION, INDIFFERENCE, OPPOSITION...?

Key words: country, hits, hymnes, humanity, traditions, patriotism.

Příspěvek je součástí výzkumu, který je založen na takřka desetiletém spontánním hledání odpovědi na otázku: měl by mít předmět školského vzdělávacího programu nesoucí název „Hudební výchova“, ve své podstatě subjektivní disciplína, také společensko-vědní rozměr? Nikoli „pouze“ svoji hudebně-tvořivou podstatu? Na základě průběžně probíhajícího výzkumu mezi žáky základních škol, studenty středních škol a také jejich pedagogy v souvislosti s tématy v rámci učebního plánu a RVP, jsme utvřzováni dokonce v tom, že se jedná o jeden z hlavních smyslů současné školské reformy. Od mnoha pedagogů ale nepřichází pozitivní odezva podílet se na vzájemné integraci, či dokonce detailním a úmyslném propojování naukových a výchovných předmětů. Překážkou je především požadavek na náročnější propracování příprav zúčastněných vyučujících, a dále tlak na zvládnutí učebního plánu kmenového předmětu v daném časovém úseku. V posledních letech se u žáků setkáváme často s pouhými elementárními znalostmi českého jazyka, literatury, historie, geografických i národních zvláštností národa vlastního i nejbližších sousedících zemí. Také při vyslovení pojmů „křesťanství“, „vlastenectví“, „národní hrdost“ dochází k rozpakům, k ironickým reakcím, někdy až na hranici pohrdání. Ojedinele i ze strany rodičovské veřejnosti. Tyto negativní projevy registrujeme při každoročním zařazení písní s křesťanskou tematikou v období od září do vánoc. Tedy: od svatováclavského chorálu (státní svátek), přes americké spirituály (objevení Ameriky), adventní písně, až po vánoční a novoroční koledy (národní, lidové tradice).

Práce je ve své celistvosti postavena na metodických návrzích pro jednotlivá období v kontextu jak s učebním plánem, tak se společenskými událostmi, či národními tradicemi. Aby vyučující hudební výchovy mohl sám dle svého uvážení zařazovat i mimohudební aktivity bez nutnosti spolupráce s ostatními kolegy. Především v kolektivech, kde není možno se – z jakýchkoli důvodů – věnovat v podstatné části hodiny hudební tvořivosti. Ať už se jedná o subjektivní nechuť žáků se vyjadřovat hudebně výrazovými prostředky (například v souvislosti s vývojem osobnosti žáka), či o nedostatečnou instrumentální vybavenost pedagoga, momentální absence jeho smyslu pro kreativitu, inspiraci...

Zvláštní poděkování si dovoluujeme vyslovit in memoriam Doc. Dr. Václavu Drábkovi, CSc. Smyslem jeho odkazu byla, dle názoru autora, právě úmyslná integrace předmětu hudební výchova. Nejen hudební tvořivost v hudební výchově v pravém smyslu toho slova.

Metodický přehled:

1. Vlastenectví a hudba
2. Národní tradice a hudba
3. Křesťanství a jeho význam pro hudební vývoj
4. Závěrem
5. Literatura a zdroje

Materiál: Pracovní listy pro žáky 1, 3, 4, 9, 10

MEZIOBOROVÉ VZTAHY: *Výchova k občanství, Dějepis, Pracovní výchova, Výtvarná výchova, Cizí jazyky, Zeměpis, Český jazyk, Tělesná výchova*

Co potřebujeme:

Učebnice Hudební výchovy, autorského kolektivu A. Charalambidis, J. Pilka, Z. Císař, D. Matoška (SPN 1998), kopie pracovních listů, mapu ČR a regionu místa bydliště, lepidlo, fixy, pastelky, nástroje Orffova instrumentáře, CD, VHS, DVD, s nahrávkami skladeb inspirovaných chorály – napříč hudebními žánry

Pro jednotlivé ročníky využijeme následující kapitoly:

6. ročník: „Zpíváme v lidovém dvojhlasu“ – str. 9, „Když se sejdou housle s basou“ – str. 26
7. ročník: „Putování za lidovou písní“ – str. 11, „Tempo, dynamika“ – str. 105 – 111
8. ročník: „Co je to umělecká a nonumělecká hudba?“ – str. 11
9. ročník: „Počátky hudebních dějin v Čechách“ – str. 11

2. Svatý Václave, vévodo země české...

Tento metodický nápad můžeme využít pro tři na sebe navazující hodiny hudební výchovy:

1. - 2 hodina - teoretická a hudebně tvořivá, 3.hodina – exkurzní, 4.hodina – diskusní

1. a 2. hodina má tři fáze: práce s mapkami, poslech hudby a diskuse, zpěv chorálů – vždy a capella

Učitel: rozdává nakopírované pracovní listy pro žáky č. 1

Evokace: Žáci zanesou nad obrysy mapky čtyři obdélníčky čtyřmi různými barvami jako legendu pro vybarvení podstatných území: *Morava* (pro píseň Hospodine, pomiluj ny!), *Praha* (pro svatováclavský chorál + pro vývoj hudby u dvora Karla IV., *město Brandýs nad Labem* (viz pracovní list pro žáky č. 2), *okolí města Tábor* (pro husitský chorál).

Uvědomění: V diskusi si žáci vymění poznatky z návštěvy těchto míst (s rodiči, na škol-

ním výletu apod.), a také to, zda se někdy v životě setkali s něčím, co by mohlo mít souvislost s uvedenými oblastmi.

Učitel přehraje CD s nahrávkou písně „Hospodine, pomiluj ny“ (v učebnici pro 9. r. – CD č. 2.) a vyzve žáky k vysvětlení obsahu.

Dále následuje poslech starší verze svatováclavského chorálu ze 13. stol. Učitel rozdá pracovní list pro žáky č. 4, a doporučí doplňující aktivitu z Vv. Položí otázku: kterou sloku svatováclavského chorálu by sis vybral jako neaktuálnější pro dnešní společnost? (Viz doplňující aktivita v RV).

Učitel oznámí žákům návštěvu nejbližšího kostela, a s tím související pátrání po případných dalších památkách v místě bydliště, které by mohly mít souvislost s osobností sv. Václava, či Karla IV, nebo s husitskými válkami.

Doporučení: Je vhodné zmínit úvahu našich předků o tom, kterou skladbu zvolit jako hymnu českého národa. Před vznikem písně „Kde domov můj“ se jednalo právě o píseň „Hospodine, pomiluj ny“ a také o svatováclavský chorál.

Žáci se rádi, a mnohdy překvapivě něžně vyjadřují o kráse naší hymny. Porovnání všech tří písní může být další aktivitou. Proto se nabízí nácvik **obou** slok hymny ČR – pokud ji žáci již neznají. Viz Pracovní list pro žáky č. 9.

Reflexe: Žáci si namalují do sešitu obrys rámu obrazu, a zapíší ten chorál, nebo tu sloku, kterou považují za konkrétní, výstižnou, motivující - i pro lidi, žijící ve 21. stol.

Domácí úkol: Přinést nahrávky skladeb ať umělé či nonartifciální hudby, kdy byli tvůrci inspirováni husitským chorálem, nebo některým z dalších probíraných chorálů (Smetana, Landa, Dvořák, Janáček, Husa),.

3. hodina exkurzní

4. hodina diskusní:

diskuse o smyslu poznávací vycházky, poslech hudby, zpěv, sebehodnocení

Učitel žáky usměrňuje otázkami: mají osobnosti našeho zájmu (sv. Cyril a Metoděj, sv. Václav, Václav II, Karel IV, J význam i pro dnešní společnost? Nejen z hlediska politického ale i hudebního. Proč ano? Kdo, a jaký? ?

Doplňující aktivity:

Čj - Zapsat text gregoriánského chorálu, svatováclavského chorálu, husitského chorálu v originálu, spisovnou češtinou a v hovorovém jazyce dnešních teenagerů. Vystihnout smysl textu.

RV - Který z chorálů obecně, nebo některá ze slok je podle tebe – žáka ZŠ 21. století aktuální i v dnešní společnosti

Vv – Použij „rám obrazu“ (Pracovní list pro žáky č. 4), a namaluj smysl některé sloky z chorálů jako obraz – buď pro výstavu do moderní galerie 21. století, nebo jako oltář v kostele ve vašem městě – vesnici (nutné je znát dobu stavby kostela).

Matematika - Pokus se vypočítat čas, který by byl potřeba pro pěší pouť z místa tvého bydliště na Velkou Moravu, do Tábora, do Brandýsa nad Labem. V tělesné výchově můžeš nalézt nápovědu.

TV - Změř obvod půdorysu tělocvičny a pak po této trase pochoduj 10 minut „ostrou“ chůzí. Stopni a zaznamej, jakou rychlostí jsi schopen **DLOUHODOBĚ** jít.

„Vaření“ – Kolik jídla a jakého druhu bys potřeboval na cestě z místa svého bydliště do Brna – Tábora – Brandýsa n.L. - a to na cestu tam i zpět. Jaké občerstvení by bylo nevhodnější z hlediska racionální výživy, a proč?

Cizí jazyky – Za pomoci slovníku přeložit text svatováclavského a gregoriánského chorálu,

+ „Kde domov můj“ – zazpívat v HV v tom kterém jazyce (jakožto „překvapení“ pro vyučující HV).

Závěrem: Křesťanství a vlastenectví mají v historii obrovský význam, a to nejen pro hudební vývoj.

Proč se zabývat touto problematikou v hudební výchově?: 1) těsný kontakt s historií a s národními tradicemi, které tvoří skutečné hodnoty každého národa samostatně, ale také v integraci s dalšími zeměmi nejen v rámci dnešní EU, 2) potřeba sociálních vazeb, komunikace a tolerance v rámci spolupráce „rodina-škola“, 3) smysl slov „křesťanství“, „vlastenectví“ a „národní hrdost“ nevnímat jako ideu či přežitek.

Pracovní list pro žáky č. 1

„Obrys hranic ČR“

Pracovní list pro žáky č. 4

„RÁM OBRAZU“

Pracovní list pro žáky č. 9:

Hymna ČR

Pracovní list pro žáky č. 10:

Jsem tolerantní k lidem, kteří mají v oblíbě jiný druh hudby než já?

Ano – Ne

Vadí mi, když lidé poslouchají jinou hudbu než já?

Proč ano - ne?

Pod pojmem „moderní hudba“ ve 21. století si představím tuto hudbu:

Pod pojmem „moderní hudba“ ve 20. století si představím tuto hudbu:

Pod pojmem „moderní hudba“ v 19. století si představím tuto hudbu:

Pod pojmem „moderní hudba“ v 18. století si představím tuto hudbu:

Literatura

CHARALAMBIDIS, A., PILKA, J., CÍSAŘ, Z., MATOŠKA, D., Učebnice Hudební výchovy, SPN 1998.

PÍCHA, F., Všeobecná hudební nauka, SHV, Praha 1961.

Já písnička – II. díl pro 5. - 9. Třidu, MUSIC CHEB 1999.



Podstata, charakter a kvalita tónin z pohledu waldorfské pedagogiky a antroposofie

MgA. Jana Konvalinková

Technická univerzita v Liberci,
Fakulta přírodovědně-humanitní a pedagogická,
katedra primárního vzdělávání, Česká republika

Univerzita J. E. Purkyně v Ústí nad Labem,
Pedagogická fakulta, katedra hudební výchovy,
Česká republika

Anotace Waldorfská pedagogika, vycházející z antroposofie Rudolfa Steinera, vnímá sled tónin kvintového a kvartového kruhu nejen jako danost, kterou se studenti musí naučit, ale přináší jejich charakteristiku a kvalitu jak v rámci postavení v kvintovém a kvartovém kruhu, tak i jich samotných. Jde vstřícnějším uchopování zvuku, tóniny, skladby a otevírá každému prostor k vnitřnímu dialogu s poznáním.

Klíčová slova: podstata a charakter tónin, tónina, waldorfská pedagogika.

Abstract Waldorf pedagogy is growing out from Rudolf Steiner's anthroposophy, perceives sequences of the modes of the fifth and fourth circles not only as an obligation the students are to learn, but it introduces into their characteristic and quality within the frame of their position in the fifth and fourth circle and the modes themselves. It is heading for more inward holding of the sound, key and composition and is opening space for inward dialogue.

Key words: fundamentals and character of the mode, the mode, waldorf pedagogy.

Waldorfské školy a waldorfská pedagogika mají v České republice již svoje pevné místo v nabídce alternativní výuky základních a středních škol. Fungují jako samostatné školy, které jsou v mnoha směrech odlišné od základního pojetí výuky na běžných školách. Waldorfská škola pracuje vědomě ve výuce s prvky citění a vůle, které jsou jednak začleněny do stavby každé vyučovací hodiny, ale zároveň se uplatňují v hodinách s uměleckými i praktickými dovednostmi.

Vstupem do hudebního světa je v **první třídě pentatonická stupnice** bez vazby na základní tón. Rytmus je volný v souladu s dechem dítěte a veškeré hudební činnosti jsou doprovázeny pohádkou nebo příběhem. Děti se učí nápodobou, podporována je fantazie, obraznost, učitel dbá na krásu, kvalitu a barvu mluveného slova i zpívaných písní. Velká pozornost je věnována hře na pentatonickou zobcovou flétnu, která díky nutné regulaci dechu vede ke správnému rozvíjení i převeckého projevu. Působení pentatonické stupnice ve výchově má úzkou souvislost se snovým prožíváním světa dětmi 7 roku. Proto je pro tento věk hlavním tématem pohádka doprovázená zvukomalbou – zobcové flétny, dětské harfy, lry, kantely. Rytmus není vázaný na takt, je často spojen s náladou příběhu, je úzce spjat s pohybem a hrou na tělo.

Druhá třída pokračuje **pentatonickou stupnicí**, obsahově je však orientovaná na bajky, příběhy ze světa zvířat, rostlin, stromů, vyjadřuje se náladou ročních období, částí dne. Žáci už velmi dobře zvládají hru na pentatonickou zobcovou flétnu, jsou schopni volně improvizovat a

na základě rytmicko melodických rozhovorů vyjadřují zvukomalbu. Svět pravidelného rytmu je objevován rytmizací říkadel spojených s pohybovou variací. Důležitá je barva tónu a zvuku (světlá, temná) a výška (vysoké či hluboké tóny), která je spojována s příběhy z přírodní říše. Žáci nepoužívají notový zápis, vše se zatím učí nápodobou, v improvizacích jim velkou svobodu dává právě pentatonická stupnice. Kromě zobcových fléten, lyr, harf, kantel žáci hrají na Orffovy nástroje a vlastnoručně vyrobené nástroje, které jsou pro téma přírodní říše ideální.

Ve **třetí třídě** přichází první zlom ve vývoji dítěte. Snový charakter světa, v kterém se dítě prožívalo jako součást celku, končí, dítě se začíná oddělovat, více si všímá sebe sama. V hudbě to souvisí se silnou potřebou vnímat základní tón a vytvářet předpoklady pro tonální citění. Až nyní se rozvíjí individuální nástrojová hra, je věnována velká pozornost výběru nástrojů v souvislosti s temperamentem dítěte. Učitel začíná se základy hudební teorie - **základní tónová řada** je představována jako probouzení jednotlivých tónů, v kterých každý tón má svůj příběh. Pomalu se přistupuje k notopisu, jasnou strukturu nabývá rytmus - rytmické hodnoty, dvoudobý a třídobý takt, předvětí a závětí v říkadlech. Poprvé žáci oddělí praktické muzicirování a teoretické poznání. V písniích bude základním doprovodným prvkem dudácká kvinta, používají se **církevní tóniny**. Hlavním tématem je Starý zákon a působení člověka ve světě - femesla.

Čtvrtá třída je ve vývoji dítěte obdobím, kdy přestává vnímat hudební činnost jako celek a touží po jasném teoretickém poznání hudebního dění. Hudební vjem má mít jasnou organizaci v **diatonice**, základní tón je uzemněním, oporou. V hudební teorii je pozornost věnována intervalům primy, kvarty a kvinty a upevnění základní notace. Ve třídě všichni hrají na běžné zobcové flétny, nástroje doprovázejí zpěv, zpívají a hrají se lidové písně s tonálním centrem dur i moll s tématy práce na poli, řemesla, vandrovní písně. Hlavním tématem je práce na poli, práce hospodáře a mytické příběhy národa.

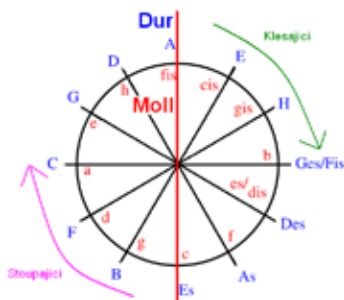
Pátá třída obsahuje nový vývojový prvek, touhu po krásě a vyváženosti světa, která je v hudbě spojena s harmonickým citěním. Nastává chvíle pro plné a vědomé prožívání dur a moll, které je reprezentováno intervalem tercie. Žáci se poprvé seznamují s **pojmem tónina (C, G, D), tetra-chord, přibuznost tónin**. Tématem páté třídy jsou starověká Indie, Egypt a Řecko.

Šestá třída - začíná se projevovat nerovnováha mezi volním a citovým rozvojem v kontrastu s fyzickými dispozicemi. Ohlašují se první známky puberty, kdy se dítě potýká s pocitem osamělosti, bezradnosti a vítá pocit sounáležitosti ve společenství sboru a třídního orchestru. Hudební výchova má plnit funkci vyrovnávací, dítě se ztotožňuje s těžkými osudy hudebních skladatelů, je schopné se hluboce položit a vcítit do nálady a poslání díla. V tomto ročníku se otevírá prostor pro skutečné prožívání duševního či umělecky - imaginativního charakteru **tónin** tak, jak ho waldorfská pedagogika nabízí. Buduje se **kvintový kruh** a hledají se souvislosti. Hlavním tématem tohoto ročníku je poznávání různosti světa, kontinentů, životní úrovně a stylu.

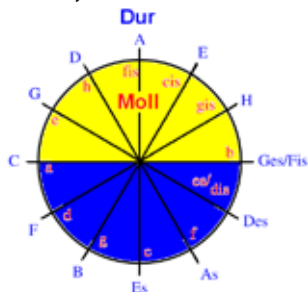
Než se žáci waldorfských škol začnou plně zabývat hudební teorií, jsou z nich všech už zdatní hráči na zobcové flétny, případně se učí na jiné hudební nástroje, mají velmi silně vypracovanou formu nápodoby z raných školních let, takže uslyší-li jednoduchou melodii, jsou schopni ji velice rychle hrát a zpívat bez not. Celá třída v šestém ročníku už běžně zpívá dvouhlasně i trojhlasně, píše jednoduché písně, které se postupně učí harmonizovat. Hudební prvek je součástí hodin cizího jazyka, praktického vyučování, v eurytmii si žáci osvojují tóny, intervaly, hudební fráze, tempo i dynamiku v pohybu a v prostorových formách (učí se poslouchat a vnímat hudbu a vědět, že na konec fráze mají být na tom a tom místě, pohybem vyjádřit zda melodie klesá či stoupá, vyjádřit náladu a charakter - těžký krok, lehký pohyb, pomalu, rychle).

Od páté a šesté třídy do deváté třídy bude žák poznávat tóniny nejen tak, jak jdou za sebou, jaké mají předznamenání, ale zkusí je vnímat i v jejich duševní kvalitě. Termín duševní charakter tónin se používá v cizojazyčné odborné literatuře zabývající se waldorfskou pedagogikou, u nás pro tento fenomén použil Josef Krček termín imaginativně – umělecký pohled.

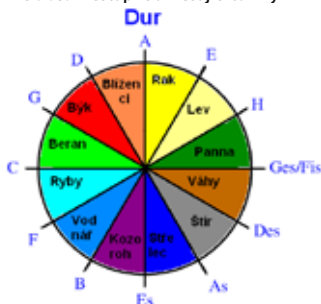
Obr. 1: Jasnost a tmavost tónin



Obr. 2: Kvintový kruh v souvislosti se znameními



Obr. 3: Vzestupné a klesající tóniny



Tóninový kruh, jeho levá a pravá strana, tvoří vzájemný protiklad. Vzhůru stoupající durové tóniny mají charakter jasnosti a často je uplatňoval W. A. Mozart – Es dur, B dur, F dur, C dur, G dur, D dur. Klesající durové tóniny mají v sobě romantičnost a poetičnost, vybíral si je F. Chopin – A dur, E dur, H dur, Fis dur, Ges dur, As dur. Horní mollové tóniny nesou v sobě poetický, melancholický, tichý charakter – a moll, e moll, h moll, fis moll, cis moll, as moll. Dolní mollové tóniny si v sobě nesou vážnost a zachmuřenost – b moll, es moll, f moll, c moll, g moll, d moll.

Duševní, imaginativně - umělecká charakteristika: C dur - základní tónina, prátónina, mužský charakter a síla, pozemskost, obyčejnost, zřetelnost, prostota, pevnost (J. S. Bach - Dobře temperovaná klavír (Dtk) – Preludium a fuga C dur, F. Chopin - Preludium C dur op.28 č.1). **c moll** – temný protiklad C dur, smutek, melancholie, nehlubší místo v kruhu tónin, tíže, smrt v srdci, spolu s tóninou d moll jsou nejsilnější mollové tóniny, připoutanost k zemi, smuteční hudba (W.A. Mozart – Mše c moll, L. van Beethoven – 5.symfonie, Sonáta patetická op.13). **Cis**

dur – čistá, stříbrná, přepychová, luxusní, bílé světlo, vynesení do výšek (J. S. Bach – Prelidium a fuga Cis dur (Dtk), A. Brukner – 7. symfonie – na konci Cis dur). **cis moll** – horní jasná mollová tónina, světlo měsíce, vnitřní touha, vzpomínka na mladistvou lásku, odloučení milenců, tónina spřízněná s pocitem noci (L. van Beethoven – Sonáta měsíčního svitu, F. Chopin – Prelidium cis moll op.45, Nokturno cis moll, Etuda cis moll)

Des dur – v koloběhu roku je spojená s říjnem, kdy se v přírodě hlásí počátky podzimu – odumírání přírody, snoubí v sobě výšky i hloubky, propast mezi výškou a hloubkou, tónina, která je zároveň tóninou smrti i lásky (F. Chopin Prelidium Des dur, Nokturno Des dur, L. van Beethoven – Andante noc moto – klavírní sonáta Apassionata op.57). **D dur** – nejsilnější ze všech tónin, v tónině D dur směřuje tóninový kruh ke svému vrcholu, vede nahoru ke světlým výškám, dosažení nejvyššího cíle, vítězná překonání, tónina vítěze, mladické síly, nikdy nestárnoucí mladost, podstatná tónina pro housle (J.Haydn – d durové symfonie, W.A. Mozart – obě symfonie D dur, L. van Beethoven – 2. symfonie D dur, Velký houslový koncert D dur). **d moll** – člověk důstojného stáří a minulosti, zastance starého, minulého, otcovské síly, ztuhlost, kamenná klenba, prahorina, zkamenělá zem, smrtelné ustrnutí (J.S. Bach – Koncerty d moll, W. A. Mozart – opera don Giovanni – předehra, F. Chopin – Král duchů).

Es dur – patří k nejhlubší tónině kruhu, bojovný, heroický charakter, odvážná, mužná, tónina bojujícího hrdiny, zápas, probojování se vzhůru vlastní silou, cesta ven z hluboké propasti, vyzvednutí z ponížení, hrdá, závažná (L. van Beethoven – Eroica, W.A. Mozart – Symfonie Es dur). **es moll** – ženská, přechod do duchovního světa, mystická tónina, nejvážnější v duchovním smyslu, hlas strážců prahu, člověk, který usiluje o nadsmyslovost, výšky duchovního světa, pašijová nálada, tragický mezistav, nemoci jít vpřed ani vzad, sudičky, práh mezi dnem a nocí (J.S. Bach – Prelidium es moll (Dtk), R. Wagner – Tristan a Isolda – Tristan v 3.dějství). **E dur** – mužská, pozitivní, nadšení, myšlení, jasnost, světlost, odpovídá nejteplejší části roku, romantičnost, patetičnost, tónina srdce, poezie pohádek, svět snů, bláznivosti, nejčistší projev citovosti, nálada, když jsme sami v přírodě, pokoj (J.S. Bach – Prelidium a fugy E dur (Dtk), L. van Beethoven – Klavírní sonáty op.14, op. 90, op.109, F. Chopin – Etuda in E). **e moll** – ženská, výraz nářku, rozloučení, dech věčnosti, odchod štěstí, zvrat osudu, hlubokomyšlnost, zármutek, ranný romantismus (J.S. Bach – Crucifix ze Mše h moll, F. Chopin – Prelidium e moll, P.I. Čajkovskij – Symfonie e moll, F. M. Bartholdy – často používá e moll).

F dur – ženská, přirozenost, příroda – všechny zvuky přírody – zurčící potok, šelest větru, zpěv ptáků, dýchání země po bouřce, pastýřská tónina (J. S. Bach – Svatodušní kantáta, Fuga F dur (Dtk), L. van Beethoven – Symfonie č. 6 Pastorální, Symfonie č. 8. R. Schumann – Snění, F. Chopin – Prelidium F dur). **f moll** – nejtemnější ze všech tónin, vzbuzuje hrůzu, uleknutí, strach, chvění, zděšení, tělesná bolest, vyčerpání, stín, tůně, temná noc, hrobová tma, nejchmurnější mollový charakter, nejhlubší propast lidské duše, trest, zoufalství, démonická strašidla, ruiny, pustota, prázdnota, osamělost lidské duše, utrpení (J. S. Bach – Prelidium a fuga f moll DTK, L. van Beethoven – Velká klavírní sonáta op. 57 Apassionata, R. Schumann – Klavírní fantastický kus „ V noci“) **fis moll** – ženská, tónina propasti, zřícení, katastrofy, náhlého pádu dolů, zlomu, pomsta Bohů (J.S.Bach – Prelidium a fuga fis moll, F. Chopin – Prelidium fis moll, A. Skrabin – Etuda fis moll). Ges dur, Fis dur – střetávají se na tóninovém kruhu, Fis dur x Ges dur - světlo x tma, duchovní x smyslové, den x noc- tóniny znamenají Vah, **Fis dur** – obětní plamen jako zprostředkovatel mezi smyslovým a duchovním světem, rovnováha ducha a duše, Ges dur- světlo duhy – spojení země a nebe, zemská atmosféra,, vnitřní rovnováha (L.van Beethoven – Klavírní sonáta op.78 – Fis dur, G. Verdi – závěr opery Aida).

G dur – ženská, laskavost, skromnost, dětinskost, nevinnost, milostné dobrodružství, léčivá síla lásky, mladost, prostota, nebezpečí, že může být i sentimentální i nudná (J.S. Bach – Preludium a fuga G dur (Dtk), W.A. Mozart – Andante G dur klavírní sonáty D dur KV 311 a C dur KV 545, L. van Beethoven – Sonáta G dur op.79, Klavírní sonáta op.31 č.1). **g moll** – proti B dur stojí temná g moll, ztracení šťastné lásky, duševní boj, beznadějně toužení a čekání, rezignace, tlumený pláč, oko za oko, zub za zub (J.S. Bach – Preludium a fuga g moll (Dtk), W.A. Mozart – nářek Paminy v Kouzelné flétně). **gis moll** – ženská, přecitlivělost, více obrácená k přírodě (J.S. Bach – Preludium a fuga gis moll DTK).

as moll – ženská, nejbolestivější loučení, melancholie, loučení se světlem dne, světlem života, božský nářek, hloubka Kristova utrpení (L.van Beethoven – smuteční pochod z klavírní sonáty As dur op.26.). **As dur**- ženská, spolu s Es dur nejtemnější z durových tónin, světlo v temnotě, mystický charakter, hluboké zvnitřnění, říše noci, nitro svatyně, nejtajemnější a nejhlubší stránka lidské bytosti, odpovídá adventní době (J.S. Bach – Preludium As dur (Dtk), L.van Beethoven – Klavírní sonáta As dur op.26, op. 110, F. Chopin Balada, Nokturno, Preludium). **A dur**- ženská, letní slunovrat, lehkost, světlost, vznáší se, protiklad pozemskosti, obyčejnosti, vyšší svět, překonávání zemské tíže, romantika, poetika, poletující motýl, víla, holubice z nebes, objetí nebes, čistota, usměv věčného Boha, nadšená (J.S. Bach - Preludium a fuga A dur, W.A. Mozart – Klavírní sonáta A dur s variacemi, Klavírní koncert A dur, E.H. Grieg – Motýl – „Lyrické kusy“, F. Chopin – Malé preludium A dur, Polonéza A dur). **a moll** – mužská, tónina šera, potlačené, promlčené myšlenky, vzdor vůle, myšlenky, které se nemyslí, ale cítí, prvky východu, to, na co se člověk ptá, se nikdy nemůže dozvědět (J.S. Bach Fuga a moll (Dtk), W.A. Mozart – Klavírní sonáta a moll).

B dur – ženská, nálada lesa, důvěra, radostné doufání, víra a naděje, hvězdná tónina, něha, skromnost, mladistvé vykročení do světa (J.S. Bach – Preludium a fuga B dur, L.van Beethoven – 2.věta Pastorální symfonie, 4.symfonie, Velká klavírní sonáta op.106. **b moll** – mužská, nitro Země, tónina umírání a smrti, nálada mrtvých, zrada, smrt v srdci, vznešená nálada smrti na kříži, nejvyšší smutek smrti (J.S. Bach – Preludium b moll, L. van Beethoven – smuteční pochod z Klavírní sonáty As dur, F. Chopin – Smuteční pochod, J. Brahms – Requiem – 2. věta b moll). **H dur** – ženská, hodina před západem slunce, zjasnění a proměna celé země a přírody, vyzdvihuje do výšky z pozemského zmatku, kouzlo středověku, pokání, pohled malého dítěte (J.S. Bach – Preludium H dur, F. Chopin – Preludium H dur). **h moll** – mužská, touha dostat se z hlubin propasti, hloubka lidského pádu, viny, hříchu, bloudění, klam, toužebně vzhlíží k jasu D dur, podvod, prokletí, ztracená svatost (J.S. Bach - Mše h moll, Fuga h moll z Dobře temperovaného klavíru, F. Schubert – Nedokončená symfonie h moll). **Ces dur** – ženská, mámvivý čarovný klam (R. Wagner – 2.dějství Parsifala).



Odborné vysokoškolské vzdelávanie hudby na Slovensku v rokoch 1989 – 2009

Mgr. art. Juraj Ruttkay, Ph.D.

Žilinská univerzita v Žiline,
Fakulta prírodných vied, katedra hudby,
Slovenská republika

Ostravská univerzita v Ostravě,
Fakulta umění, katedra teorie a dějin umění,
Česká republika

Anotácia Príspevok sa zameriava na špecifické teoretické otázky hudobnej pedagogiky na Slovensku, konkrétne na odborné vysokoškolské vzdelávanie hudby v rokoch 1989 – 2009. Vyzdvihuje reformný počin Žilinskej univerzity v Žiline, ktorá ako prvá na Slovensku pripravila vysokoškolsky erudovaných pedagógov pre základné umelecké školy v rámci nových umelecko-výchovných študijných programov a navrhuje novú systematiku hudobnej pedagogiky.

Kľúčové slová: hudobné vzdelávanie, hudobná pedagogika, vertikálne chápanie hudobnej pedagogiky, nová systematika hudobnej pedagogiky.

Abstract The article deals with specific theoretical questions of nowadays music pedagogy in Slovakia, particularly focuses at themes as follows: the professional academic music education in Slovakia 1989 – 2009. He accentuates the reform work of The University of Žilina in Žilina which as the first in Slovakia has been preparing university educated teachers for primary art schools using the new artistic and educational study programmes and suggests the new systematics of the music pedagogy.

Key words: music education, music pedagogy, vertical view of the music pedagogy, new systematics of the music pedagogy.

Obdobie rokov 1989 – 2009 tvorí vo vysokoškolskom hudobnom vzdelávaní na Slovensku jednu z najvýznamnejších etáp, pretože v časovom horizonte dvoch dekád na prelome storočí a tisícročí došlo k niekoľkým závažným transferom a udalostiam. Myslíme tu predovšetkým na reformy v systéme vysokoškolskej prípravy budúcich učiteľov hudobnej výchovy a učiteľov hudby, konkrétne učiteľov pre základné školy a základné umelecké školy. Tak ako každá reforma prebieha ako náročný a postupný proces, i nami reflektované zmeny v systéme prebiehali postupne, pretože išlo o nové kvalitatívne prvky v zabehnutom školskom systéme. V príspevku približujeme vybrané okruhy tém, konkrétne sa zameriavame na pozitívne zmeny.

A. Pracoviská: V polovici deväťdesiatych rokov dvadsiateho storočia vznikli v mimobratislavských sídlach univerzity, ktorých základ tvorili aj Pedagogické fakulty s pracoviskami hudobnej výchovy: Trnava, Nitra, Banská Bystrica a Prešov. K novým pracoviskám patrili Žilina a Ružomberok, ktoré majú svoj pôvod na žilinskom pracovisku. Počtom a rozvrstvením pracovísk vznikol konkurencieschopný priestor. Hudobné katedry sú zastúpené na západnom Slovensku v Bratislave, Nitre a Trnave, na strednom Slovensku v Banskej Bystrici, Žiline a Ružomberku, na východnom Slovensku v Prešove. Možno je len otázkou času, kedy i metropola východného Slovenska – Košice sa bude usilovať o vznik hudobnej katedry.

B. Filozofia hudobnej pedagogiky: V transformácii systému vysokoškolského vzdelávania, v rámci kurikulárnej reformy, ktorej sa prikladala významná úloha, došlo k novej filozofii hudobnej pedagogiky; k paralelnému vnímaniu hudobnej výchovy pre všeobecno-vzdelávacie školy a hudobného pedagogicko-umeleckého vzdelávania pre základné umelecké školy.²⁰ Pracoviská, ktoré pripravujú budúcich učiteľov hudby nielen pre základné školy, ale aj pre základné umelecké školy, prešli zmenou názvu svojho pracoviska: z pôvodných katedier hudobnej výchovy sa konštituovali katedry hudby. Ako prvá sa konštituovala Katedra hudby na Žilinskej univerzite v Žiline roku 2004. Postupne daný názov prijali pracoviská na Prešovskej univerzite v Prešove, Univerzite Mateja Bela v Banskej Bystrici (dnes už neexistujúca Katedra hudby na Fakulte humanitných vied²¹ a Univerzite Konštantína Filozofa v Nitre. Katolícka univerzita v Ružomberku prijala názov Katedra hudobného umenia, v súčasnosti nesie názov Katedra hudby.

C. Osobnosti hudobnej pedagogiky: Nové impulzy pre vysokoškolskú hudobnú pedagogiku prišli z podnetu Ireny Medňanskej z Prešovskej univerzity v Prešove, ktorá reflektovala a následne i oprávnené kritizovala slabú podporu vokálnej a inštrumentálnej pedagogiky na Slovensku, tak bežnú v nemecky hovoriacich krajinách. Jej úsilie nadväzuje na snahy Juraja Hatríka z Vysokej školy múzických umení v Bratislave, ktorý aktívne presadzoval postavenie hudobnej pedagogiky na Slovensku. Podpora tzv. jednopredmetovej hudobnej výchovy v Žiline vyšla od Jerzyho Kurcza z Krakova, ktorý v Žiline pôsobil. Ďalšie inovatívne impulzy vyšli z bansko-bystrickej Univerzity Mateja Bela, kde sa kreovalo pedagogické myslenie Tibora Sedlického, Evy Langsteinovej, Evy Michalovej a Bela Felixa. V teoretickej reflexii za kľúčové monografie teoretickej hudobnej pedagogiky považujeme tituly Ladislava Burlasa: Teória hudobnej pedagogiky (1997) a Hudba – komunikatívny dynamizmus (1998). V oblasti praktických výstupov v podobe uvedenia hudobno-dramatických projektov a organizovania workshopov je vhodné spomenúť aktivity Juraja Hatríka v Bratislave, Bela Felixa v Banskej Bystrici, Miroslavy Blažekovej v Nitre, Tiatiny Pirníkovej v Prešove a Borisa Schuberta v Žiline.

D. Akreditácia a legislatíva: Medzi najťažšie podmienky pre rozvoj hudobnej pedagogiky je splnenie jednotlivých bodov pri posudzovaní Akreditačnou komisiou pri Ministerstve školstva Slovenskej republiky. Vyššie uvedené pracoviská prešli organizačnými zmenami, fúziami katedier (napr. Prešov, Banská Bystrica), ktoré mali nie vždy priaznivý dosah na zacielenie činnosti pracovísk (napr. Banská Bystrica namiesto názvu Katedry hudby má tradičné označenie Katedra hudobnej výchovy), pričom rešpektovali pripomienky pracovných skupín Akreditačnej komisie. Medzi pozitívne hodnotenia patrí splnenie bodov týkajúcich sa publikačnej činnosti.

E. Publikačná činnosť a konferencie: V poslednej dekáde badáme zvýšenú aktivitu členov niektorých pracovísk v podobe publikačných výstupov. Publikačné výstupy nepredstavujú len zborníky z konferencií, ale aj samostatné knižné monografie, štúdie a učebnice. K nim môžeme priradiť praktické didakticky zamerané tituly Juraja Hatríka *Drahokam hudby I.* (1997), desaťdielny projekt *Metodeji Schneiderovej Hudba a ... (… príroda, zvieratka a pod.)*, Boženy Balcárovej *Alfa didaktiky hudobnej výchovy* a ďalšie tituly. Samostatnú kategóriu tvoria muzikologické die-

20 Konceptiu takto stanovenej filozofie hudobnej pedagogiky ako prvá začala rozvíjať Katedra hudby Fakulty prírodných vied Žilinskej univerzity v Žiline. V roku 2001 - 2002 vyšli z daného pracoviska vôbec prví absolventi nového študijného zamerania *Hudobná výchova – hra na nástroji / spev v Slovenskej republike*. Išlo o absolventov hry na klavíri, organe, akordeóne, husliach, violončele, klarinete a trúbke, ktorí ako prví na Slovensku získali vysokoškolský diplom v pedagogicko-umeleckej aprobácii. Prílohou príspevku je systematika hudobnej pedagogiky podľa žilinského vzoru.

21 Zlúčením Katedry hudby a Katedry hudobnej výchovy vznikla Katedra hudobnej výchovy na Pedagogickej fakulte Univerzity Mateja Bela v Banskej Bystrici s vedúcim katedry Milanom Pazúrikom. Od 1. septembra 2009 nesie pracovisko názov Katedra hudobnej kultúry s vedúcou katedry Evou Langsteinovou.

la, ktoré reprezentujú a zvyšujú odborný kredit pracovísk, napr. monografie Evy Szóradovej (Nitra), Ludmily Červenej (Banská Bystrica), Renáty Beličovej (Žilina), Ladislava Burlasa (Žilina), Karola Medňanského (Prešov), Borisa Banáryho (Ružomberok) a ďalšie. Za významný medzník možno považovať vydanie učebnic Hudobnej výchovy pre základné školy a Hudobnej náuky pre základné umelecké školy. Zatiaľ čo v osemdesiatych rokoch dvadsiateho storočia centrom hudobno-pedagogických konferencií s celoštátnym dosahom bola Nitra, štafetu organizovania postupne prevzali ďalšie pracoviská. Z viacerých konferencií spomenieme aktivity v Prešove (Učebnice a učebné pomôcky 1994, Hudba v rodine 2005, dirigentské kurzy krajín V4), Nitre (Retrospektíva a perspektívy v edukácii 2004, Hudobná výchova včera a dnes 2005, Úloha učebnice v aktuálnej situácii hudobnej výchovy 2006), Banskej Bystrici (Ako ďalej v hudobnej výchove? 2005, 2006 Hudba pre deti v tvorbe skladateľov 20. storočia v stredoeurópskom priestore 2004, 2005, Desať rokov učebníc Hudobnej výchovy 2007, bienále Cantus choralis slovacae), Žiline (Kompetencie učiteľov v informačnej spoločnosti 2004, Humanizácia a globalizácia edukačného procesu v informačnej spoločnosti 2005, Kontexty edukačných vied v dimenziách informačnej spoločnosti 2006, Hudobný život na Slovensku – kontinuita či diskontinuita? 2007, 2008, 2009).²² Z konferencií boli vydané zborníky, v ktorých je sústredné množstvo materiálu k jednotlivým tematickým okruhom hudobnej pedagogiky.

F. Magisterské a doktorandské štúdium, habilitačné a inauguračné konanie: Splnenie podmienok k akreditovaniu magisterského a doktorandského štúdia ako komplexného trojstupňového vysokoškolského vzdelávania (Bc. – Mgr. – Ph.D.) by malo patriť k bežnému štandardu ponuky vzdelávania pre učiteľov hudobnej výchovy a hudby. Súčasná situácia je však dosť komplikovaná a niektoré pracoviská ponúkajú len bakalársky stupeň vzdelávania, resp. magisterský stupeň. Doktorandské štúdium prebieha v Bratislave, Nitre, Banskej Bystrici a Ružomberku. V rámci doktorandských aktivít je dôležité pripomenúť spoluprácu univerzít v Banskej Bystrici a Ústí nad Labem v podobe zborníkov doktorandov (Ústí nad Labem 2004). Nové možnosti priniesli medzinárodné kontakty a spolupráca medzi univerzitami, výmena pedagógov v rámci programov Erasmus a pod.

Stav habilitačného a inauguračného konania je na Slovensku alarmujúci. Vedenia fakúlt podporujú zamestnancov v ich kvalifikačnom raste, vyžaduje to i akreditačná komisia, ale naopak „vrchnosť“ nepovolila na hudobno-pedagogických pracoviskách habilitačné a inauguračné konania. Jediným pracoviskom pre tieto typy konaní je Vysoká škola múzických umení, ale v odbore umeleckom, nie hudobno-pedagogickom.

Príloha: Systematika hudobnej pedagogiky podľa žilinského vzoru

²² Konferencie nie sú uvedené všetky. Spomenuli sme najvýznamnejšie z nich a pre ilustráciu sme uviedli ich rôznorodé tematické zameranie.

2 . T Ě M A

HLASOVÁ VÝCHOVA A JEJÍ VAZBY NA OSTATNÍ AKTIVITY



Několik poznámek k psychosomatickému pojetí výuky hlasové výchovy u dětí.

PaedDr. Alena Tichá, Ph.D.
Univerzita Karlova v Praze,
Pedagogická fakulta,
katedra hudební výchovy,
Česká republika

Annotation Hlasová výchova dětí by měla být vedena na základě psychosomatických zákonitostí, jež se automaticky uplatňují, je-li dítě vhodně motivováno. Tyto motivace by měly vycházet z prožitkového světa dětí. Jen srozumitelná a pro dítě zajímavá motivace probudí u něj spontánní představivost a následně v jeho těle a hlasovém aparátu i přírodou „naprogramované“ vzorce zdravé hlasotvorby.

Key words: hlasová výchova dětí, psychosomatika, motivace.

Abstract The children voice education should be based on psychosomatic implications that appear automatically when the child is motivated. This motivation should originate from the child's real experience. Only clear and interesting motivation which attracts children's attention can awake spontaneous imagination. Consequently the naturally "programmed" patterns of a healthy voice creation are revived, too.

Key words: children voice education, psychosomatics, motivation.

Při zpěvu se uplatňují vždy tři základní složky: dech, fonace a artikulace, jež jsou závislé nejen vzájemně na sobě, ale jsou vždy podmíněny i psychikou zpěváka. Tuto **celostnost organismu** (psychosomatickou jednotu) je třeba mít při práci s dětským hlasem stále na vědomí. Fakt, že každá část těla odráží emotivní stav mysli dítěte (a platí to i naopak) je třeba brát v úvahu i při diagnostice hlasového projevu dětí a analýze příčin případných pěvecko-technických problémů. Latentní nebezpečí nepřirozeného zásahu do fyziologické tvorby hlasu nutí pak pedagoga nespochínout na povrchu, ale domýšlet, jaký dopad mají jeho motivace a pokyny na celou zpěvákovu

osobnost. Je zbytečné zatěžovat tělesnou a pocitovou paměť dětí chybnými představami, které ve svém výsledku komplikují cestu k přirozenému pěveckému projevu.

U nadaných zpěváků funguje hlas bez překážek. Všechny výše uvedené složky hlasotvorby u nich spolupracují ve vzájemné harmonické vyváženosti, a to díky anatomickým, fyziologickým a psychickým dispozicím, jimiž jsou obdařeni. Tuto souhru podpoří nejen vrozená muzikalita, ale především jakási neodolatelná vnitřní touha po zpěvu, jež je u těchto dětí provázena zvýšenou sluchovou a pocitovou citlivostí korigující fyziologické – tedy správné tvoření tónu.

Ve školním kolektivu však většinou pracujeme s dětmi hudebně a hlasově průměrnými, případně s dětmi, jejichž hlasové dispozice nebyly rozvinuty nebo byly chybnými návyky potlačeny. Jejich zpěv často postrádá onu psychosomatickou vyváženost talentů. Všechny děti však mají dar zpívat, protože jejich hlasový orgán je tomu od přírody uzpůsoben. Hlasové dispozice dětí se v posledních letech nezměnily. Změnily se jen vnější společenské podmínky a zájmy dětí. Chybí podněty a často i prostor (pocit soukromí), kde by si mohly zazpívat. I když zpěv patří k spontánním lidským projevům, vlivem uvedených změn se jeho bezprostřední potřeba pomalu vytrácí. Čím jsou děti starší, tím méně pociťují touhu zazpívat si „jen tak pro radost“. Neprocvičený zpěvný aparát, jako všechny málo namáhané svaly, ve své výkonnosti postupně ochabuje.¹ Proto je třeba podněcovat zájem dětí o zpěv, nejen příkladným hlasovým projevem, ale i hledáním nových forem práce, jež by malé zpěváky zaujaly a motivovaly k objevování a vědomému využívání hlasových dispozic, kterými je příroda vybavila – bohužel ne vždy stejnou měrou.

Požadavek plného rozvinutí hlasových předpokladů u každého jednotlivého dítěte představuje při frontálně vedené hlasové výchově pro pedagoga náročný, téměř nesplnitelný úkol. Velký počet dětí ve skupině a nedostatek času mu znesnadňují uplatňovat důslednou individuální práci. Některé nápadné odchylky od správné hlasotvorby lze u „provinilců“ vyslouchat ze zvukové barvy jejich hlasu, jež se výrazně odlišuje od ostatních dobře znějících hlasů, či vysledovat z vnějších projevů jejich mimiky, držení těla, držení hlavy, polohy jazyka, způsobu dechu atp. V těchto případech lze individuálně učinit nápravu. Některé pěvecké nedostatky však probíhají skrytě, nebo jsou sbormistrem přehlíženy. Společný zpěv totiž často umožní neprůbojným skrýt se v davu a naopak „vybízí“ zodpovědně a ctížádostivě přepínat hlas ve snaze vše zachraňovat či na sebe upozornit. Obě tendence – pohodlnost, laxnost, malé osobní nasazení nebo na druhé straně přehnané sebeprosazování a překřikování ostatních zpěváků - brání zdravému vývoji dětského hlasu.

Nastává problém, jak kultivovat hlasový projev, aby všechny děti pracovaly se zájmem a s přiměřeným nasazením. Klasicky vedené hlasové rozcvičky většinou malé zpěváky nudí. Mechanicky omílaná hlasová cvičení zpívají bez zaujetí, s minimálním zapojením hudební a pocity představitosti. Jejich hlasový projev je tak „cíleně“ odpojován od vnitřního prožívání. Jednu z cest, jak napravit vztah dětí k vlastnímu hlasovému projevu a jak vyvolat **bezprostřední aktivní účast dítěte při zpěvu**, představuje metodické působení, jehož podstata spočívá v **propojení tvorby hlasu se sluchovým, pociťově tělovým a emocionálním prožitkem**. Podstata tohoto působení vychází z poznatku, že každé dítě je obdařeno jistou mírou senzomotorické inteligence. Toto „tělesné vědomí“ nese zakódované informace, jež byly „uloženy“ do aktivních částí těla v onto- a fylogenetickém vývoji člověka. Pomocí představy, pohybu nebo dramatické situace lze toto těles-

¹ Na kvalitu hlasu negativně působí i zhoršené životní prostředí, jehož důsledkem jsou časté alergie a nemoci horních cest dýchacích, ale i zhoršení mezilidských vztahů: spěch a napětí v rodinném prostředí, jednostranné zaměření na výkon, jež potlačuje prožitek, empatii, pocit souznělosti. Následné stresy, nejistota a úzkostné stavy se vždy v hlase dítěte projeví. Přepětí a neuvolněnost se stanou pro dítě návykem, chybá fyziologická funkce pak normou hlasového projevu.

né vědomí mobilizovat. Probuzený instinkt, jenž v sobě nese program i formu přirozené reakce jednání, nám tak může postavit základnu pro výcvik náročnějších pěveckých dovedností. Pro zpěv jsou cenné instinktivní – nevědomé procesy uplatňující se mezi funkcemi, jejichž správná součinnost je předpokladem vzniku zdravého zpěvního tónu, tj. mezi dýchacím a fonačním aparátem. Při běžném dýchání vzlu oba orgány nerušeně spolupracují. Při kýchání, skrytém zívání, vzlykání, smíchu či při koktání však mezi nimi vznikají daleko užší vztahy. Tohoto reflexního propojení lze příznivě využít k obnovení narušené součinnosti dechu a fonace. Při práci s hlasem tak často využíváme situace, při nichž hnutí mysli ožíví bránici a současně zmobilizuje fonační aparát i optimální nastavení rezonančních prostor. Učíme děti teatrálně plakat, smát se „do masky“, „bolestně“ naříkat, „volat do dálky přes vrchní čelist (s pocitem zakousnutí vrchních zubů do jablka)“ atp. Tento přístup evokující bezprostřední přirozenou reakci v sobě skrývá méně nebezpečí² než příkazy či detailní instrukce, jež mohou jednostranně zasáhnout do jemného mechanismu součinnosti hlasotvorných funkcí: dechu, fonace a rezonance.

Vnitřní prožívání se většinou odvíjí rychleji než jeho vnější projevy (hlasové, motorické). Už proto je vhodnější využívat **představ** (a to jak hudebních, tak i mimohudebních), jež dávají tělu šanci uplatnit jeho „vnitřní moudrost“. Prožitá představa tak brání násilnému zasahování vůle a manipulaci z vnějšku.³

Při práci s představou je třeba nespěchat, „nevpadnout“ přehnanou snahou a velkým chťením do fáze, v níž si organismus sám automaticky „nastavuje“ potřebná napětí. Důležité je počkat na tělo, až „samo v sobě“ najde potřebnou vitalitu k rozeznání hlasu. Čas, který tělo potřebuje k nastavení potřebných napětí, se cvikem zkracuje. V prvních pokusech je třeba jen zmírnit překotnost jednání dítěte. Například při fantazijní hře „Házení kamene do studny“, pomocí již navozujeme přímý hlasový začátek⁴, musí dítě skutečně „naslouchat dokud kámen nedopadne na dno studny“ a teprve až po jeho „dopadu“ naznačit hlasem (např. na slabiku „bom“) „slyšený“ úder. Dopřejeme-li zpěvákovi k realizaci představy dostatek času, dojde v průběhu této hry zcela přirozeně k uklidnění dechu a k navození appoggia – tedy k nácviku slovy jen těžko popsatelné dechové dovednosti, jejímž výsledkem je měkké a přímé nasazení tónu. Popíšme si tuto hru i s motivací a doplňme poznámkou pro učitele:

Motivace: „Budeme spolu házet kámen do studny. Počkej, až kámen dopadne. Jak zazněl o dno? Jednou zní *bom*, jindy *bim*, nebo *bam*.“

Provedení hry: Ruka naznačí puštění kamene do studny, hlas však zazní až po ukončení pohybu. Tělo má tak příležitost připravit se na správné rozeznání tónu.

Poznámka pro učitele připomene, čeho si má při provedení hry všimát např.: Nevyrážejí děti počáteční *b*? Křečovitě napínání rtů odstraníme tak, že si děti představí puknutí bubliny mezi rty.

Opakováním se **zvuková kvalita provázená „sluchově-tělovým“ zážitkem** ukládá dítěti do vědomí a automaticky se mu vybaví s pokynem: „Začni tón přesně, ale měkče“. Nasazení tónu je pak vedeno jen „intonační vůlí“ – tedy výškovou a zvukovou představou tónu.

2 Vnitřní proces, k němuž dochází při práci s představou, probíhá v určitých fázích:

- Nejprve hudební, slovní či pohybová motivace aktualizuje představu.

- Vžije-li se dítě do představy, dojde podvědomě k navození vyváženého, úměrného napětí – jisté připravenosti k akci, která představuje ideální stav „uvolněné aktivity“ (eutonické naladění organismu). Představa připraví „živé tělo“.

- „Probuzené tělo“ a zaujatá psychika umožní rozeznat hlas bez zbytečných fyzických a psychických bloků.

3 Hry pro rozvoj pěveckých dovedností dětí uvádím v publikaci: TICHÁ, A. *Učíme děti zpívat. Praha : Portál, 2005. s.148. ISBN 80-7178-976-X.*

4 Celkový fyzický a emocionální prožitek při zpěvu dítě vnímá jako pocit „příjemná“, v opačném případě pak jako „námahu“ či „nemo-houcnost“.

Děje probíhající při vytváření představy nikdy dětem neverbalizujeme, pro ně je **důležitý výsledný komplexní pocit (tělový a sluchový)**. Teprve po jeho osvojení jsou děti schopny porozumět našim pokynům. Například požadavku „uvolni čelist“ dítě porozumí, až když se samo k pocitu skutečně uvolněné čelisti „dopracuje“, jinak na tento pokyn reaguje násilným „stahováním“ brady dolů, což se ve svém účinku zcela míjí s původním záměrem pedagoga. Není-li v představě dítěte vytvořena jasná souvislost mezi osvojeným pocitem a jeho „pojmenováním“, pak je přirozené, že děti často nechápou, co od nich pedagog vyžaduje. V horším případě může být chybně vnímaný pokyn pro dítě zavádějící, je pak násilnou manipulací „z vnějšku“ jdoucí proti přirozenému citění dítěte.

Psychosomatický přístup umožňuje dítěti osvojit si přirozenou cestou pěvecké dovednosti, jež jsou někdy slovy jen těžko sdělitelné. Zpěvák k nim dospěje tedy nikoli rozumovou spekulací, ale **zážitkovým sebepoznáváním**, které se opakováním a postupně stále diferencovanějším vnímáním prohlubuje. Tento komplexní sluchový, tělesný a emocionální pocit představuje „**vnitřní pěvecký život**“ dítěte. Jeho intenzita je podmíněna mírou citlivosti zpěváka pro vnímání souhry složek podílejících se na tvoření hlasu v souvislosti s jeho výslednou zvukovou kvalitou. V pozitivním smyslu se tato citlivost pro „vnitřní“ prožívání vlastního zpěvu stává dítěti zdrojem spontánní radosti a uspokojení. Je přirozenou hybnou silou, která posilována vhodnými podněty, podvědomě koordinuje optimální, tj. fyziologické tvoření hlasu. Tento **zjitřený pocit prožívání vlastního zpěvu** by neměl v dítěti vyhasnout. Pedagog ho musí vědomě rozvíjet, nikoli ničit svými „zaručenými metodami“ nebo drilem mechanicky prováděných cvičení.

Hlas velmi citlivě reaguje na vnitřní duševní rozpoložení zpěváka. Pociťuje-li dítě ze strany pedagoga důvěru, získá tím „vnitřní klid“ a jistotu, jež jsou nezbytnou podmínkou pro spuštění přírodou naprogramovaných mechanismů. **Zdárný hlasový vývoj se může realizovat jen v bezpečném a podnětném prostředí, motivujícím dítě k potřebě hledat a objevovat vlastní pěvecké možnosti.**

Práce s hlasem u malých dětí je především otázkou komunikace. Je to neustálý „dialog“ pedagoga a malého zpěváka. Emocionální hladina této interakce přirozeně odpovídá způsobu a obsahu sdělení. Může jít o hru na ozvěnu, jindy o rozezpívání pomocí hlasového cvičení, které nese hudební, ale i obsahové a emocionální sdělení, nebo o objevování hlasových možností pomocí kreativních her (jak bylo naznačeno výše). V tomto dialogu sehrává rozhodující roli pedagog, jeho vnitřní angažovanost, schopnost empatie a kreativity, opírající se o odbornou připravenost a zkušenost. On dává podněty – dítě hledá, objevuje, zpívá a prožívá. **I když společné zpívání ve třídě (případně v pěveckém sboru) vyžaduje souhru a disciplínu, nikdy by nemělo potlačit individuální prožitek, a tím i hlasový a osobnostní rozvoj každého jednotlivého dítěte.**



Tvořivá intonace – nedocenený prostředek rozvoje dětské hudebnosti

Doc. PaedDr. Hana Váňová, CSc.

Univerzita Karlova v Praze,

Pedagogická fakulta,

katedra hudební výchovy,

Česká republika

Anotace Příspěvek se zabývá didaktickou dimenzí v praxi stále nedocenené tvořivé intonace jako jedné z forem pěveckých činností dítěte, rozvíjejících jeho hudební tvořivost. Poukazuje na nutnost logiky a systémovosti ve skloubení trojice vzájemně provázaných aktivit (vokální intonace, sluchové analýzy a pěvecké tvořivosti). V powerpointové prezentaci dokumentuje nezbytné principy a metodické kroky při realizaci tvořivé intonace a na modelových příkladech ukazuje některé konkrétní možnosti využití této progresivní metody se silnými motivačními a emotivními účinky v hudebně výchovné praxi na 1. stupni základních škol, případně při výuce hudební nauky na ZUŠ.

Klíčová slova: **dětská hudební tvořivost, hudební pedagogika, hudební výchova na ZŠ, intonace, sluchová analýza, tvořivá intonace, výuka hudební nauky na ZUŠ, základní principy a metodické postupy.**

Abstract The paper deals with a didactic dimension of creative intonation underrated in practice as one of the forms of vocal activities of a child, developing his/her musical creativity. It depicts necessity of logic and systematism in interconnection of a triad of mutually linked activities (vocal intonation, auditive analysis and vocal creativity). In the PowerPoint presentation the report documents necessary principles and methodical approaches while realizing creative intonation and on illustrative examples shows particular possibilities of usage of this progressive method with strongly motivating and emotive effects in music-pedagogical practice at lower elementary schools, eventually while teaching music theory at the Elementary School of Fine Arts.

Key words: **auditive analysis, basic principles and methodical approaches, children's musical creativity, creative intonation, music education at a primary school, music pedagogy, teaching music theory at the Elementary School of Fine Arts.**

Pěvecké činnosti, zejména pak rozvoj hlasových dovedností, spojený s kultivovaným zpěvem písní, bývají častým tématem doktorských disertací a souvisejících výzkumných šetření. Cílem tohoto příspěvku je poukázat na rozmanité projevy pěveckých aktivit, možné integrace mezi nimi a upozornit na dosud opomíjené principy tvořivé intonace s přáním vzbudit zájem doktorandů u této progresivní metodu rozvoje dětské hudebnosti.

Pěvecké aktivity se mohou, jak známo, uskutečňovat několika základními způsoby:

- imitací slyšených písní či melodických úryvků,
- zpěvem z představy (reprodukcí zapamatovaných melodií),
- vokální intonací, tj. zpěvem podle not,

- pěveckou tvořivostí, zejména pak improvizací,
- tvořivou intonací.

Imitace (pěvecká nápodoba) je bezprostřední opakování zvukového podnětu (imitace přímá). Ve vývoji dětské hudebnosti je cestou získávání prvních hudebních zkušeností a zážitků. Je založena na mechanické paměti (často jde o pouhé opakování bezděčného sluchového vjemu), na přejímání hotových útvarů. Ve vědomí dítěte tak vzniká zásoba hudebních zkušeností, kterou tvoří více či méně přesné pamětní struktury. Nedochází při tom k uvědomělým operacím s hudebními představami, nerozvíjí se hudební myšlení. Imitace je základní metodou nácviku písní. Používá se od předškolního věku a často bohužel po celou školní docházku.

Zpěv z představy není závislý na bezprostředním zvukovém vjemu, ale opírá se o vzniklé hudební představy v myslí jedince (obrazy hudebních kvalit). Jde v podstatě o **reprodukcí** dříve slyšeného a zapamatovaného (zpěv již osvojených písní). Tato činnost je tedy již výsledkem předcházejících hudebních aktivit a zkušeností dítěte.

Intonace je mnohovýznamový pojem. Intonare v překladu znamená udávat tón, zaznít, předzpěvovat. Ve fonetice intonace představuje výškové rozdíly ve zvukovém projevu. Při hodnocení zpěvu nebo hry na nástroj čistota intonace vyjadřuje jednu z kvalit interpretace. V hudební pedagogice rozlišujeme mezi pojmy **intonace jako metoda nácviku písně** a **intonace jako proces rozvoje intonačních dovedností**. Tyto projevy bývají vzájemně provázány. Vokální intonace je vymezena jako „transformace notového zápisu hudebního útvaru v jeho adekvátní zvukovou podobu prostřednictvím vokálního aparátu intonujícího jedince.“⁵ Jde o vysoce uvědomělou činnost, založenou na aktivní účasti zrakového, sluchového i motorického analyzátoru a výrazném zapojení myšlenkových operací. Vyžaduje promyšlený systém metodických kroků, seřazených progresivně od nejjednodušších úkolů, a respektování zásady, že každý nový krok lze uskutečnit na základě zvládnutí předchozích algoritmů.

Pěvecká tvořivost spočívá ve vyjádření vlastního hudebního nápadu dítěte prostřednictvím zpěvu. V hodinách hudební výchovy se realizuje povětšinou jako **improvizace**. Dítě se při bezprostředním vyjádření vzniklého nápadu zpěvem stává v jednom okamžiku tvůrcem i interpretem zároveň. Jestliže spolu s tvořivými pokusy rozvíjíme zároveň intonační dovednosti a sluchovou analýzu a tedy i znalost notopisu, můžeme realizovat i jednoduché projevy **elementárního dětského komponování**. Výsledkem tohoto tvořivého projevu bývá grafický zápis hudebních myšlenek.

Tvořivá intonace je ústrojným propojením intonačních a tvořivých aktivit. Vymezuje se jako „schopnost vědomé manipulace s hudebními představami, která se promítá i do improvizací činnosti. Dítě, které si intonačně osvojilo daný operačně tónový prostor, je schopno při improvizaci vědomě používat prvky tohoto prostoru, dříve osvojené intonační modely, vytvářet jejich varianty, začleňovat je do nových souvislostí apod.“⁶ Do procesu rozvoje intonačních dovedností vstupuje tedy nově tvořivý princip, který otevírá další dimenze možného efektivního rozvoje dětské hudebnosti.

Každá z výše uvedených pěveckých činností **specifickým způsobem přispívá k rozvoji hudebnosti dítěte**, tj. k formování jeho hudebních schopností a dovedností. Tak např. **intonace** rozvíjí systematicky hudební sluch, tonální citění a rovněž citění harmonické, a to zejména tehdy,

5 SEDLÁK, F. Psychologické zvláštnosti vokální intonace. *Estetická výchova* 1972/3, č.7, str. 175.

6 viz mnohé výzkumy, např. SLAVÍKOVÁ, M. K možnostem testování hudebnosti dvanáctiletých žáků (Zpráva o provedeném výzkumu). In *Psychologické aspekty hudební výchovy (ontogeneze, diagnostika, muzikoterapie)*. Sborník. Olomouc : UP 2001, str. 57-64., SLAVÍKOVÁ, M. *Psychologické aspekty hlasové výchovy žáků ZŠ. Plzeň : ZČU, 2003* a další.

učíme-li dítě vnímat jednotlivé stupně jako součást odpovídajících harmonických funkcí. Dále velkou měrou podporuje rozvoj schopností hudebně intelektových, zejména pak hudební představivosti a myšlenkových operací. Intonace sama o sobě je vysoce uvědomělým rozumovým procesem, spojeným s aktivní znalostí notopisu, s přesným a postupným respektováním pracovních algoritmů (analýza notového zápisu z hlediska tóniny a tonálně výškových vazeb, vybavení si tonálně výškových představ a jejich hlasová realizace, sluchová korekce zpěvu apod.). Oproti intonaci přináší **tvůřivá činnost** nejenom účast rozumu, ale evokují se i citové reakce, do činnosti se vnáší napětí, moment překvapení z výsledku, který je ve své podstatě jedinečný a nikdy nemůže být do detailu předvídan. Aktivizují se složité psychické pochody, tvořivost zasahuje do všech vrstev žákovy osobnosti, promítá se do vědomých i nevědomých procesů (projevy imaginace, intuice, inspirace apod.), formuje volní vlastnosti žáka. Aby mohlo dítě navenek vyjádřit (zaspívat) svůj hudební nápad, potřebuje k tomu funkční soubor základních hudebních schopností, v nichž opět dominuje tonální citění, schopnosti hudebně intelektové (paměť, představivost, myšlení) a celý komplex schopností hudebně tvořivých (fantazie, flexibilita, fluence, senzitivita, originalita, elaborace apod.) a patřičné pěvecké dovednosti. Hudební tvořivost tyto schopnosti nejenom vyžaduje, ale ve svých rozmanitých projevech též intenzivně rozvíjí.

Dětská kreativita, jak bylo výše uvedeno, může mít např. podobu spontánní reakce, realizované intuitivně na improvizacím základě, bez hlubších závislostí na zákonitostech hudební logiky (pokud se tvořivost v praxi realizuje, jde zejména o tyto projevy). Vznikajících melodií se však dítě nedokáže zmocnit, neumí je zaznamenat a dále s nimi tvořivě pracovat. Tuto dovednost mu zajišťuje výše charakterizovaná **tvůřivá intonace**, postup, který kloube do jednotného systému rozvoj intonačních, sluchově analytických a vokálně tvořivých dovedností.

Pro **integraci intonačních a vokálně tvořivých činností** je typické komplementární sepětí obou činností, jejich vzájemné doplňování, posilování a ovlivňování. Hlavní přínos vokální intonace pro rozvoj dětských hudebně tvořivých projevů spočívá v uvědomělé manipulaci s hudebními představami tónových kvalit, zejména pak tonálně výškových vztahů, v intenzivním rozvoji dalších hudebních schopností, potřebných k tvořivým činnostem a v aktivním používání notopisu. Dítě, které si intonačně osvojilo zadaný prostor a základní intonační modely, je posléze schopno tyto útvary v tvořivé činnosti kombinovat, začleňovat do nových souvislostí, obměňovat. Tvořivost mu umožňuje „ohmatat si po svém“ osvojované tonálně výškové vztahy, experimentovat, vymýšlet nové variace apod. Tyto hudební novotvary však prostřednictvím **sluchové analýzy** dokáže dítě zapsat do not a posléze zpětně zazpívat (zaintonovat), zrytmizovat, doplnit textem apod. Je pravdou, že v takto chápané tvořivosti jsou částečně potlačeny základní projevy nevědomé aktivity (imaginace, snění, inspirace, intuice), dětská spontaneita a fantazie. Dominantní je kombinatorická činnost dítěte ze známých prvků a regulace tvořivého projevu pomocí myšlenkových operací, avšak tato skutečnost jen potvrzuje, že v tvořivé intonaci nacházejí hudebně intelektové schopnosti velké uplatnění a současně i možnosti rozvoje. Pro spontánnější a uvolněnější tvořivé projevy dítěte nalezneme prostor v jiných tvořivých činnostech.

Principy tvořivé intonace nejsou v historii hudební pedagogiky zcela nové, jisté náznaky nalezneme v Battkeho metodě, ve významných evropských hudebně výchovných systémech (Z. Kodály, C. Orff), u našeho autora A. Hromádky apod. Nutnost spojení intonačních a hudebně tvořivých činností teoreticky zdůvodnili ve svých dílech F. Sedlák, J. Kolář, O. Dolanský, H. Váňová (viz bibliografie) a v hudebně výchovné praxi výrazně využívali P. Jurkovič, A. Tichá, I. Štíbrová, S. Blatná a další.

Je velká škoda, že principy tvořivé intonace nejsou v praxi příliš uplatňovány. Důvodů je hned několik. Jestliže se v současnosti otevřeně hovoří o nedostatečnosti naší hudební výchovy (zejména pak v základním školství) a o nízké hudebnosti dětí, je tento stav mimo jiné odrazem malé metodické a často i hudební připravenosti učitelů. V hodinách hudební výchovy se nové písně nacvičují imitačně, neintonuje se, znalost not se nespojuje s konkrétní představou tonálně výškových vztahů, teoretické poznatky jsou naučené, odtržené od logických zákonitostí hudby. Pokud se realizují hudebně tvořivé projevy, mají převážně intuitivní a improvizaci charakter, dítě se nedokáže zmocnit vlastní melodie nebo rytmického útvaru a dále s nimi tvořivě pracovat. Velkou roli zde sehrává i malá informovanost učitelů o existenci principů tvořivé intonace.

V dostupné hudebně pedagogické literatuře nalezneme velké množství cvičebnic, které sledují samostatnou linii rozvoje intonačních dovedností a sluchové analýzy, sporadicky též dovedností hudebně tvořivých. Do uceleného systému byly tyto dovednosti skloubeny a postup zpracován od samých začátků v třídním skriptu *Počátky tvořivé intonace* (Praha : Karolinum 1993) autorského kolektivu Jiří Kolář, Hana Váňová a Oldřich Duzbaba. Tato skripta obsahují promyšlený a ucelený postup rozvoje intonačních dovedností, který je systematicky propojován se sluchovou analýzou, s formováním rytmického cítění a základních tvořivých dovedností. Látka je rozdělena do malých učebních kroků, obsahuje vždy výklad a nepřeborné množství cvičení k upevnování jednotlivých dovedností. Intonační výcvik se uskutečňuje ve vymezených tónových prostorech, rovněž tak jako sluchově analytická cvičení a vokálně tvořivé projevy. Rozšiřování těchto prostorů o nové prvky nastává po dokonalém zvládnutí předchozího učiva. K osvojování tonálních vztahů se používá fonogestika a relativní solmizace, jednotlivé diatonické stupně jsou chápány i jako součást harmonických funkcí. Celou intonační látkou prolíná progresivně rozvoj rytmického cítění, jež se opírá o rytmus řeči, rytmické slabiky i hru na Orffův instrumentář. Součástí každého dílu skript je pak písňová příloha, v níž je výběr písní podřízen probíranému intonačnímu učivu jednotlivých metodických kroků. Postupy, které si student ve skriptech osvojí, může využít i při práci s dětmi (jde o tzv. didaktickou interpretaci učiva). Tato skripta korespondují s alternativními učebnicemi hudební výchovy pro 5. a 6. ročník ZŠ Hudební dílna I. a II. autorů J. Kolář a I. Štíbrová, Úvaly : JINAN 1995 a 1997.

Pokusme se proniknout do logiky a systémovosti jednotlivých metodických kroků a principů tvořivé intonace a nastínit některé možnosti využití této progresivní metody v praxi.

Tvořivá intonace se může v podstatě realizovat dvěma základními postupy.

Postup od rozvoje intonačních dovedností k tvořivosti:

- prvotní orientace žáka ve vymezeném tónovém prostoru pomocí nápěvků,
- uvědomění si tonálně výškových vztahů,
- procvičování intonačních dovedností v daném tónovém prostoru,
- stanovení a zopakování používaných intonačních pojmů,
- kontrola stávajících intonačních dovedností sluchovou analýzou,
- vytváření melodických variant ve vymezeném tónovém prostoru za použití zadaných intonačních prvků,
- zápis zvolené melodie a její intonace,
- rytmizace melodie v sudém či lichém metru,
- výběr nejvhodnější rytmické varianty a její zápis,
- vyhledání vhodného textu za současného respektování deklamačních zákonitostí.

Postup lze obměňovat v tom, že k zapsané melodii v celých notách dítě nejprve vyhledá li-

bovolný text (případně text na dané téma) a k němu pak deklamací určí nejhodnější rytmickou strukturu. Výsledný útvar zapíše v notopise.

Postup od tvořivých projevů k uplatnění intonačních dovedností:

- motivace dítěte – navození určité životní situace a získání zájmu o tvořivou činnost,
- pokusy dětí o slovní vyjádření na dané téma. Pro urychlení této etapy tvořivé práce je často text zadán v hotové podobě,
- v případě tvorby textu dítětem - volba nejhodnějšího textu pro další tvořivou práci a jeho společný zápis,
- rytmická deklamace textu, určení metra a nejhodnější rytmické struktury,
- zápis zvoleného metrorytmu,
- vyčlenění tónového prostoru pro melodizaci, případně zadání patřičných intonačních prvků,
- melodizace textu – různé nápady,
- výběr nejzdařilejší melodické varianty,
- její zpěv a sluchová analýza,
- následný zápis v číslech stupňů či solmizačních slabikách, případně v notopise,
- zpětná intonace zápisu jako kontrola jeho správnosti.

Postup lze opět variovat, a to jak z hlediska jeho jednotlivých algoritmů, tak i dalších uplatňovaných prvků, zejména pak některých zákonitostí hudebních forem. Je-li rytmizovaný a melodizovaný text čtyřverším, nabízejí se obměny uplatněných malých písňových forem (rozdíly mezi jednoduchou a různými typy dvoudílné písňové formy). V některých postupech může chybět text a melodizuje se pouze zadaná či dítětem vytvořená rytmická struktura.

Analyzujeme blíže **základní principy tvořivé intonace** (v powerpointové prezentaci byly jednotlivé principy dokumentovány videoukázkami práce ve 2. a 4. ročníku ZŠ s RVHV v Brandýse nad Labem, učitelka PaedDr. Alena Tichá, Ph.D.)

1. Rozvoj intonačních dovedností žáků základní školy probíhá výhradně na základě jejich rozvíjecího se tonálního citění. Z existujících tonálních metod přebíráme všechny fungující a progresivní postupy a intonační opory.

Intonační opory jsou konkretizační prostředky, které slouží ke snazšímu vybavování výškových a tonálních vztahů. Mnohé z nich zapojují kromě sluchového analyzátorů též zrakové a motorické složky a jsou důležitě zejména v počátcích intonačního výcviku. Jiné spoléhají na předchozí hudební zkušenost a využívají již osvojené melodické vazby k vybavení žádaných tonálně výškových vztahů. To je případ např. nápěvků (nápěvková metoda F. Lýska, tj. písní v určitém tónovém prostoru nebo úryvků písní, jež obsahují intonační modely (stupnicový chod, tónický kvintakord apod.). Podobně fungují i tzv. opěrné písně z tonální písňové metody L. Daniela, tj. začátky písní, jež slouží k vybavování jednotlivých stupňů po melodickém skoku (tzv. volných nástupů). Intonační oporou může být i tónický kvintakord (metoda opěrného trojzvuku B. Čenka), který tvoří základní tonální kostru a vedlejší stupně jsou vyvozovány na základě souvztáhnosti k tónům hlavním. V minulosti používaná intonační pomůcka, tzv. Čenková intonační tabule je na tomto principu založena (hlavní tóny jsou zřetelné v každé tónině a jsou barevně

odlišeny). Důležitou oporou při čistotě intonace jednotlivých tonálních stupňů jsou i podkládané základní harmonické funkce.

Každý tón v melodii zaujímá jak vztah výškový, tak vztah tonální, v rozvoji intonačních dovedností se vyplatí mezi tímto určením rozlišovat. Chceme-li procvičovat při intonaci **notopis (výšku tónů)**, zpíváme na jména not. Jako pomůcku pro lepší představu polohy not v notové osnově využíváme tzv. prstovou notovou osnovu. Tato pomůcka je převzata z nápěvkové metody F. Lýska a spočívá v tom, že prsty levé ruky obrácené dlaní k žákovi představují linky notové osnovy, mezery mezi nimi pak mezery v osnově. Za současného zpěvu písní na jména not dítě pravou rukou ukazuje, kde je příslušný tón umístěn. Výškové vztahy (stoupající, klesající, lomená melodie, opakované tóny) může též dítě při zpěvu písně (obvykle na text) orientačně ukazovat rukou před sebou v prostoru (pohyby rukou korespondují se stoupáním či klesáním melodie). Toto cvičení je velice důležité zejména v začátcích rozvoje intonačních dovedností. Z běžně dostupných intonačních pomůček, na kterých lze procvičovat výškové vztahy, uvedme např. klaviaturu, magnetické tabulky, které umožňují zápis melodie do notové osnovy, intonační schody s názvy jednotlivých tónů, tabulky intonačních příkladů apod.

Při procvičování **tonálních vztahů** máme na paměti, že platí obecně, univerzálně, je tedy jedno, v které tónině intonační výcvik probíhá. Tonální vztahy obecně vyjadřujeme buď čísly tonálních stupňů nebo solmizačními slabikami. Jednotlivé stupně tóniny zpíváme buď na základní nebo řadové číslovky. Do pětitónového prostoru můžeme též názorně ukazovat číslo tonálního stupně levou rukou na prstech ruky pravé, otočené dlaní vpřed. Vzniklá představa melodie v číslech stupňů koresponduje pak s nástrojovými dovednostmi pravé ruky při hře na klávesové nástroje (dítě je schopno zahrát bez prstokladových problémů píseň v pětitónovém prostoru). Pro intonaci v durových tóninách se v praxi používá upravený systém solmizačních slabik, převzatý z maďarské intonační metody Z. Kodályho („sol“ na 5. stupni je změněno na „so“ a „si“ na 7. stupni na „ty“). Z těchto metody se přebírá tzv. **fonogestika**, což jsou pohyby rukou, které symbolizují tonální charakteristiku jednotlivých stupňů.

2. Základním předpokladem systematickosti v rozvoji intonačních dovedností je určení tónového operačního prostoru (též intonačního prostoru), v němž se bude uskutečňovat intonační výcvik.

Tento prostor bývá obvykle vymezen jako úsek stupnice, ohraničený spodním a horním tónem, případně jako vazba mezi jednotlivými tonálními stupni (5.- 3. stupeň, 5.- 6.- 5.- 3. stupeň apod.). Osvojování operačních tónových prostorů a intonačních pojmů probíhá dvěma způsoby:

- nápodobou (videoukázka č. 1)
- oporou o konkrétní hudební zkušenost, tj. písně, které dítě dobře zná a mohou tedy fungovat jako nápěvky (videoukázka č. 2)

Znaky vhodných nápěvků:

- jsou v daném tónovém prostoru
- obsahují osvojovaný intonační model
- dítě je dobře zná, tedy si je pohotově vybaví
- výhodné pro začátky rozvoje intonačních dovedností je, obsahují-li nápěvky úryvky stupnicových chodů.

Současné intonační metody nabízejí dvojí možnost v osvojování a rozšiřování intonačních prostorů:

- postup od prvního stupně (od tónického centra) směrem nahoru,
- postup od pátého stupně (od dominanty) přes vazby 5-3, 5-6-5-3 směrem k tónice.

Na melodických vazbách nápěvků si dítě procvičuje tonální a výškové vztahy, učí se notopis, solmizační slabiky a uvědomuje si čísla tonálních stupňů. Teprve po tomto procvičení může dojít k abstrakci tónových kvalit, jejich zobecnění, vytvoření intonačního pojmu a tedy i příslušné intonační dovednosti (videoukázka č. 3).

3. Mezi nejdůležitější intonační pojmy řadíme:

- diatonické postupy vzestupné i sestupné,
- opakované tóny,
- tónický kvintakord a jeho obměny, (později též obraty),
- terciové postupy,
- volné nástupy jednotlivých stupňů,
- melodické intervaly.

Intonační pojmy tedy představují vyabstrahované vztahy tónů v rámci tonality. Jak jsme již uvedli, dítě se s nimi seznamuje postupně prostřednictvím konkrétní hudební zkušenosti, která stojí v základě formování představ daných tonálně výškových vztahů. Po abstrakci těchto tónových kvalit nastává jejich zobecnění a pojmenování. Tento proces je nutný, neboť jenom znalost intonační opory bez zvládnutí intonačního pojmu by nedospěla k vytvoření uvědomělé představy tonálního vztahu. Dochází k propojení intonačních dovedností a teoretických znalostí (notopis, orientace v tóninách, chápání funkčnosti jednotlivých stupňů v tónině apod.). Dítě začíná osvojené poznatky cíleně využívat, jeho intuitivně fungující tonální citění dostává logický řád a chápání tonality spolu s odhalováním tonálních vztahů nadřazenosti a podřazenosti získává racionální charakter. Některé intonační metody doporučují sledovat notový zápis, aniž by děti znaly noty, již v prvotní fázi utváření sluchové představy a využívat tak názornosti notového písma.

4. Rozvoj intonačních dovedností spojujeme s dětskou hudební tvořivostí,

kteřá se realizuje v daném tónovém prostoru a využívá osvojených intonačních prvků. Tato vazba zaručuje dovednost dítěte analyzovat vytvořený útvar a graficky zaznamenat. Uplatnění principů tvořivého osvojování tonálně výškových vztahů se uplatňuje nejenom v oblasti vokální, ale i v instrumentální (videoukázka č. 4).

5. Kontrolou získaných intonačních dovedností je sluchová analýza, jež je v podstatě opakem intonace. Žák při ní rozeznává, ukazuje či zapisuje osvojené tonálně výškové vztahy (videoukázka č. 5). Vrcholem tvořivé práce v této oblasti je vznik prvních písní, jejichž rytmicko-melodický „polotovar“ dítě pak v následných etapách dotváří z hlediska výrazu, vícehlasých úprav, instrumentálních doprovodů, předeher, meziher a doher, pohybových projevů apod. Jistá elementárnost je jen projevem pedagogické dimenze (videoukázka č. 6).

6. Intonační prostor nerozšíříme o další prvky, dokud se v něm dítě nenaučí bezpečně orientovat, tj. intonovat, vědomě improvizovat, analyzovat melodie a zapisovat (videoukázka č. 7).

7. Podkládáme-li intonovanou melodii harmonickými funkcemi, zpřesňujeme nejenom intonační čistotu, ale mnohdy tím usnadňujeme samotné vytváření představ

tonálně výškových vztahů. Ve vyšších ročnících vedeme dítě k citění a chápání základních harmonických funkcí a k melodické improvizaci na základě dané harmonie (videoukázka č. 8).

Další modelové situace:

- tvorba ostinat v pentatonice, ostinátní doprovod písně (videoukázka č. 9),
- improvizace melodie k ostinátům (videoukázka č. 10) ,
- zdobení melodie známé písně s důrazem na citění harmonických funkcí (videoukázka č. 11) apod.

Závěrem: Využití integrace intonačních, sluchově analytických a vokálně tvořivých činností vyzbrojuje žáky schopnostmi, které jim umožňují zmocňovat se hudby vlastními silami, experimentováním se základními hudebními zákonitostmi odkrývat tajemství jejího vzniku a zažívat při tom pocity samotného „tvůrce“ hudby. Nepřipravujeme děti o tyto zážitky! Pokusme se v rámci své působnosti docenit principy tvořivé intonace a dopřát této progresivní metodě rozvoje dětské hudebnosti participaci na pozvednutí úrovně školské hudební výchovy.

Literatura

Komplexní rozbor základních principů tvořivé intonace a další návrhy tvořivých situací

VÁŇOVÁ, H. Průvodce učitele hudební výchovy tvořivou intonací. Praha : UKPeF, 2004. ISBN 80-7290-155-9.

Popis tvořivých situací ve videoukázkách:

TICHÁ, A. Vokální činnosti jako prostředek rozvoje hudebnosti a zpěvnosti žáků. Praha : PeF UK, 2007. 978-80-7290-318-4.

Další studijní literatura - výběr:

BLATNÁ, S. Tvořivá intonace ve výuce hudební výchovy na 1. stupni základní školy. Diplomová práce. Praha : UK – Pedagogická fakulta 2000.

DOLANSKÝ, O. Vokální intonace. Brno 1977.

EBEN, P., HURNÍK, I. Česká Orffova škola. Praha : Supraphon, I. díl 1969, II. díl 1969, III. díl 1972.

KOLÁŘ, J., ŠTÍBROVÁ, I. Hudební dílna I. a II. (učebnice Hv pro 5. a 6. ročník ZŠ) Úvaly : JINAN 1995 a 1997.

KOLÁŘ, J., VÁŇOVÁ, H., DUZBABA, O., Počátky tvořivé intonace I.-III. Praha : Karolinum 1993.

LÝSEK, F. Vokální intonace (nápěvková metoda). Praha 1967.

PECHÁČEK, S., VÁŇOVÁ, H. aj. Praktické úkoly z didaktiky hudební výchovy pro I. st. ZŠ. Praha : Karolinum 2001.

SEDLÁK, F. Didaktika hudební výchovy na I. st. základní školy. Praha : SPN 1985.

SEDLÁK, F. aj. Didaktika hudební výchovy na 2.. st. základní školy. Praha : SPN 1979.

SEDLÁK, F. Psychologické zvláštnosti vokální intonace. Estetická výchova, 1974 č. 7, str. 75.

SEDLÁK, F. Základy hudební psychologie. Praha : SPN 1990.

TICHÁ, A. Rozvoj hudebnosti a zpěvnosti dětí prostřednictvím pěveckých činností. Disertační práce. Praha : UK – Pedagogická fakulta 2003.

TICHÁ, A. Učíme děti zpívat. Praha : Portál, 2005.

VÁŇOVÁ, H. Hudební tvořivost žáků mladšího školního věku. Praha : Supraphon 1989.

VÁŇOVÁ, H. Integrace intonačních a vokálně tvořivých činností jako prostředek rozvoje dětské hudebnosti. In Teoretické základy hudební pedagogiky. Sborník KHv PeFUK v Praze č. 7. Praha : UK 1990.

VÁŇOVÁ, H. Pěvecká tvořivost na základní škole. Praha : SPN 1984.



Kultivovanie speváckeho prejavu študentov v študijnom programe Predškolská a elementárna pedagogika prostredníctvom hudobno-dramatických projektov

Mgr. et Mgr. Martina Procházková

Katolícka univerzita v Ružomberku,
Pedagogická fakulta, katedra hudby,
Slovenská republika

Anotace Kultivovaný spevácky prejav učiteľa je významným vzorom pre vokálny prejav detí, prostriedkom motivácie a približovania hudby. Pretože na štúdium učiteľstva predškolskej a elementárnej pedagogiky väčšinou neprichádzajú študenti s výraznými speváckymi dispozíciami, prostriedkom ako zvýšiť kvalitu ich speváckeho prejavu, a zároveň ich nadchnúť pre spev a hudobné aktivity vôbec, môže byť integrácia hudobných činností so slovom, pohybom, dramatickým a výtvarným prejavom v hudobno-dramatických projektoch (hudobných rozprávkach, „detských operách“) určených pre deti v predškolskom veku.

Kľúčové slová: hudobné aktivity, hudobno-dramatický projekt, integrácia, predškolská výchova, primárna škola, spev, učiteľ.

Abstract *The cultivation of students' singing expression in the program of study Preschool and elementary education through music and drama projects.* Cultured singing expression of teacher is an important model for the vocal expression of children, means of motivation and approach to music. As for the study of preschool and elementary teacher education majority of students haven't a strong singing disposition, means to improve the quality of their singing of expression, and their enthusiasm for singing and musical activities at all, may be the integration of musical activities with the word, movement, dramatic and artistic expression in the music and drama projects (musical tale, „children's opera“) for children in preschool age.

Key words: integration, music activities, music and drama project, preschool education, primary school, singing, teacher.

Príprava učiteľa predškolskej a elementárnej výchovy má určité špecifiká – vyžaduje si vychovať komplexne disponovanú, mnohostranne nadanú a odborne fundovanú osobnosť budúceho pedagóga. Súčasťou týchto jeho kvalít sú aj hudobné kompetencie a z nich najmä kultivovaný spevácky prejav, ktorý je významným vzorom pre vokálny prejav detí, prostriedkom motivácie a približovania hudby.

„V každém umění necht' je praxe důležitější než teorie!“ (J. A. Komenský)

Na štúdium učiteľstva predškolskej a elementárnej pedagogiky väčšinou neprichádzajú študenti s výraznými speváckymi dispozíciami. Horná hranica ich hlasového rozsahu sa na začiatku prvého semestra, keď s predmetom hlasová výchova začínajú, síce pohybuje približne medzi c2-e2, výnimočne vyššie, ale ide o málo kultivovaný prejav, ktorý skôr naznačuje možnosti ďalšieho hlasového rozvoja. Hoci záujem o štúdium predškolskej a elementárnej výchovy majú prevažne

absolventi stredných pedagogických škôl a pedagogických a sociálnych akadémií, kde bola hudobná výchova súčasťou ich vzdelávacieho programu, často nevedia pracovať s dychom a vedome ovládať svoj hlas. Okrem spomenutej skutočnosti neraz bývajú zaťažení aj speváckymi zlozvykmi – prevažne tvrdé hlasové začiatky, forsírovanie, ťažkosti v prechodnej hlasovej polohe, nevhodná hovorová poloha hlasu. Veľkú skupinu tvoria aj študenti málo rozospievaní, s malým hlasovým rozsahom, schopní spievať čisto len vo svojej „individuálnej polohe“, kým vyššie melodické tóny si upravujú podľa rozsahu svojho hlasu. Príčinou je nerozvinutie hlasového aparátu a malá intonačná istota vyplývajúca z nedostatočnej speváckej skúsenosti.

Cieľom hlasovej výchovy, organizovanej skupinovo, je počas dvoch semestrov (kedy je predmet povinný) naučiť študentov skutočné základy, medzi ktoré patrí: správny postoj, správne spevácke dýchanie – najmä vedomé a cielené nadychovanie pred každou hudobnou frázou a základné predstavy o vedení dychu, otváranie úst, fyziologické používanie hlasového aparátu v spievanom aj v hovorenom prejave, mäkké nasadenie tónu a jeho plynulé vedenie v legate, náprava artikulácie a vokalizácie, rozšírenie hlasového rozsahu, zlepšenie hlasovej kondície a pod. Osvojenie uvedených speváckych návykov, by malo byť na takej úrovni, aby boli budúci učitelia schopní intonačne čisto, rytmicky správne, s využitím vhodných výrazových prostriedkov deťom zaspievať jednoduché ľudové a umelé piesne. Do obsahu predmetu patrí aj metodika práce s detským hlasom v predškolskom a mladšom školskom veku – špecifiká kolektívneho spevu, možnosti využitia tvorivých didaktických postupov v speváckych činnostiach.

„Omnia sponte fluant absit violentia rebus...“ (Odporúčanie J. A. Komenského – „Nech všetko plynie samo a bez násilného pôsobenia...“)

Všetko sa začalo približne pred rokom na jednej z hodín hlasovej výchovy. Skupinka niekoľkých študentiek predškolskej a elementárnej pedagogiky, sa mi po návrhu, aby sme sa v nasledujúcom semestri spoločne pokúsili zrealizovať nejakú hudobnú rozprávku, snažila dobromyseľne vysvetliť, že od nich nemôžem čakať žiadne veľké spevácke výkony, a že na hodine síce nemávajú trénu, ale na verejnosti sa spievať neodvážia. A tak bude lepšie, keď nič podobné radšej skúšať nebudeme.

Rozhodla som sa pre „protiútok“ – v domácom archíve som našla ľudovú Rozprávku o rohatej koze v úprave Pavla Ziku pre spev a orffovské nástroje. Mravná idea rozprávky by sa dala zhrnúť ako ...musíme si navzájom pomáhať... alebo ...v núdzi poznáš priateľa... – vlčok, medveď a jež pomáhajú líške z brloha vyhnáť kozu. Hudobná štruktúra rozprávky je veľmi jednoduchá, tvoria ju opakujúce sa melodické úseky, ktoré sa striedajú s kontrastnými hudobnými plochami. Melodická línia speváckeho partu sa pohybuje v strednej hlasovej polohe v hlasovom rozsahu c¹- c², hudobný sprievod nástrojov z Orffovho inštrumentára je založený na ostinátnych pentatonických modeloch. „Dielko“ má cca 6-7' a jeho interpretáciu zvládnu žiaci v 3.-4. ročníku ZŠ, pričom divákmi môžu byť už predškoláci. Tieto moje argumenty a dohoda, že na výslednom tvare nezáleží (rozprávka posluží ako námet do praxe), študentky presvedčili ...

„Bola koza rohatá, do pol boka odratá...“

Príprava speváckeho partu prebiehala na hodinách hlasovej výchovy tak, že všetky dievčatá najskôr spievali celú rozprávku spoločne (tu bol priestor na korekciu speváckych nedostatkov) a až neskôr sme si dohodli obsadenie. Podobne to bolo aj so sprievodom. Študentky si vyskúšali hru na viacerých detských nástrojoch, kým sme si dohodli pevné zoskupenie. Pri príprave celku sa obsadenia striedali – kým jedno spievalo, druhé hralo.

V Zikovej predlohe je úsek, v ktorom zvieratka rozprávajú (spievajú) novej postave o trampotách s kozou kánonickým spôsobom – najskôr je to dvojhlas, v závere trojhlas. Moment, keď spomínaný úsek zaznel trojhlasne spoločne s melodickými Orffovými nástrojmi prvýkrát bol zážitkom aj pre mňa. Melódiu kánonu si totiž študentky spievali aj cestou z hodiny po schochodoch. Možno práve tento okamih ich inšpiroval natoľko, že sami prišli s upraveným scenárom, v ktorom tvorivo obohatili monológy postáv a s nápadom, či by rozprávku nemohli použiť ako semestrálny výstup z dramatickej výchovy. „Opera“ sa nakoniec dočkala predvedenia pred skupinkou detí.

„...utekala horami, utekala dolami, ukryla sa v líšej diere...“

Rozprávka je zvláštny fenomén, poskytuje priestor na rozvoj tvorivého myslenia, emočnej inteligencie a sociálno-komunikačných spôsobilostí, pestuje zmysel pre dobro, krásu, vplyva na tvorbu hodnotového systému a vkusu, vedie k vyšším duchovným hodnotám.

Vidieť zmysel vlastného i kolektívneho snaženia, zažiť radosť z tvorby a odozvu u detí bolo pre spomínané študentky určite „školou“. Pretože som naozaj chcela zistiť, čo si o tom všetkom myslia, poprosila som ich, aby anonymne zodpovedali niekoľko otázok v dotazníku, ktorý som predložila všetkým zúčastneným dievčatám, 12 denným študentkám 1.ročníka PEP, vo veku od 19 do 21 rokov, 7 z nich (t.j. 58,3%) absolvovalo strednú pedagogickú školu, ostatné sú absolventkami iných stredných škôl, 3 študentky (t.j. 25 %) sú zároveň absolventkami hudobného odboru ZUŠ – klavír, gitara, husle.

Prvé otázky v dotazníku sa dotýkali emocionálno-zážitkovej sféry a súviseli s účinkovaním študentiek v hudobno-dramatickom projekte. V odpovedi na prvú *Čo Vás motivovalo k aktivite v hudobnej rozprávke? Pokúste sa opísať situáciu, ktorá Vás motivovala.* sa 9 zúčastnených vyjadrilo, že takýto projekt pre nich predstavoval novú skúsenosť, rozprávka sa im páčila a boli zvedavé na jej konečnú podobu. Dve respondentky napísali, že ich motivovali najmä spevácke aktivity a jedna študentka uviedla, že sa ocitla v dobrom kolektíve, súčasťou ktorého chcela byť.

Na otázku *Ako ste sa vo svojej úlohe cítili? Mali ste z účinkovania radosť?* všetky zúčastnené odpovedali kladne, 4 respondentky priznali trému (dve z nich dokonca aj pri skúšobnom procese), 7 z opýtaných si uvedomilo, ako môže spoločná snaha upevniť kolektív.

Na otázku *Ktorú zložku Vašej roly pokladáte za náročnejšiu a prečo?* odpovedali oslovené takto: 4 uviedli, že žiadnu zo zložiek nepokladajú za náročnú, 2 uviedli hudobnú zložku (*„...sprevádzať spevákov na hudobných nástrojoch je podľa mňa náročné, musíme byť nielen ako jeden celok, ale musíme byť stále v strehu a aj predvídať, čo spolužiačka, ktorá hrá urobí...“*), *„...najviac sa obávam situácií, že zle nastúpim, niečo falošne zaspievam alebo že nebudem vedieť pokračovať...“*), 4 opýtané sa vyjadrili, že za náročnejšiu pokladajú hudobnú zložku svojej roly v kombinácii s jej dramatickým stvárnením (*„...za náročné pokladám hrať a spievať zároveň...“*), 2 uviedli, dramatické stvárnenie úlohy.

Z odpovedí na ďalšiu otázku, v ktorej mali oslovené vyznačiť umelecké aktivity vyskytujúce sa v projekte, možno usúdiť, že pre študentky nepredstavovalo problém presne špecifikovať aktivity z oblasti hudobnej, výtvarnej, dramatickej a literárnej výchovy. Za zaujímavé však možno pokladať ich odpovede v druhej časti dotazníka, ktorými som chcela zistiť, do akej miery si opýtané uvedomujú integratívne a kreatívne stratégie použité v projekte. V odpovediach na otázku

Ktoré aktivity možno do rozprávky vsunúť, aby sa jej literárna podoba stala pre deti zaujímavejšou? sa 6 oslovených vyjadrilo, že aktivity, o ktoré bola literárna predloha obohatená postačovali na to, aby bola rozprávka dostatočne zaujímavá, 4 opýtané si uvedomili, že na to, aby bola rozprávka pre deti atraktívna, je potrebná väčšia spoločnosť publika, a teda sa vyslovili za zaangažovanie detí do deja, 2 opýtané na otázku neodpovedali.

Malú skúsenosť študentiek v tejto oblasti je vidieť aj z odpovedí na otázku *Ktoré miesta sa dali najlepšie stvárniť pohybom a ktoré miesta v rozprávke by bez pohybu nevyzneli efektne?*, keď väčšina opýtaných (8, t.j. 66,6%) uviedla situáciu, ako jež vyháňa kozu z líščej nory a len 2 študentky si uvedomili a špecifikovali využitie pohybu aj pri iných situáciách (napr. charakterizácia zvieratiek, útekkozy, použitie tanečných prvkov, keď sa zvieratá v závere rozprávky tešia), 2 opýtané na otázku neodpovedali.

Podobne je to aj s odpoveďou na otázku *Ako pomohli hudobné aktivity v rozprávke zvýšiť jej atraktívnosť pre detského diváka?* Respondentky na otázku buď neodpovedali (3 prípady), alebo len skonštatovali, že rozprávka sa stala zaujímavejšou (8 opýtaných). Iba v jednom prípade sa študentka vyjadrila, že „...hudba pomohla zvýrazniť charakter zvieratiek, zvýraznila ich prežívanie (radosť, strach, smútok)...“

Odpovede na otázku *Aké iné výchovy (okrem umeleckej) sa v projekte vyskytli?* boli nasledovné: až 5 respondentiek napriek jasne formulovanej otázke vymenovalo niektorú alebo niektoré z umeleckých výchov, 3 opýtané na otázku neodpovedali, len v 2 prípadoch bola spomenutá telesná výchova a rovnako aj mravná a etická výchova (2 odpovede), prítomnosť prosociálnej výchovy v projekte si neuvedomila žiadna z opýtaných.

„Dokonalosť sa dosahuje maličkostami, ale nie je to maličkosť.“ (Michelangelo)

So zákonitostami humanistickej orientovanej pedagogiky, ktorá zdôrazňuje požiadavky celostnosti a komplexnosti rozvoja osobnosti dieťaťa, súvisí aj princíp integrácie. Nový ŠVP a činnosť a procesualný charakter predškolskej výchovy a vzdelávania v jednotlivých výchovno-vzdelávacích oblastiach, ale najmä v oblasti *Kultúra*, umožňuje aj v MŠ posilňovať komplexné múzické a estetické aktivity, hľadať nové spôsoby esteticko-výchovného pôsobenia na deti a celkovo smerovať k širšiemu esteticko-výchovnému záberu. To všetko predpokladá nielen priaznivú výchovno-vzdelávaciu klímu, v ktorej sa realizuje učenie hrou, ale aj snahu učiteľa integrovať hudbu so slovom, dramatickým stvárnením, pohybom či výtvarným umením, hľadať spojenie medzi inými disciplínami, až po využívanie integratívnych možností hudby samej.

Ako vyplýva z dotazníkových odpovedí, pre väčšinu študentiek bolo účinkovanie v hudobno-dramatickom projekte novou skúsenosťou. Dôsledkom absentujúcich pedagogických skúseností (didaktiky predmetov predškolskej výchovy a vzdelávania, ako aj pedagogická prax ich ešte len čakajú) je to, že jednotlivé aktivity zatiaľ vnímajú globálne, niektoré z nich nevedia presne špecifikovať, prípadne si ich prítomnosť vôbec neuvedomili. Cieľom nebolo vytvoriť „dokonalý“ projekt, kritickými pripomienkami počas tvorby i bezprostredne po realizácii rozprávky som nechcela pokaziť zážitok a radosť, ktorú im účinkovanie prinieslo. Hodnotenie výkonov i rozbor jednotlivých položiek z dotazníka sme si spoločne vydiskutovali neskôr.



Literatúra

- BURJAN, V. *Exkluzívny rozhovor s J. A. Komenským o našej školskej reforme* [on-line]. Blog SME, 10.10.2008, [cit. 2009-14-7]. Dostupné na www: <<http://burjan.blog.sme.sk/c/167288/Exkluzivny-rozhovor-s-J-A-Komenskym-o-nasej-skolskej-reforme.html>>.
- GAVORA, P. 1996. *Výskumné metódy v pedagogike*. Bratislava: UK, 1996. ISBN 80-223-1005-0.
- SLÁVIKOVÁ, Z. 2008. *Integratívna umelecká pedagogika (fragmenty)*. Prešov: PF PU, 2008. ISBN 978-80-8068-736-6.
- ZIKA, P. 1978. *...a tie vrabce... 50 pesničiek a skladbičiek v úprave pre Orffov inštrumentár*. Bratislava: OPUS, 1978. *Štátny vzdelávací program pre preprimárne vzdelávanie ISCED 0*. In: Učiteľské noviny č.18/2008, roč. LVI. s. 11 – 14. ISSN 0139-5769.



Analyza vybraných písní z cyklu *Písně milostné* Antonína Dvořáka jako příprava k jejich interpretaci

Mgr. Kroupová Ludmila
Univerzita J. E. Purkyně v Ústí nad Labem,
Pedagogická fakulta,
katedra hudební výchovy,
Česká republika

Anotace Příspěvek přináší analytický pohled na dvě z Písní milostných Antonína Dvořáka. V úvodu jsou stručně popsány okolnosti vzniku cyklu. Následující část obsahuje vlastní rozbor, které se vztahují k interpretaci a jsou doplněny srovnávacími tabulkami textů a dynamickými schématy notových zápisů písní. Celý příspěvek je uzavřen shrnutím obsahové stránky cyklu.

Klíčová slova: analýza, interpretace, písně, romantismus.

Abstract This contribution brings an analytical view on two of the Love Songs by Antonin Dvorak. In the introduction the conditions of the creation of the cycle are described briefly. The following part brings the analyses relating for the interpretation and are completed by the comparing charts of the texts and the dynamical graphs of the notation of every song. The whole contribution is terminated by summarizing the contents of the cycle.

Key words: analysis, interpretation, songs, Romanticism.

1 Od Cypřišů k Písním milostným, op. 83 - okolnosti vzniku cyklu

Cyklus osmnácti písní nazvaný *Cypřiše* (podle básnické předlohy) vznikl v červenci roku 1865 jako výsledek Dvořákova neopětovaného vzplanutí ke člence činohry pražského Prozatímního divadla Josefíně Čermákové. Jedná se o první skladatelovo písňové dílo.

Textová předloha písní pochází ze stejnojmenné básnické sbírky spisovatele Gustava Pfliegera-Moravského vydané roku 1862. Skladatel zhudebnil celý pododdíl s názvem *Písně* (patřící do oddílu *Dozvuky lyrické*) v nezměněném pořadí a písně, stejně jako básně, tak postupují od prosté zamilovanosti přes beznaděj a rezignaci až k lásce k vlasti.

Přestože první znění cyklu nebylo v této podobě vydáno, skladatel se k němu během dalších let vytrvale vracel, a to nejen k náladám písní, nýbrž i k melodickému a harmonickému materiálu. Roku 1881 vybral z *Cypřišů* čtyři písně a přepracované je připravil pro vydání - nakladatel Emanuel Starý je vydal jako *Čtyři písně, op. 2*. Stejně tak o sedm let později vybral skladatel písní osm, opět je přepracoval, a vydal u nakladatele Simrocka jako *Písně milostné, op. 83*. V obou cyklech zachoval náladu a víceméně i melodickou a harmonickou podstatu písní, naopak vylepšil deklamační stránku (a s ní související rytmickou strukturu a detaily melodické linky) a podstatně vylehčil klavírní doprovod. Přes nepochybné nedostatky nelze cyklu upřít skutečnost, že se jedná o skutečnou zpověď podanou s otevřeností, ke které se Dvořák později už nikdy neuchýlil.

2 Analýza jednotlivých písní

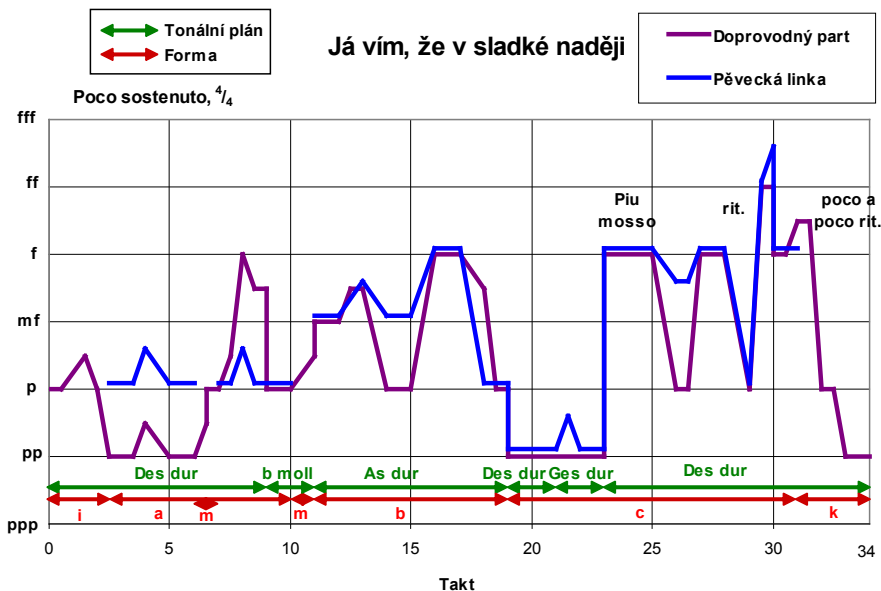
Píseň (v přepracovaném vydání *Poco sostenuto* $4/4$ původně *Allegretto* $4/4$) má malou formu třídílnou (*abc*), a každá z částí zpracovává jednu sloku básně. První dvě části písně jsou zhruba stejného rozsahu, závěrečná je v souladu s opakováním poloviny textu o tuto polovinu delší. Čtvrtou píseň nepřepočítal Dvořák tak zásadně jako ostatní písně, čímž zachoval její původní charakter.

První část tvoří perioda rozdělená na předvěti a závěti. Melodie se skládá převážně ze sekundových a terciových kroků a pravá ruka klavíru ji doprovází přibližně s ní shodně rytmizovanými akordy, jejichž vrchní hlas ji kopíruje. Levou ruku klavírního doprovodu tvoří téměř po celou dobu kvinta Des - As ve dvou různých rytmizacích.

Střední část písně je celá v dominantní tónině (As dur). Pěvecká linka je bohatší a obsahuje i melodický vrchol celé písně. Doprovod melodii nekopíruje tak důsledně jako v první části a ožívují ho použité šestnáctiny, ať už v pravidelně se střídajících akordických rozkladech nebo figurách s chromatickými postupy. Mezi prvním a druhým dvouversím se krátce připomene motiv z počátku introdukce.

Závěrečná část začíná opakováním sestupného motivu (rytmicky shodného se začátkem první části), který vyústí pokaždé do odlišné tóniny (Des dur - Ges dur). Doprovod kombinuje šestnáctinové akordické rozklady i akordy rytmizované shodně s melodickou linkou kopírující melodii, a v závěru přidává navíc akordy arpeggio.

Dynamické schéma notového zápisu písně



Koda v prvních dvou taktech vychází z motivického materiálu introdukce a v předposledním, třetím taktu je oživena sextovým vzestupným skokem.

Interpretace písně

Čtvrtá píseň z *Písní milostných* se na koncertních pódiích objevuje téměř výhradně jako součást provedení celého cyklu - přes provedení změny (oproti jiným písním cyklu méně výrazným) se píseň hlavně díky charakteru textové předlohy nevyhne určité afektovanosti. Atmosféra písně se během jednotlivých slok proměňuje od roztoužení přes postupně pronikající obavy až k závěrečnému bolestnému sevření, které je utvrzeno opakováním.

První část zpracovávající první sloku se z celé písně nejvíce blíží naději. V souladu s celkovou atmosférou cyklu je však její sdělení podáváno - oproti ostatním, méně nadějným slokám - poměrně nesměle. Kromě velmi umírněné dynamiky, jejíž hodnoty se pohybují pouze kolem *piano*, k této nesmělosti přispívá i menší rozsah melodické linky a její situování převážně do střední polohy.

Druhá sloka se pohybuje o jeden až dva dynamické stupně výše - postupné tušení neradostné budoucnosti bez naděje a z toho vyplývající obavy tak získávají na naléhavosti. Přestože je píseň jako celek vygradována (dynamicky i výrazově) až k závěru, melodický vrchol se nachází zde (takt č. 16 - 17). Rovněž klavírní doprovod je v této části nejhutnější.

Závěrečnou část obsahující poslední sloku s opakovaným druhým dvouverším charakterizují prudké dynamické zvraty oběma směry. Zakonění písně je pak místem, kde se tušení stává jistotou a všechny obavy z budoucna se vyplňují. Atmosféra je místy vylehčena použitím klavírního doprovodu *arpeggio*. Operní stylizaci závěru naopak spolu s náhlým dynamickým vzestupem v doprovodu (o více než tři stupně) podtrhují oktávy kopírující melodii.

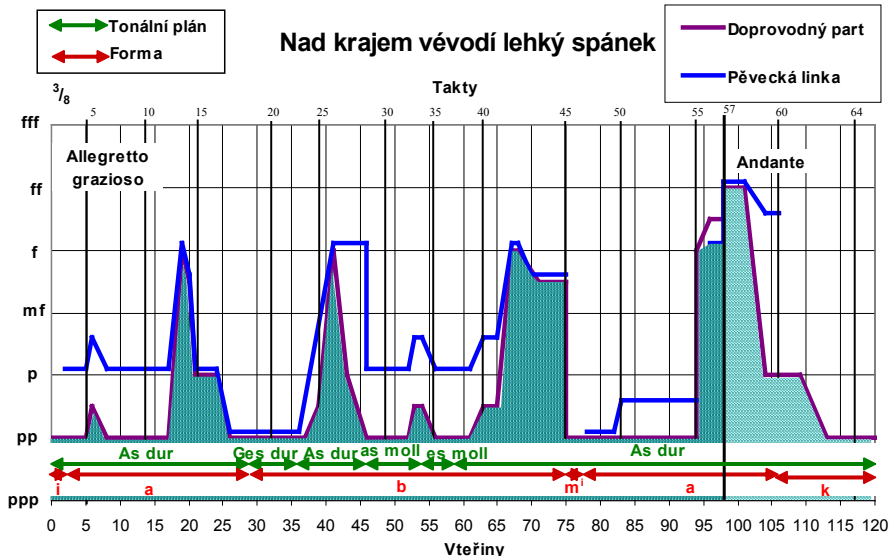
Píseň *Já vím, že v sladké naději* nepřináší i při vynaložené námaze tak výrazný výsledný efekt jako ostatní písně. Přesto má v cyklu své pevné místo jako jedna z jeho méně radostných částí.

V páté písni je zpracována báseň číslo sedmá - předposlední báseň *Dozvuků lyrických*. Stejně jako v předchozí písni jsou první dvě sloky nezměněny a závěrečný verš mírně upravené sloky třetí opakován.

Píseň (v přepracovaném vydání *Allegretto grazioso* $3/8$ původně *Allegretto* $4/4$) má malou formu třídlínou (*aba'*). Jednotlivé části mají díky množství zpracovávaného textu různou délku. První část zhudebňuje úvodní sloku, druhá část šest veršů - tj. celou druhou a polovinu následující sloky - a závěr tvoří zbylá polovina třetí sloky s opakovaným posledním veršem. Tato poslední část je oddělena dvoutaktím, které je totožné s introdukcí.

Úvodní část obsahuje dvě zřetelně oddělená dvouverší. První z nich je vystavěno poměrně velkoryse - melodie v rozsahu oktávy je hybná a obsahuje velký počet skoků, doprovod s rozmáchlou basovou linkou a pravidelnými šestnáctinami v pravé ruce je pokračováním introdukcce. Melodie druhého dvouverší je naopak velmi sevřená - rozsah kvinty je z velké části naplněn půltónovými kroky. Tuto sevřenost podporuje i klavírní doprovod, který se skládá v horní osnově z dvojhmatů, jejichž vrchní hlas kopíruje melodii, a je doplněn chromatickými postupy v dolní osnově. V závěru se do pravé ruky vrací pravidelné šestnáctiny, které však stále kopírují melodii. Obě dvouverší jsou naproti tomu kromě použitého rýmu sjednocena tóninou a téměř shodným rytmickým průběhem melodické linky.

Dynamické schéma notového zápisu písně



Ve druhé části se v rychlém sledu vystřídá několik tónin (Ges dur - As dur - as moll - es moll - As dur - v této poslední tónině je poslední dvouverší patřící do třetí sloky a poté celá píseň až do konce). Klavírní doprovod se proměňuje s jednotlivými verši - od pravidelných šestnáctin v obou osnovách přes tytéž hodnoty zhruba sledujících melodií (zatímco osminové hodnoty v levé ruce ji ve své poloze sledují o tercii níž) a šestnáctinové staccato v obou rukou kopírující v horní osnově důsledně melodickou linku až po akordy arpeggio doprovázené přetrvávajícím staccatem.

Závěrečná část začíná dvoutaktovou mezihrou (viz výše). Obsahuje tři verše a zhudebnění prvních dvou z nich, až na několik málo detailů, odpovídá úvodnímu dvouverší celé písně, a to melodií i doprovodem. Poslední verš je oddělen taktem vyplněným oktávovými kroky, nastupuje na lehkou dobu (v celé písni je to jediný takt začínající na jinou než první dobu), má klenutou melodickou linku a doprovázejí ho akordy arpeggio. V šestitaktové kodě připojené řetězením se naposledy připomene úvodní čtyřtakti pěvecké linky.

Interpretace písně

Pátá píseň je druhá ze dvou nejznámějších a nejčastěji interpretovaných písní cyklu (spolu s písní *V tak mnohém srdci mrtvo jest*). Vzдор bolestnému závěru je celková atmosféra spíše smířlivá - většina textu se soustředí na vykreslení poklidu „přírody v rozkoši“.

Úvodní sloka zhudebněná v první části je poetickým vykreslením vlhde jarní noci - nastupuje s lehkostí, rozvíjí se zvolna a po celou dobu působí zasněným dojmem neurčitosti a zastřenosti. Z celé písně je tato část nejzvukomalebnější - různě velké kroky a skoky v melodii sice očekávaným způsobem, ale stále půvabně, dokreslují jednotlivá slova a slovní spojení. Šest veršů následující části pokračuje v líčení poklidné noční scenerie a vypočítává jednotlivá dění. Touto

konkretizací se zastřenost ztrácí a část jako celek dostává pevnější obrysy a větší spád. Lehkost i přes dynamickou rozmanitost stále přetrvává.

Závěr písně je zpočátku sice téměř totožný s úvodem (viz výše), ale zasněnost se do něj přes i velmi umírněnou dynamiku již nevrací. Od přírodního dění se text obrací k prožívaným citům a atmosféra se rázem vyostřuje a potemňuje. Úplný závěr je vygradován skutečně náhle - dynamic-ky i melodicky - a obsahuje vrchol písně (takt č. 57). Poslední verš je tak bolestným výkřikem a v této akcentované teče se uvolňují všechny emoce a obavy skryté přítomné v celé části.

Píseň *Nad krajem vévodí lehký spánek* je přes vypjaté zakončení z větší části spíše poetizujícím obrazem přírody - tak oblíbeným v básnickově i skladatelově době.

3. Obsahová stránka cyklu

V době, kdy skladatel písně tvořil (ještě jako *Cypřiše*), byly pro něho poněkud sladkobolně stylizované Pfliegerovy básně aktuálně prožívaným citovým rozpolžením, což se nepochybně odrazilo v nepolevujícím zájmu, s nímž se k jednotlivým písním vracel. Obsahem písní je motiv lásky, obvykle neopětované, procházející od rozvíjejícího se citu přes beznaděj až k rezignaci. Po více než dvaceti letech sám Dvořák své písně charakterizoval slovy: „Myslete zamilovaného mladíka - toť jejich obsah!“ .

Literatura

BORECKÝ, J. Antonín Dvořák v písní. In: *Antonín Dvořák. Sborník statí o jeho díle a životě*. Praha: Umělecká beseda, 1912.

KITTNAŘOVÁ, Olga. *Rozeznělé partitury*. Praha: ARSCI, 2002, ISBN 80-86078-20-5.

LINHARTOVÁ, V. *Kapitoly z dějin umělé písně*. Brno: JAMU, 1991, ISBN 80-85429-00-4.

PFLEGER, G. *Cypřiše*. Praha: I. L. Kober, 1862.

ŠOUREK, O.: *Život a dílo Antonína Dvořáka*. II. díl. Praha: SNKLHU, 1955.

TICHÝ, V. *Harmonicky myslet a slyšet*. Praha: Hudební fakulta AMU, 1996, ISBN 80-85883-10-4.

Prameny notové

DVOŘÁK, A.: *Písně milostné*, op. 83. Praha: SNKLHU, 1957



Význam držení těla v hlasové výchově.

Mgr. Luděk Koverdinský
Univerzita Karlova v Praze,
Pedagogická fakulta,
katedra hudební výchovy,
Česká republika

Anotace Příspěvek se zabývá některými méně známými aspekty známých aktivit (aktivita hudební, pohybová, jazyková, poslechová nebo vliv prostředí), které mají nejen vazby k hlasové výchově, ale mohou tvořit též její obsah. Hledá inspiraci pro práci hlasového pedagoga v současných hudebně psychologických a pohybově terapeutických trendech.

Klíčová slova: aktivity, hlasová výchova, držení těla

Abstract *The sense of the posture in voice education.* This presentation is dedicated to an unusual perspective on usual activities (such as musical, physical, linguistic and aural) which are not only connected to, but can also shape, voice education content. It brings inspiration for the voice teacher from today's trends, such as music psychology and physical therapy.

Key words: activities, voice education, posture

Tento příspěvek se věnuje vzájemně podmíněnému vztahu mezi držním těla a fyziologickou dechovou funkcí, který je podmínkou správné hlasové tvorby. Přináší též některé nové poznatky, jež byly v této oblasti v posledních letech učiněny.

Na držení těla existují různé názory a pohledy, které se navzájem liší (pohled rehabilitační, gymnastický, taneční, hudební atd.). Z hlediska hlasové výchovy se jedná o významný problém, který není zatím uspokojivě vyřešen; názory na držení těla se liší jak u různých autorů, tak zejména v pěvecké edukační praxi.

Nejčastěji se v souvislosti s držním těla hovoří o vzpřímeném postoji (např. in : S. Pecháček a kolektiv, 1995, s. 54-55; B. Chládková, 1988, s. 4; M. Seeman, 1953, s. 6; B. Benoni, 1919, s. 25; a další), ale existuje zde řada nejasností. Za prvé není jasné, zda je držení těla vrozené, nebo zda podléhá učení. Dále není jasné, co vzpřímené držení vyvolává a jak vzniká, tedy jestli je to otázka svalů nebo centrální nervové soustavy (CNS).

Náš pohled vychází z vývojové kineziologie a z výsledků studie MRI vyšetření bránice.

O svalových souhrách, které se uplatňují při držení těla, pojednává **vývojová kineziologie**. Vývojové kineziologii se věnuje MUDr. V. Vojta, který na základě klinických pozorování dětí (1995) podrobně popsal ontogenetický vývoj dítěte zahrnující polohy vleže na zádech, na břiše, na boku, otáčení, lezení, přechod do sedu až po vzpřímení. Vývoj držení těla se nazývá posturální ontogenezí. Do posturální ontogeneze se postupně zapojují všechny **senzorické funkce**, včetně orofaciálních funkcí (úst a obličeje). Též ideomotorika (představa o pohybu) patří k posturální ontogenezi.

Poznání a využití těchto principů umožňuje nápravu chybných pohybových stereotypů. Cílem vývojové kineziologie je vyvolat, případně obnovit vrozené svalové vzorce, které umožňují kvalitní stoj a chůzi. Domnívám se, že je možné dané principy využít i v hlasové výchově, zejména proto, *že postoj či sed mají podstatný vliv na fyziologickou (tj. správnou) tvorbu hlasu*. Při nápravě chybného držení těla v intencích vývojové kineziologie vycházíme z prožitků, které se váží k prvním pohybovým zkušenostem.

Připomeňme také, že kvalita sensorického vstupu ovlivňuje motorický výstup a že lidská motorika se vylepšuje propriocepcí (proprioceptivní aferencí). Sensorické funkce se zapojují do držení těla (posturální ontogeneze). Sensorický vstup přinášejí:

- Exteroceptory (kůže)
- Interoceptory (vnitřní orgány)
- Proprioceptory (klouby a svaly)
- Sensorická oblast (orofaciální oblast a smysly).

Sledujeme-li problematiku správného držení těla při hlasové výchově, nelze při tom opomenout důležitou úlohu bránice, a to jak ve funkci hlavního dechového svalu, tak také jako *důležitého účastníka podílejícího se na správném držení těla*. O důležitosti posturální funkce bránice můžeme číst v publikacích (V. Vojta, 1995; P. Kolář, 1996; J. Čumpelík, 2006).

V časopise Rehabilitace a fyzikální lékařství. 2006, č. 2, s. 62-70 byly zveřejněny výsledky MRI (magnetic resonance paging) vyšetření, které dokládají (zatím měřeno pouze na jedné osobě), že při změně polohy těla dochází ke změně tvaru, polohy a pohybu bránice, hrudníku a břišní stěny. Z výsledků této studie vyplývá, že je možno změnou postavení jednotlivých částí těla ovlivnit dýchací pohyby bránice i trupu. Otázkou však zůstává, zda je možno docílit trvalou změnu dechových pohybů, aby se promítla do změny konfigurace těla a ovlivnila trvale jeho držení. Vytvořili jsme soustavu cvičení, abychom ověřili, zda je možné změnou řídicího programu v CNS dosáhnout trvalou změnu v držení těla.

Výsledky

Následující obrázky⁷ dokládají, jakých trvalých změn ve tvaru a držení těla bylo cvičeními dosaženo. Uvádíme nejdříve výchozí stav a pak dosažený stav. Cvičení, která byla pravidelně prováděna po delší dobu, jsou výsledkem mnohaleté rehabilitační praxe⁸. Začínají v lehu na zádech, na břiše a na boku a dále pokračují v sedu a ve stoji. Pro všechna cvičení zachováváme stejné instrukce, jako je zpevnění nohou a odtlačení, neboť základem cvičení je napřímení, které se přenáší do všech poloh.

⁷ Publikované snímky jsou z archivu autora.

⁸ ČUMPELÍK, J., Zkoumání vztahu mezi držním těla a dechovými pohyby, Disertační práce na FTVS UK v Praze, 2006.

Výchozí stav



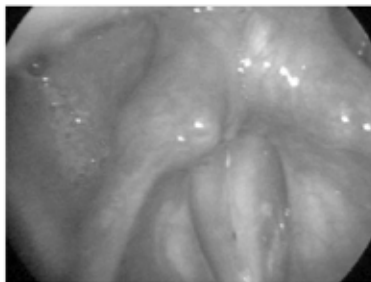
Dosažený stav



Změny v držení těla příznivě ovlivnily též výsledky foniatrických vyšetření (viz Obr. 1 a Obr. 2)



Obr. 1: Videostroboskopie: kmity nerovnoměrné, protisměrné, uzávěr neúplný (2006).



Obr. 2: Videostroboskopie: kmity symetrické, uzávěr úplný, lineární (2008).

Vraťme se k pedagogické praxi, kterou, dle našeho názoru, je možné rozdělit takto:

1. Oblast hudební, která je zaměřena na rozvoj hudebních schopností: *hudební sluch, hudební paměť, hudební představivost, rytmické, tonální a harmonické cítění*.
2. Oblast přípravy nástroje, tj. lidského těla, která pracuje s vývojovými vzory. Tyto vzory, jež skrze proprioceptivní aferentaci, ideomotorickou představu a výchovou k introspekci, mění vstupní informace pro CNS, a tím mění výstupní motorickou odpověď. Tak se vytvářejí podmínky pro změnu dynamického stereotypu. Je však nutné se naučit nebránit změně, kterou vyvolává změna držení těla a změna dechových pohybů.

Na závěr bych citoval názory dvou pedagogů z praxe, kteří v souvislosti s ostatními hudebními činnostmi kladou váhu i na vnímání svalových prožitků a správného držení těla.

A. Tichá považuje dětský hlas za nejpřirozenější a pro dítě nejdostupnější hudební nástroj (2007, s. 90). Aby byl stále dostupný, je třeba rozvíjet:

- kvalitu pěveckého projevu,
- hudební schopnosti: *hudební sluch, hudební paměť, hudební představivost, rytmické, tonální a harmonické cítění,*
- a také *citovou, tělesnou a sociální vnímavost žáka*

F. Sedlák (1985, s. 141) připomíná, že přestože pěvecký postoj a držení těla ovlivňují výrazně správné pěvecké dýchání a tvoření tónu, bývají na školách často přehlíženy. Tato poznámka F. Sedláka ovšem zdaleka neplatí jen pro základní školy.

Literatura

BAR, J. *Pravý tón a pravé pěvecké umění 1*. Praha: Supraphon 1976.

BAR, J.: *Pravý tón a pravé pěvecké umění 2*. Praha: Supraphon 1976.

BENONI, B. *Pěvecký breviář*. Praha: F. Urbánek a synové 1919.

ČUMPELÍK, J. a kol.: Vztah mezi dechovými pohyby a držením těla. *Rehabilitace a fyzikální lékařství*. 2006, č.2, s. 62-70.

ČUMPELÍK, J., Zkoumání vztahu mezi držením těla a dechovými pohyby, *Disertační práce na FTVS UK v Praze*, 2006.

CHLÁDKOVÁ, B. *První pěvecké kroky*. Praha: Supraphon 1988.

NOVÁK, A. *Foniatrie a pedaudiologie II*. Praha 2000.

PECHÁČEK, S., VÁŇOVÁ, H., KURKOVÁ, L., VEJSAROVÁ, Ž., HRADECKÝ, E., *Praktické úkoly z didaktiky hudební výchovy*. Karolinum, Praha 1997, s. 62.

SEDLÁK, F. *Didaktika hudební výchovy na 1. stupni základní školy*. Praha: SPN 1985.

SEDLÁK, F. *Psychologie hudebních schopností a dovedností*. Praha: SPN, 1989.

SEEMAN, M *O lidském hlasu*. Praha: Orbis 1959.

SOUKUP, J. *Hlas, zpěv, pěvecké umění*. Praha: Supraphon 1972. s. 91.

TICHÁ, A. *Vokální činnosti jako prostředek rozvoje hudebnosti a zpěvnosti žáků*. Univerzita Karlova v Praze – Pedagogická fakulta, 2007.



Učiteľ spevu v súčasnom období vedeckých a pedagogických premien.

PaedDr. Zuzana Sláviková, PhD.
Prešovská univerzita v Prešove,
Pedagogická fakulta,
kabinet výskumu detskej reči a kultúry,
Slovenská republika

Anotace V súčasnosti sa spev ocitá v pozícii, kde sa stretávajú tradície minulosti s modernými vedeckými informáciami dneška. Vo svetle dnešnej expanzie vedomosti a technológií je popri zacielenosti na výborný sluch, excelentné muzikantstvo, kultivovaný hudobný vkus atď., veľmi dôležitá analýza hlasových problémov a vytváranie príslušných riešení, čo vyžaduje otvorenosť zo strany učiteľov voči novým informáciám a prístupom.

Kľúčové slová: hlasové problémy, práca s alikvótnymi tónmi, spektrálna analýza hlasu.

Abstract *Teacher of singing in the present time of scientific and pedagogical transformations.* In the present time singing found itself in position, where traditions of the past meet with modern scientific informations of this day. In the light of today's expansion of knowledge and technologies is besides aim at the excellent hearing, musician's activities, cultivated musical taste, also very important analysis of vocal problems and creating appropriate solutions. It requires teacher's open approach to the new informations.

Key words: aliquote tones, spectral analysis of voice, vocal problems.

V dôsledku civilizačných procesov nastal pokles v kvalite hlasovej vyspelosti v niekoľkých generáciách. Je možné vnímať kvalitatívny úbytok prirodzených predpokladov, pribúda percento jedincov s hlasovými poruchami. V praxi pretrváva úzko chápaná výchova k technickej dokonalosti. Dostatočne nedocenené sú aj výsledky výskumov, poukazujúce na dôsledky pretrvávajúceho, akusticky chudobného prostredia na harmonické tóny, čo sa odráža v úbytku kvality sluchu – frekvenčne klesá horná hranica počuteľného spektra, v dôsledku čoho hlas stráca znenie harmonických tónov, čo má vplyv na jeho zhoršenú kvalitu.

Podľa najnovších výskumov sa pre navodenie a priebeh hlasotvornosti zdôrazňuje význam psychiky a emocionality. V minulosti pretrvávali názory, že rozsah, sila a farba hlasu sú odvodené od veľkosti a tvaru hrtanu alebo hlasoviek, či hrudného koša. Zásadná psychosomatická väzba medzi hlasivkami a emóciami však spôsobuje, že hlas je vždy určený psychicky a somaticky, nesie so sebou to, čoho je človek plný. Strach a úzkosť hlasivky stiahnu, naopak uvoľnenie hlasoviek pri speve podporuje emocionálne uvoľnenie a vyrovnanosť. Ľudský hlas umožňuje prístup k emóciám, dokáže autenticky zachytiť aj veľmi jemné odtiene našich pocitov. Hlas každého človeka má preto jedinečnú farbu. Ukazuje sa, že nie je možné dosiahnuť zmeny hlasových kvalít bez zmien usporiadania vzťahov v psychike človeka. Cesta nevedie len nápodobou (gesto, mimika, pohyb, tanečný krok), ale predstavou zvnútra, inak sa hlasový nástroj a psychosomatické vybavenie nestretnú.

Výskumy v uvedenej oblasti tiež poukazujú na úzky vzťah medzi hlasom s jeho frekvenčným rozsahom a funkciou telesných orgánov. Rozborom hlasu na jednotlivé frekvencie sa zistilo, že hlasové frekvencie, ktoré zodpovedajú chorým častiam tela úplne chýbajú, alebo sú narušené. Aplikáciou chýbajúcich frekvencií je možné obnoviť správnu činnosť príslušných orgánov. Alikvótné tóny pôsobia na veľmi vysokej úrovni vedomia, prenášajú vibrácie hlasu na všetky roviny bytia. Ak je hlas bohatý na harmonické tóny, pri speve a počúvaní dochádza k energetickej stimulácii človeka. Pre vyššie nervové funkcie ako je myslenie, získava mozog energiu zmyslovými stimuláciami predovšetkým z ucha (počúvanie hudby, ktorá je bohatá na vysoké harmonické frekvencie).

Alfred Tomatis (1997) zistil vzťah medzi hlasom a schopnosťou počutia. Pokiaľ naše uši nepočujú určité zvukové frekvencie, stratia sa aj z nášho hlasu. Akonáhle dôjde k zmenám v počutí, náš hlas sa okamžite zmení. Sluch má zo všetkých zmyslov najpriamejší a najväčší vplyv na emocionálnu sféru. Sluchové vnemy formujú našu psychosomatickú vybavenosť, ktorá ďalej predurčuje kvalitu hlasovej vybavenosti. Navyše vibrácie vytvorené hlasom sa prenášajú do lebečných kostí a mozgovej kôry, kde podporujú proces vylučovania nahromadeného metabolického odpadu.

V oblasti klasickej hlasovej prípravy zostáva nedostatočne využitá schopnosť harmonizácie hlasu a somatických a psychických predpokladov. Profesionálny spev s dominanciou techniky často dostatočne nepracuje s citovými determinantami pocitu tela a zvuku. Integrácia zvuku, tela a duše rozvíja zmyslovú a pocitovú vnímavosť, somaticky pociťovaný význam. Zmyslové a významovo nosné spojenie zvuku hlasu a pocitu tela zasahuje do psychosomatického komplexu človeka, ako jednoty tela, duše a ducha. Na fyziologickej úrovni dochádza k neuronálnej a endokrinnnej stimulácii, imunologickej reakcii, podpore prekrvenia, k podnecovaniu látkovej výmeny atď. Časť teórií emócií odvodzuje emócie od telesných pocitov a fyziologické reakcie chápe ako integrálnu súčasť emócií. Jednota tela a zvuku môže urobiť hmatateľnými psychicky reprezentované city ako také, čo spätne pôsobí na celok človeka. Práca s emóciou prostredníctvom zvuku smeruje až k vytvoreniu rozsiahlej reči symbolov zmyslového skúsenostného sveta. Napr. určitý zvuk hlasu sa môže stať intenzívnym symbolom existenčnej skúsenosti (samota, radosť atď.). Nový pohľad na prácu s hlasom zdôrazňuje skutočnosť, že ľudský hlas nepotrebuje vytvoriť, ale oslobodiť, odhaliť. Rozvíjaním schopnosti vnímania, započúvaním sa do vlastného hlasu a jeho skúmaním vzniká cesta, ktorou môžu byť v človeku uvoľnené tvorivé schopnosti. Tón znie krásne keď mu nič nebráni v prúde telom a z tela von. Je treba sa snažiť, aby dych a tón neboli príliš zviazané s fyzickým telom, aby dochádzalo k uvedomovaniu si toho, čo spočíva za fyzickými orgánmi. Je treba nechať telo, aby samo modulovalo „objektívny hlas“, a ním vyjadrovalo významy bez vedomého uchopovania a svojvoľného ovplyvňovania procesov dýchania. Vedomé zasahovanie do životných procesov dýchania, systematické pôsobenie na fyzické telo bez súčasného zapojenia spevu, sa nemôže zaobiť bez následkov.

Je potrebné nezamieňať zvuk a hlásku, nakoľko reprezentujú dva odlišné svety. Spev reprezentuje oblasť zvuku, ktorá je nadradená hláske. Vo zvuku melódie sa zjavuje svet hudby spojený s citmi. Ak chceme k spievaným tónom, melódií pridať slová, pripájame sekundárny prvok, ktorý prináleží telesným procesom. Cvičeniami by mali byť vyvažované telesné a duševné procesy (cvičenia zamerané na tón a hlásky).

Dôležitá je práca na rozvíjaní vnímania pre vonkajší a vnútorný pohyb, využívaním sluchu, zraku, určitým ohmatávaním spojeným s prácou s tónom, hlasom, zvukom, hláskou, hudobnými prvkami. Človek je uchopiteľný len vnútorným zmyslom, lebo jeho pravá podstata je nadzmyslová.

Je možné, že práve zaradenie elementov alikvótného spevu vedľa klasickej hlasovej prípravy môže napomôcť rozvíjať znenie hlasu a zároveň zasahovať psychofyziologické zložky osobnosti. Práca s harmonickými tónmi kladie nároky na rezonančnú predstavivosť a orientáciu v rezonančnej výstavbe hlasu. Rezonátory majú rozhodujúci vplyv na výstavbu hlasu, no sú tiež považované za energetické centrá telového a emocionálneho napätia. Výskumy potvrdzujú skutočnosť, že pôsobením harmonického alebo alikvótného spevu sa uvoľňujú hlasivky, trénuje sa efektívnosť dýchania a dochádza k vibračnej masáži spodných, vývojovo najstarších častí mozgu. Existuje množstvo techník, ktorými je možné zvýrazňovať alikvótné tóny. Pomocou počítačových programov je možné zobrazenie priebehu alikvótnych tónov počas spevu, alebo hovoreného prejavu. Predpokladom pre spievanie alikvótnych tónov je počutie svojich vlastných alikvótnych tónov. Ich vnímanie vzniká pomaly, a aj keď ich človek raz odkryje, počuje ich horšie ako iní. Zvuk, ktorý vychádza z úst, prichádza ako zvuková vlna priamo, cez odrazy v miestnosti k uchu. Zvnútra sa ale tiež prenáša vibrácia hrtanu cez vedenie kostí priamo k uchu. Táto časť znie inak, vždy obsahuje všetky alikvóty, pretože vnútorný hlas sa nefiltruje ústnou dutinou, v ktorej dbáme o to, aby sa alikvótné tóny zosilnili. Človek sám seba počuje z dvoch zdrojov, zvnútra aj zvonku, pričom bohato alikvótny vnútorný hlas čiastočne prekrýva vonkajší hlas. Preto sa mu vlastný hlas javí so všetkými alikvótami hlasnejšie a oveľa účinnejšie ako na nahrávke.

Hlas vždy produkuje celú zásobu alikvótnych tónov. Naš mozog nevníma v tomto zväzku tónov za normálnych okolností žiadne samostatné tóny, má schopnosť toto množstvo tónov vnímať ako jednotku. Naš sluchový orgán má však neuveriteľnú schopnosť rozpoznávať aj najjemnejšie odtienky rozdelenia hlasitosti pri speve alikvótnych tónov. V rozdelení alikvótnych tónov je zašifrované obrovské množstvo informácií. Hlas teda nie je len samotný hrtan, ale celý človek sa podieľa na rozozvučení tohto nádherného nástroja.

Bohatšie využitie speváckych techník v hlasovej výchove by mohlo rozšíriť jej význam z čisto estetického záležitosti, jednostranne zameranej na dokonalý hlasový výkon, k širšiemu využitiu veľkej sily hlasu a spevu ako prostredníka medzi telom, dušou a duchom.

Literatúra

- FELBER, R.- REINHOLD, S. a kol.: *Muzikoterapie. Terapie zpěvem*. Hranice na Moravě: Fabula, 2005. ISBN 80-86600-24-6.
- HARČARÍKOVÁ, P.: Dobro a zlo v rečovom prejave detí predškolského a mladšieho školského veku. In: *Fenomén zla v súčasnom umení pre deti a mládež*. Prešov: PF PU, 2008, s. 282-298. ISBN 978-80-8068-978-6.
- KANTOR, J.- LIPSKÝ, M. a kol.: *Základy muzikoterapie*. Praha: Grada, 2009. ISBN 978-80-247-2846-9.
- KRČEK, J.: *Musica humana. Úvod do muzikoterapie*. Hranice na Moravě: Fabula, 2008. ISBN 978-80-86600-50-5.
- MASTNAK, W.: *Zmysly-umenia-život*. Prešov: Matúš, 1994. ISBN 80-967089-1-0.
- TOMATIS, A.: *Der Klang des Lebens*. Zurich: Artemis und Winkler Verlag, 1997.
- VÁLKOVÁ, L.- VYSKOČILOVÁ, E.: *Hlas individuality*. Praha: AMU, 2005. ISBN 80-7331-034-1.



Lidová píseň na Pelhřimovsku a její využití v ŠVP

Mgr. Dagmar Makovcová
Gymnázium v Pelhřimově,
Česká republika

Abstract Folk song of Pelhřimov and its use in ŠVP / school curriculum /. The article introduces a sample of the ongoing project „Go to Know Your Region“. This integrated project links functional knowledge mainly from music education and ICT, but also other subjects. The final result of students' work should be transcribing the manuscript collection „Podstrážištské Songs“ in digital form and releasing a CD with a representative songs interpreted by the school band Gecka.

Keywords: folk song, school curriculum

Klíčová slova: lidová píseň, školní vzdělávací program

Můj dnešní příspěvek přináší ukázkou realizace probíhajícího projektu, který vyhlásil Kraj Vysočina. Projekt nese název „Poznej svůj kraj“ a naše dílčí téma zní *Lidová píseň na Pelhřimovsku a její využití v ŠVP*. S cílem, aby si dnešní studenti uvědomovali vztah k hodnotám kulturního dědictví na Vysočině, jsme se zaměřili na sbírku Podstrážištské písničky, které pocházejí z naší folklórní oblasti Horácko.

Písně můžeme využívat v různých částech školního vzdělávacího programu. V roce 2007 jsme zahájili se studenty několika tříd Gymnázia Pelhřimov skupinové práce na projektu. V nedalekém Městském muzeu Antonína Sovy v Pacově, kde je rukopisná sbírka Podstrážištské písničky uložena, jsme si pořídili fotodokumentaci. Následně jsme se studenty vybraných tříd v hodinách českého jazyka a hudební výchovy přepsali texty všech písní. Každý student obdržel okopírovanou píseň a převedl její text do elektronické podoby v programu Microsoft Word, v kterém běžně pracuje. Samozřejmě podle předem domluveného schématu, předlohu měli všichni před sebou na plátně, přenesenou z dataprojektoru. Svůj úkol pojali zodpovědně, mnozí pracovali s dosud neznámým materiálem, tvořili nejen za sebe, ale i za tým. Zdokonalovali se v psaní na klávesnici počítače, konzultovali nespisovné tvary v původních zápisech písní (bojejí, zmíraj...). Pokud nebylo možné některé údaje přečíst, například místní jména, hledali jsme společně v mapě regionu.

Texty písní jsme rozebírali i v rámci výuky teorie literatury, pro individuální práci jsem nabídla studentům úkoly, v nichž se zamýšleli například nad tematikou písní, / milostné, vojenské, odvodné, pracovní, pijácké, kramářské, robotní, se sociální tematikou.../, vyhledávali jména osob, místní jména (jejich frekvence v určitém regionu by mohla být předmětem dalšího zkoumání). Objasnili jsme si i otázku variant písní, kdy na známou melodii zpíváme jiný text, nebo varianty místních názvů – řečický můstek, pelhřimovský můstek, bitětický můstek...

Při výuce hudební výchovy si studenti gymnázia v různých ročnících osvojují písně ze sbírky. Většinou vybíráme písně, které lze nejen zaspívat, ale i zahrát na zobcové flétny. Tyto nástroje naši studenti užívají v hodinách Hv od tercie do sexty. Volíme písně jednoduché, a to v takových tóninách, jež nedělají flétnistům – amatérům potíže. Osvědčily se G dur, F dur, ale hlavně vybíráme písně s menším tónovým rozsahem. Písní v tónině G dur je v této sbírce poměrně málo, často se zde opakují tóniny Es, F, D dur, pravděpodobně vzhledem k instrumentální povaze písní z českých regionů. Někdy se ukazuje se, že písně, které jsou přijatelné pro flétnisty- začátečníky, nevyhovují zpěvu, proto je musíme transponovat.

Za účelem zpracování projektu jsme zakoupili notační software Sibelius Student a postupně se zájemci a členy našeho školního souboru vytváříme notové záznamy písní. Domnívám se, že velkým přínosem pro studenty při práci s notačním softwarem je i aplikace a rozvoj nabytých znalostí z angličtiny, protože vlastníme pouze anglickou verzi programu.

Myslím, že je nezanedbatelné to, že na projektu pracují i studenti, kteří nejsou výrazně hudebně vybaveni, ale mohou vyniknout v jiných činnostech. Zvláště někteří studenti našeho gymnázia mají v oblasti informačních technologií skutečně rozsáhlé znalosti, čehož by měl myslím „vyučující – diplomat“ využít ku prospěchu všech.

V projektu se uplatňují různé formy výuky jako skupinová - činnost skupiny Géčka, individuální - samostatné zpracování textů písní, kolektivní - pracují celé třídy, zážitková - vlastní realizace písní. Klasickou vyučovací metodu uplatňujeme kupříkladu při výkladu povahy regionu Horácka, charakteristice lidových písní, aktivizující metodu v diskusi nad aranžmá písní, komplexní při živých vystoupeních skupiny Géčka.

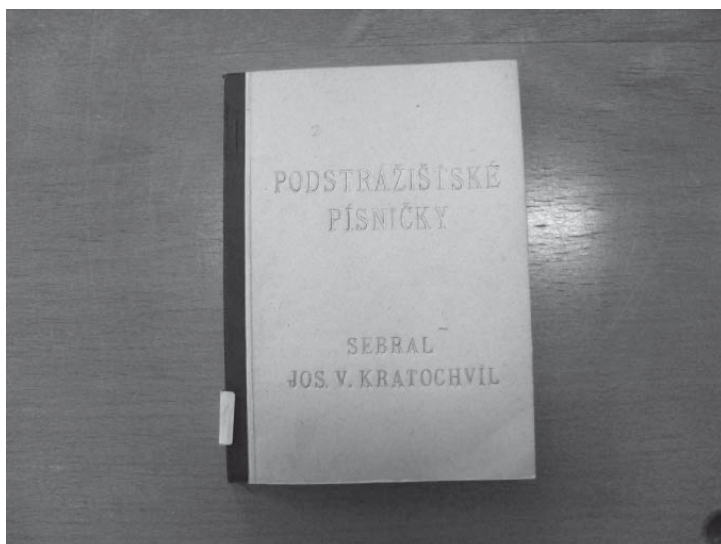


Vážené dámy, vážení pánové, ovšem to, co mi přináší v mé pedagogické praxi kromě jiného velké potěšení, je školní soubor Géčka, jež pracuje na naší škole v rámci nepovinné hudební výchovy. Jejími členy jsou převážně amatérští muzikanti z různých tříd gymnázia. Repertoár je

tvoreň písněmi folkovými, písněmi z muzikálů, studenti neopomíjejí oblast artificiální hudby, hrají staré tance, ale nejčastěji se zaměřují na vlastní úpravy lidových písní, zvláště z Pelhřimovska. Podle schopností a dovedností studentů se mění nástrojové obsazení, základ skupiny vesměs tvoří 2 kytary - šestistrunná a dvanáctistrunná, zobcové flétny – sopránová, altová a tenorová, kontrabas, metalofon či xylofon, flétna příčná, rytmické nástroje.

Skupina Géčka vytvořila aranžmá a nastudovala několik písní právě ze zmiňované sbírky Podstrážišské písničky. Dvě - Od Březiny vítr foukal a Daleko, široko – nahrála na CD s názvem Géčka a ráda bych Vám nabídla jejich zvukovou ukázkou.

Vzhledem k rozsahu a časové náročnosti budeme na projektu pokračovat, pokusíme se o zpracování písní do konečné podoby zpěvníčku a reprezentativního audio CD. Věřím, že dokážeme lidové písně z Pelhřimovska co nejlépe využít v našem školním vzdělávacím programu.



Od Březiny vítr foukal

1 Od Bře - ziny ví - tr si - ve - lou - kař, za - řou - kař tam pěk - ný
 4 ho - vu - ma - la u - li - stě se z Val - ky Chy - šky je - j
 7 vř - ti čuk Što - dí máš máj ká - bou - ček pod - most,
 Pe - gi čuk ja - ko by máš dá - vať vě - dá - most,
 10 Je - se na - míl mo - je - ní - li hůl - vá moc, tra - la - la -
 hůl - vá moc.

2. □
 Když sem já šel vod svý milý
 cestičkou, tratlala, cestičkou,
 vykoukla z okénčeka
 s matičkou, tratlala, s matičkou.
 "Až voni tě všichni poznají,
 tvou falešnou lásku seznají,
 však oni tě tak jako já
 nechají, tratlala, nechají.

Zaspívala Marie Junková z Babčic,
 67 roků.
 Zapsal 18.VIII. 1987 JVK.

Ukázka zpracování textů písní

1

Ach, ty růžičko spanilá

1. Ach, ty růžičko spanilá, kdo tě vysadil,
 ten pøevelikánskou radost srdci zpùsobil,
 zdálo se mi zdálo, to na samé ráno,
 můj milej Pepičku, dal si mi hubičku,
 a pøitisk si moji ruku k svému srdečku.
2. Žádnej neví co je láska, kdo ji nezkusil,
 a □ je starej nebo mladej, zkusit to musí,
 láska to je radost, ni kdy taky žalost,
 mnohdy slunko svítí, obèas hromobití,
 tak jak to na svi tí bývá:
 svi tlo s tmou se stoídá.

Zpívala Anna Rokosová z Velké Chyšky, 89 r., zapsal 20.VII. 1958 JVK.



Praktické přístupy k pěvecké hudební tvořivosti

Jaroslava Lojdová
Univerzita Karlova v Praze,
Pedagogická fakulta,
katedra hudební výchovy,
Česká republika

Anotace: Prezentace je zaměřena na průběh a obsah sedmého Evropského studentského fóra EAS v Tallinnu. V úvodu je nastíněna problematika organizace Evropských hudebních kongresů, v jejichž rámci probíhají studentská fóra. Plynulým přechodem je navázáno na Evropský hudební kongres EAS 2005 v Praze, který připravil se svým odborným týmem doc. Miloš Kodejška pod patronací Pedagogické fakulty UK v Praze. Referát přibližuje hlavní téma Evropského studentského fóra v Tallinnu -praktické přístupy k pěvecké hudební tvořivosti (improvizace pod vedením Anne-Liis Poll z estonské Akademie hudby a divadla) a náhled na potřeby a požadavky dnešních dětí a mládeže (Hlas studentů v období povinné školní docházky - powerpointová prezentace Sarah Hennessy). Příspěvek dále pojednává o práci a závěrečné prezentaci studentů fóra. V závěru je shrnutí a dojmy z mezinárodní zkušenosti vrcholného studentského setkání v Tallinnu.

Klíčová slova: diference, EAS, Evropské studentské fórum, hlas studentů, improvizace, individualizace, kreativita, myšlenkové operace, svoboda, tolerance, učit se učit, zodpovědnost

Abstract *Practical approaches to vocal musical creativity.* The presentation is aimed at the content and the course of the seventh European Student EAS Forum in Tallinn. The opening of the paper foreshadows the issue of organization of European Music Conferences, in which framework EAS Student forums are held. The following part deals with the European Music Conference 2005 in Prague, whose organizing professional team led by doc. Miloš Kodejška operated under the patronage of the Faculty of Education, Charles University in Prague. The paper brings closer the main topic of the European Student Forum in Tallinn – practical approaches to vocal musical creativity (improvisation under the leadership of Anne-Liis Poll from the Estonian Academy of Music and Theatre) and an outlook on the needs and requirements of present-day children and youth (Student Voice in Compulsory Education – PowerPoint presentation by Sarah Hennessy). The paper discusses the work and the final presentation of students at the seventh European Student Forum. The end of the report concludes with the summary and impressions from the international experience of the top student meeting in Tallinn.

Key words: creativity, differentiation, EAS, European Student Forum, freedom, improvisation, learning to learn, personalisation, respect, responsibility, student voice, thinking skills,

Ve dnech 1.7. až 4.7.2009 se v estonském hlavním městě Tallinnu uskutečnil **Evropský hudební kongres EAS** (Evropská asociace učitelů pro hudební výchovu) a v jeho rámci sedmé **Evropské studentské fórum EAS** (29.6.-2.7.2009). Kongres představuje každoroční odborné setkání učitelů všech stupňů, kulturních pracovníků, politických zástupců Evropského parlamentu,

prezidentů, členů výborů evropských hudebních svazů a předních představitelů světové organizace ISME a pojednává o hudební vzdělávání, výchově dětí a mládeže ve všech zemích EU. V roce 2005 se obdobný kongres uskutečnil v Praze na Pedagogické fakultě Univerzity Karlovy. Obsahově a organizačně ho tehdy připravil s širokým zahraničním týmem doc. Miloš Kodejška z Pedagogické fakulty UK v Praze. Představitelé evropské EAS a světové ISME na něm podepsali tzv. *Memorandum o spolupráci*. Pražský kongres znamenal velkou změnu v zaměření celkové práce Evropské asociace učitelů pro hudební výchovu, neboť od této doby úzce spolupracuje s ISME na obsahové a organizační přípravě kongresů, seminářů, projektů apod.

Evropská studentská fóra reflektují potřeby, zájmy i názory vysokoškolských studentů na probíhající Boloňský proces a pedagogickou reformu v hudebně výchovné oblasti. Názory studentů jsou brány velmi vážně a stávají se součástí dokumentů EAS a ISME, jsou publikovány a široce prezentovány na dalších konferencích a mají i politický dosah.

V tomto roce jsem získala příležitost reprezentovat vysoké školy připravující budoucí učitele hudby v České republice na **Evropském studentském fóru v Tallinnu**. Zúčastnilo se ho 28 účastníků ze 14 zemí Evropy. Chtěla bych se podělit o informace z tohoto vrcholného studentského setkání a přiblížit jeho zaměření.

Hlavním tématem fóra byly praktické přístupy k pěvecké hudební tvořivosti. Zamýšleli jsme se také nad tím, jak udělat výuku hudební výchovy zajímavou a přiblížit ji potřebám dnešních dětí a mládeže. „Hlas studentů“ byl tedy nahlížen ze dvou úhlů pohledů. Tím prvním bylo prozkoumání hlasu jako lidského orgánu se všemi jeho technickými možnostmi. K němu se vážala první část fóra, kde jsme měli příležitost si vyzkoušet vokální improvizaci pod vedením Anne-Liis Poll, přední hlasové odbornice z tallinnské Akademie hudby a divadla. Metoda je založená na rychlém střídání znělých a neznělých hlásek mateřského jazyka. My jsme vyzkoušeli improvizaci na estonské samohlásky a souhlásky. Nejdříve jsme používali mluvní tón pro libovolné kombinace neznělých souhlásek. V některých případech vznikaly nádherné rytmické variace. Dále jsme použili estonské samohlásky pro střídání hrudního rejstříku a hlavového tónu. Zkoumali jsme tak možnosti barvy hlasu. Posledním dílčím úkolem byla improvizace na dvojici souhlásek neznělá-znělá (S-Z, Š-Ž, P-M, T-R, atd.). Obzvláště zajímavá byla hromadná improvizace, kdy jsme na předem domluvená gesta po skupinách praktikovali vokální či rytmické ostinato. Do tohoto rytmického a vokálního pozadí byla zakomponována improvizace „face to face“. Kromě míry naší spontaneity jsme měli možnost si v praxi vyzkoušet jeden z tvořivých procesů – flucenci.

Druhým úhlem pohledu byl metaforický význam spojení „hlas studentů“. Sarah Hennessy, národní koordinátorka pro U.K., nově zvolená prezidentka EAS a koordinátorka Evropského studentského fóra EAS přednesla svoji powerpointovou prezentaci na téma Hlas studentů v období povinné školní docházky. Jejím záměrem bylo nastítnit problematiku, kde a kdy se uplatní hlas studentů, jaké jsou jeho přínosy a jaké by mohly být jeho nevýhody. Řekla, že ve většině hudebních dokumentů a kurikul najdeme tyto koncepty: kreativitu, myšlenkové operace, učit se učit, individualizaci a diferenciaci. Zamysleme se tedy nad tím, zda právě tyto pojmy nejsou klíčem k tomu, abychom vyhověli požadavkům a potřebám dnešních dětí a mládeže. Proč právě hlas studentů? S novou pedagogickou reformou přichází i nové role učitele. Tradiční model vidí učitele v centru dění. Nová koncepce však radí oslabit dominantní roli pedagoga a zaměřit se více na žáka, umět poradit, podpořit, naslouchat i hodnotit. Je dobré, když učitel umí být i přítelem

děti. Další otázkou je relevance výukových metod a organizačních forem výuky. Když budeme přemýšlet nad tím, jak učíme, budou naše cesty a způsoby práce s dětmi přiměřené jejich požadavkům i nárokům. V neposlední řadě musíme mít na paměti práva dětí a rozvíjet v nich klíčové kompetence, které jsou nutné pro život v nových podmínkách 21. století. Neměli bychom zapominat i na praktickou zkušenost, kterou by si ze školního prostředí mělo odnést každé dítě. Pocit sounáležitosti zvyšuje u dětí motivaci, což zlepšuje výkon. Podpora hlasu studentů také vede k rozvoji jejich sebevědomí a sebedůvěry, to napomáhá vzniku dovedností, které potřebují pro život mimo školu. Vše může probíhat za předpokladu, že třídy budou menší, zdroje více flexibilní a hodiny rozmanitější.

Prezidentka se dále zaměřila na konstruktivistickou teorii vzdělávání, kde jednotlivé úrovně spoluúčasti studentů na výuce rozdělila do pyramidy. Na spodním žebříčku konfigurovala neúčast studentů a postupně jsme přes reprezentaci, kooperaci, partnerství a zprostředkovatelství došli až k vlastnictví, kdy je student sám zodpovědný za svá rozhodnutí a činy. Sarah nám uvedla příklady projektů, které zohledňují přání a potřeby studentů. Jedním z úspěšných projektů, který se zaměřuje na spoluúčast studentů na hudebním dění jsou Hudební Rozhledy (www.musicalfutures.org.uk). Projekt Třináctá komnata (Room 13- www.room13scotland.com) umožňuje dětem, aby si pozvali umělce, o kterém se chtějí dovědět něco zajímavého. Naproti tomu předškolní projekt Reggio Emilia se více zaměřuje na výtvarné umění.

Co to vše znamená pro hudební výchovu a její dopad na dnešní mládež? „Hlas studentů“ v první řadě napomáhá tvorbě hudební identity, kreativity, participace, napomáhá širokému rozvoji schopností a nabízí rozdílnost v dovednostech, stylech, tradicích a kontextech.

Po přednesené prezentaci Sarah Hennessy jsme se rozdělili do čtyř skupin a reflektovali jsme problematiku potřeb dnešních dětí a mládeže. Z dvoudenních diskuzí vyplynul návrh každé skupiny na příspěvek do závěrečné prezentace, která se konala 2. 7. 2009 před celým auditoriem kongresu.



Ráda bych přiblížila závěry týmu, do kterého jsem i já svými návrhy a postoji přispívala. Zamysleli jsme se nad tím, co pro nás znamená „hlas studentů“. Vymysleli jsme krátkou definici: „Hlas studentů pro nás znamená dát našim žákům větší svobodu volby tím, že budeme dbát na jejich potřeby a přání.“ Shodli jsme se na tom, že v dnešní době jsme často svědky svobody bez



hranic. Proto jsme nastílnili problémy, které v sobě taková definice skrývá. Studenti mohou zakusit pocit zmatku a dezorientace díky velkému nebo nepřiměřenému množství svobody, které je jim dáno najednou. Byli jsme si vědomi skutečnosti, že někteří jedinci by mohli poskytnutou svobodu zneužít. Často se také stává, že studenti se nesnaží nacházet vlastní hudební identitu a rozvíjet své tvořivé myšlení, ale hledí na to, jak uspokojit požadavky a přání učitele. Svobodu je tedy třeba ohraničit zodpovědností. Abychom nezůstali pouze u teorie, zamysleli jsme se nad cestami, jak vyzdvihnout individualitu našich studentů a vést je k zodpovědnosti. Jak již sám Jan Ámos Komenský v 17. století navrhoval, je dobré postupovat od jednodušších úkolů k těm složitějším. Učitel by měl umět nejen podpořit volby a nové nápady mládeže, ale měl by je také akceptovat. Je dobré, když učitel umí děti povzbudit opravdovým zájmem o ně samé. Shodli jsme se také na tom, že učitel by měl být otevřený novým cestám a v neposlední řadě se snažit vytvořit kreativní prostředí, ve kterém mohou být nové nápady zrealizovány. Celá prezentace byla koncipována tak, aby vybědla k zamyšlení, jak učíme a zda jsou naše metody přiměřené a přizpůsobené podmínkám 21. století.

Další skupina studentů se rozhodla navázat na konstruktivistickou teorii, kterou nám přiblížila Sarah Hennessy ve své powerpointové prezentaci. Vyrobili vlastní pyramidu, do které vepsali jednotlivé pojmy a vyjádřili k nim své myšlenky. Nejširší platformu tvořila neúčast studentů na výuce. K této problematice se vázaly termíny pasivní učení a dominance učitele. Hodina hudební výchovy se pak spíše stává předem napsaným scénářem, kde není ponechán prostor pro kreativitu a hledání vlastní hudební identity studentů. Na dalším stupni je popsán proces, kdy studenti už vyvíjejí vlastní aktivitu. Není to však aktivita vycházející z vlastní tvořivosti, ale jedná se o volbu z předem daných činností. Celý proces je směřován k uspokojení přání učitele. U pojmu reprezentace se zástupci jednotlivých zemí shodli na modelovém příkladu, kdy třídní rada projednává obsah hodin hudební výchovy a zvolený mluvčí přednese návrhy učitele. Pedagog sice vyslechne názory studentů, je však plně v jeho kompetenci, jestli bude jejich nápady akceptovat. U kooperace se jedná o větší interakci mezi učitelem a žáky. Studenti stále diskutují o náplni hodin hudební výchovy, ale o konečné podobě se radí s učitelem. Teprve potom dojdou ke společnému závěru. Partnerství je na úrovni vyvážených vztahů. Pedagog dá návrh na aktivitu (pěveckou, instrumentální, pohybovou, poslechovou) a studenti sami přicházejí s nápady a návrhy. Pojem zprostředkovatelství předpokládá, že učitel je v pozici toho, kdo usnadňuje a zprostředkovává tvořivý proces. Každý žák má právo se svobodně vyjádřit a uplatnit svoji individualitu. Vlastnictví tvoří



vrchol pyramidy, protože je nejvyšším možným stupněm spoluúčasti studentů na výuce hudební výchovy. Učitel přijímá novou roli. Stojí opodál, pozoruje, usměrňuje, radí a hodnotí. V neposlední řadě žáky motivuje a vytváří prostředí, ve kterém je možné rozvíjet tvořivé schopnosti.

Velmi zajímavý byl příspěvek třetí skupiny, která přirovnala hodinu hudební výchovy k zábavné show o vaření. Celý pořad moderoval šéfkuchař. Se svými pomocníky tvořil nejlepší recept na dort, alias hodinu hudební výchovy. Do korpusu kuchaři zakomponovali kreativitu, pocit bezpečí a vzájemného respektu, interaktivní hodiny, volbu obsahu hodin a vnímavost k zájmům studentů. Jako každý podařený dort, i tento musel mít zdobení a dekorace. Mezi hlavními ozdobami konfiguroval zpěv, tanec, motivace, komunikace, dobrý charakter učitele i žáků, improvizace a pohybová výchova.

Čtvrtý tým se zaměřil na komparaci tradiční hodiny hudební výchovy, kde žáci jsou znuženi a bez zájmu s interaktivní hodinou hudební výchovy, kdy studenti vyvíjejí aktivitu založenou na skutečném zájmu a participaci. Čtvrtá skupina do svého vystupu zapojila všechny účastníky studentského fóra. Scénka byla velmi ilustrativní a apelovala na nutnost změny v pojetí hudební výchovy v celoevropském měřítku.

Jako pozitivní na celé přípravě hodnotím týmovou práci a snahu dojít ke společnému konsenzu. Každý z nás pocházel z jiného prostředí, proto i názory byly různé. Na fóru si nejvíce cením rozmanitosti pohledů a domnívám se, že nejdůležitější nebyla závěrečná prezentace, ale cesta, kterou jsme k ní došli. Proces nacházení společného cíle, komunikační dovednosti, vzájemný respekt, tolerance odlišnosti a v neposlední řadě úcta k cizím kulturám byly významnými momenty v průběhu celého setkání. Měli jsme možnost si vyzkoušet „hlas studentů“ v praxi. Byla nám ponechána volnost při formování skupin, při diskuzích i závěrečné prezentaci. Koordinátoři fóra stáli opodál, vše sledovali, občas nám poradili, nebo usměrnili naše debaty. Každý hlas měl stejnou hodnotu a každý se mohl svobodně vyjádřit.

Jsem ráda, že jsem se mohla zúčastnit sedmého Evropského studentského fóra EAS v Tallinu. Tato mezinárodní zkušenost mi přinesla nové pohledy a návrhy do hudební výchovné praxe a přiblížila mi problematiku současného hudebního školství v Evropě.

3. TÉMA

PRVKY INSTRUMENTÁLNÍ TVOŘIVOSTI



Tvořivost učitele v oblasti instrumentálních činností

Prof. PaedDr. Jiří Holubec, Ph.D.
Univerzita J. E. Purkyně v Ústí nad Labem,
Pedagogická fakulta,
katedra hudební výchovy,
Česká republika

Anotace: Příprava učitele hudební výchovy. Tvořivost učitele Hv a jeho schopnost aktivizovat žáky. Úpravy skladeb a jejich úloha v hudebně výchovném procesu. Tvořivost učitele a tvořivost žáka. Organizace instrumentálních činností a jejich vliv na aktivitu žáků.

Klíčová slova: instrumentální činnosti, tvořivost, úpravy skladeb.

Učitel hudební výchovy se připravuje na výkon svého povolání nejčastěji na pedagogických fakultách univerzit. Ať se chystá později působit na prvním stupni ZŠ či na střední nebo základní umělecké škole, budou v učebním plánu vždy zařazeny kurzy hry na nástroj, zahrnující většinou i doprovod písní, lekce hlasové výchovy a zpěvu, dále kurzy intonace a základů dirigování; v teoretické oblasti pak předměty hudební gramatiky jako elementární nauka, harmonie, kontrapunkt a hudební formy. Následuje pravidla hudební historiografie; při vzdělávání budoucího pedagoga je nutné i hudebně psychologické zamýšlení: seznámení s pojmy jako talent, hudebnost, hudební paměť, hudební představy a jejich anticipace, a v dnešní době pochopitelně i hudební informatika.

Vrcholem přípravy učitele hudební výchovy jsou předměty syntetické povahy, využívající ve velké míře poznatky výše uvedených disciplín a směřující či lépe řečeno zasahující přímo do vyučovacího procesu. Jedná se například o kurzy didaktické či metodické povahy, tedy kurzy, ve kterých se dozvíme, jak to, co jsme se naučili, co jsme již hudebně „prožili“, to, čím nás hudba fascinuje a přitahuje, předat co nejkvalitněji dalším lidem.

Ano, učitel bude předávat především to, co sám hudebně prožil, čeho se aktivně účastnil jako

muzikant: zpěvák, hráč, tanečník, dirigent. Nezáleží příliš na tom, zda se jednalo o prožitky z koncertních vystoupení, ze zkoušek nebo o zážitky z příležitostného muzicírování v hodinách hudebních předmětů na fakultě, z hraní na klavír v baru či na kytaru u tábora.

Budoucí učitelé hudební výchovy, kterým činnost ve školním sboru v rámci studia přinesla spoustu uměleckých a citových zážitků, se budou snažit ve velké většině pokračovat v takové činnosti nejen jako zpěváci ve sboru dospělých, ale velmi často budou působit i jako sbormistři, organizátoři, případně zakladatelé nových sborů. Stejně tak děti: ty, které v dětství zpívaly ve sboru, chtějí v této činnosti dále pokračovat v mládežnickém, univerzitním sboru nebo ve sboru dospělých.

Je pravda, že na sborovém zpívání je vazba mezi tím, co studenti aktivně hudebně prožili a následným předáváním takových prožitků, které může mít rozličnou formu, asi nejviditelnější. Co je hlavním důvodem této skutečnosti? Téměř na každé pedagogické fakultě je totiž sborové zpívání povinnou součástí přípravy učitele hudební výchovy. I proto je pěvecký sbor nejčastějším hudebním télesem působícím na základních a středních školách. Východiskem k dětskému školnímu muzicírování je tedy především studentova zkušenost, hudební praxe budoucího učitele.

Instrumentální činnosti však nebývají v přípravě učitelů hudební výchovy zastoupeny v takové míře jako sbor. Tím, že se výuka soustředí spíše na individuální lekce obligátního klavíru nebo houslí, setkáváme se na školách při frontální výuce velmi často s tím, že nástroj se objevuje spíše v rukou učitele, méně už v rukou žáků. V učebním plánu fakult by však neměla chybět disciplína, jejímž obsahem bude hra v souboru, který existuje přímo na katedře. Není pochyb, že souborová instrumentální praxe, stejně jako praxe sborová, vyvolá u budoucího učitele chuť hrát s dětmi, případně vytvořit vlastní soubor, jehož předobrazem byl fakultní orchestr.

Jeho obsazení vychází z možností jednotlivých kateder a souvisí s vyučoványi obory. Příkladem může být třeba komorní smyčcový orchestr tam, kde se tyto nástroje vyučují jako specializace. V takovém případě stačí vybrat skladby a začít nacvičovat a vystupovat.

Na katedrách hudební výchovy se však častěji setkáváme se situací, kdy většina studentů hraje na klavír, menší část možná na nějaký jiný hudební nástroj. I v takovém případě lze vytvořit orchestr typu „co dům dal“. Velký počet klavíristů nevedí, budou hrát na klávesy, kterými budou suplovat nástroje chybějící nebo zdvojovat třeba skupinu smyčců, hrát basovou linku apod.

Příkladem může být orchestr, který působí při katedře v Ústí. V současné době je zhruba třicetiletý. Obsazení tvoří následující nástroje: klavír, elektrická kytara, akustická kytara, akordeon, basa, různé bicí nástroje a perkuse, housle, violoncello, pozoun, saxofony, trubka, tuba, klávesy, příčné flétny, klarinety, hoboje. Jistě uznáte, že se nejedná o „čistou rasu“, tedy typický komorní, symfonický, taneční či swingový orchestr. Je to spíš taková všehochoť salónního typu, orchestr „Voříšek“, nástrojová „pouliční“ směs. Pro instrumentální hru v hodinách má však neocenitelný význam.

Umožňuje:

- pěstovat instrumentální hru studentů
- zájemcům okusit krásu souborové hry, v souboru si na keyboardy zahraje klidně současně několik klavíristů, ti tuto možnost jinde nemají, další studenti mohou hrát na perkuse, zvykat si na zákonitosti souborové orchestrální hry (počítat pauzy)
- hrát skladby mnoha žánrů (jazz, swing, pop, ale i skladby klasického repertoáru)
- doprovázet studenty zpěvu nebo sbor na různých vystoupeních
- v rámci předmětu sbormistrovství mohou studenti orchestr spolu se sborem dirigovali na zkouškách i vystoupeních

- přitáhnout k souborové hře co nejvíce hráčů, mohou si zahrát i ti, kteří nehrají na nástroj brilantně, party je možné napsat dle jejich nástrojových dovedností
- být cvičným tělesem pro předměty typu: úpravy skladeb a aranžování, které považují za nezbytné pro přípravu budoucího pedagoga v oblasti instrumentálních činností
- vytvoření představy, jak pracovat s žáky ve školním orchestru, ve školním či třídním souboru typu „co dům dal“

Pro školní soubor typu „Voříšek“, ať je to na fakultě nebo ve škole, je třeba, jak už bylo řečeno, skladby upravit, zaranžovat. Je nutné napsat party tak, aby odpovídaly schopnostem jednotlivých hráčů, míře jejich talentu, jejich dosavadním zkušenostem, samozřejmě možnostem a vybavení třídy (školy). Za nejdůležitější považuji skutečnost, že se na instrumentální hře v hodině hudební výchovy mohou podílet všechny přítomné děti, nástroje se objeví v rukou všech žáků ve třídě. Není sebemenší důvod k tomu, aby stál někdo stranou a nehrál.

V hudební výchově se od nepaměti setkáváme s následujícím problémem: co s žáky, o nichž slycháme že: „...nemají nadání, nemají sluch, zpívají falešně, neumí hrát na žádný hudební nástroj, nezopakují melodii ani její část...“?

Řešení bývají různá: od poměrně arogantního doporučení „teď mlč!“ přes poněkud mírnější „ty teď tiše sed a radši nezpívej!“, v lepším případě „ty teď tiše sed, radši nezpívej a hezky poslouchej!“ až k přesazování do zadních lavic, kam byli, jak jsem sám zažil, umístění údajní nezpěváci a celý zadní region byl označen v té době poměrně odvážným termínem „Kamčatka“. Chyběl jen nápis: Hic sunt hudební blbci. Kamčatku sice od hudebně rozvinuté civilizace předních lavic dělilo jen pár metrů, v myslích dětí to však musely být tisíce kilometrů, které nejsou schopny nikdy překonat.

Přítom k tomu, abychom se hudebně vyjádřili, nepotřebujeme nutně tóny, tedy zvuky přesné frekvence, konkrétní výšky. Hudbu vytváří souhrn zvuků na pozadí ticha, který je určitým způsobem zorganizován, promyšlen. A každý člověk, bez výjimky, může hudebně tvořit. Pokud někdo distonuje, či jak se říká „nemá“ sluch, zpívá falešně, jedná se možná jen o problém spojený s oblastí tónových výšek. Ale ta přeci nemusí v některých skladbách hrát žádnou roli, nemusí být vůbec uplatněna! Takový žák může však být bez problémů vtažen do instrumentálních činností jako plnohodnotný hráč. Stačí, aby tvořivý učitel zvuky, které máme k dispozici, zorganizoval a použil. Podle pravidel, která si stanoví s dětmi. Na počátku není nutné znát noty, hudba přece zní i bez nich, stačí slovní pokyn, dohoda; případně použití jiných domluvených značek. Učitelova schopnost tvořit hraje v takovém případě rozhodující roli.

I ze skupiny žáků,

- z nichž někteří jsou hudebně nadaní a hudbu již pěstují (zpěv ve sboru, hra na nástroj v ZUŠ apod.)
- z nichž někteří jsou hudebně nadaní, jejich talent však dosud nikdo nerozvíjel
- z nichž někteří mají zřejmě menší talent, ale mají chuť se do muzicírování zapojit
- z nichž někteří mají zřejmě menší talent, mají chuť, ale zároveň i strach se zapojit
- z nichž někteří mají zřejmě menší talent a nemají chuť se do muzicírování zapojit
- může tvořivý učitel vytvořit homogenní soubor hráčů. Podmínkou úspěchu je vtažení všech žáků (celé skupiny) do aktivního muzicírování a snaha provádět hudbu ansámblově.

Souborové provozování hudby je velmi náročnou činností, která z pohledu hudební psycho-

logie zahrnuje nejen složité procesy vnímání a činnosti kognitivního systému (jinak řečeno „namáhá, procvičuje mozek“), ale na rozdíl od individuální reprodukce skladeb nutí navíc jednotlivé hráče vnímat více hudebních zdrojů a flexibilně koordinovat jejich hru s ostatními. Závěry výzkumů, které byly prováděny v devadesátých letech minulého století ve Švýcarsku dokazují, že účinek ansámblové hry se u dětí pozitivně projevoval i mimo hudebně: v oblasti chování a v oblasti sociálních vztahů (třeba v rodině). Do společného muzicírování je možné navíc zapojit hráče, kteří si jinak sami hudbu zahrát nemohou.

Již jsme částečně odpověděli na otázku: K čemu, proč tvořit úpravy skladeb? Lépe je přece hrát a také poslouchat originál. To je pravda: klavírista nacvičí skladbu v původní verzi, symfonický či divadelní orchestr bude hrát Vltavu nebo předehru k Prodané nevěstě tak, jak ji skladatel napsal. Orchestr konzervatoře zařadí do repertoáru dílo v původním znění, protože mu to jeho obsazení dovoluje, má totiž k dispozici hráče na profesionální úrovni. Pokud je to tedy možné (technicky, materiálně, personálně), hrajme a zpíváme skladby v originální verzi.

Složení žáků na základních, základních uměleckých a středních školách, stejně jako na fakultách, ale zpravidla neumožňuje vytvořit instrumentální soubor klasického obsazení (výjimkou může být smyčcový kvartet či některé další typy komorních souborů, někdy dechový či swingový orchestr na vybraných ZUŠ). Pro většinu školních souborů musí jejich vedoucí skladby upravovat, přepisovat, obměňovat podle nástrojů, které má k dispozici, a podle úrovně jednotlivých hráčů.

Tvorba úprav pro společné domácí a školní muzicírování má v českém hudebním prostředí bohatou tradici. V 18. století se školní mládež významně podílela na hudebním provozu místních kostelů, proto se vyučovalo hudbě denně. Vedle výuky zpěvu žáci absolvovali hodiny hry na hudební nástroje a ještě se společně každý týden nacvičovaly nové skladby na nedělní bohoslužbu. Kantoři, kteří žáky hudbě vyučovali, byli velmi často sami autory či upravovateli většiny provozovaných skladeb. V 19. století se společně hrálo a zpívalo nejen v hudebních spolcích a jejich školách, ale také v měšťanských domácnostech, kde vedle rodičů muzicírovaly i děti. Právě toto období můžeme označit jako *zlatý věk* úprav a upravovatelů. Dobově nejoblíbenější skladby (písně, operní árie, operní předehry, taneční skladby, pochody, ale také věty ze symfonií a smyčcové kvartety) byly přízpůsobovány instrumentáři a dovednostem *rodinných* souborů. Nejčastěji se jednalo o přepisy pro čtyřruční klavírní hru, klavír a zpěv, housle a klavír, nebo dvoje housle. Někdy byly skladby z důvodu snadnější hratelosti transponovány, obtížnější pasáže mohly být zjednodušeny. Díky úpravám se mohla hudba, sice v pozměněné zvukové podobě, přenést z koncertních sálů či divadel do domácího prostředí.

Publikací, které se primárně věnují úpravám pro školní muzicírování a které zároveň slouží k uvědomělému poznávání hudebních struktur, není v českém prostředí mnoho. Skutečně systematicky se věnovali upravovatelské činnosti pro školu například Petr Eben a Ilja Hurník, jejichž *Česká orffova škola* je jednou z nejznámějších prací uvedeného typu. Metodami Carla Orffa byl ovlivněn ve svých kompozicích a úpravách i Pavel Jurkovič. Ve výčtu jmen nesmí chybět ani Jaroslav Herden, Jan Prchal, Miroslav Strělák a Josef Říha, který dlouhá léta řídil v odborném časopise *Hudební nástroje* rubriku věnovanou této problematice.

Dovednost tvořivě upravovat skladby pro právě vzniklý soubor, který neodpovídá svým obsazením tradičním hudebním seskupením; tvořit taková aranžmá, která umožní všem dětem muzicírovat, tedy i těm, které nikdy na nic nehrály a styděly se zpívat před jinými dětmi, je jednou z nejcennějších dovedností učitele hudební výchovy. Tvořivost učitele v takovém případě výrazně motivuje žáky a přímo ovlivňuje jejich aktivitu, vytváří pozitivní vztah k hudbě a k jejímu aktivnímu provozování.

V letech 2003-2007 jsme s kolegou Janem Prchalem upravili několik desítek skladeb z oblasti klasické hudby. V publikaci *Nebojme se klasičky*, vydané v roce 2007 v nakladatelství Baerenreiter Praha, jsme některé z nich publikovali.

Za nejdůležitější považují následující skutečnost: úpravy jsou vytvořeny tak, že instrumentální obsazení může být měnitelné, otevřené, možný počet nástrojů není omezen, zvuková podoba skladby se může výrazně měnit.

Úpravu tvoří vždy 4 melodické hlasy (v rámci jednoho hlasu může dojít k oktávoým zdvojením, může být uveden i dvojhlas např. v terciích). Hlasy jsou označeny pouze čísly, není tedy předem stanoveno, který nástroj má příslušný part hrát, spíše je dáno, jakou úlohu plní ve struktuře úpravy, pokyny k možné instrumentaci jsou uvedeny v doplňujícím textu.

Určitý stálejší instrumentár jsme pochopitelně předpokládali, zahrnuje zobcovou flétnu, B nástroj (jeden z hlasů je psán v B ladění), housle, violoncello, bas, příčnou flétnu, keyboardy, napodobující zvuk některých klasických nástrojů (hoboj, harfa, fagot), tenor saxofon, kytaru, trombón, klavír, bicí nástroje, případně melodické bicí - zvonkohru, metalofon, xylofon. Pokud je to možné, jsou zachovány původní tóniny, případné změny souvisí s rozsahem či obtížností hry na některé nástroje.

Součástí každé úpravy je klavírní part, který zajišťuje při interpretaci nejen plný harmonický zvuk, ale podporuje i kinetickou složku a rovněž zvýrazní basovou linku. Harmonický průběh skladby je vyjádřen rovněž akordickými značkami. Do jednotlivých skladeb jsou zařazeny party bicích nástrojů, jsou využity rozličné idiofony a membranofony především z tzv. Orffova instrumentáře (i kvůli zapojení dalších hráčů). Jednotlivá díla jsou upravena podle orchestrálních partitur, z pochopitelných důvodů byla krácena. Avšak výsledný tvar je vždy ucelenou „skladbou“, s přehlednou formou, která je přesvědčivě uzavřena.

Zázitek ze hry a praktické seznámení se skladbami však nemusí být jediným cílem, ke kterému mohou instrumentální činnosti směřovat. Mohou stát také prostředkem k objasnění a praktickému osvojení hudebně teoretických pojmů, které si vlastně nejen vysvětlíme, ale které si objasníme souborovou hrou. Někteří učitelé třeba na ZUŠ tento způsob uplatňují v hodinách hudební nauky. I kdyby se jednalo jen o objasnění elementární jevů, jako jsou jména not, délky not, rytmus, stupnice, akordy, je dobré si při výkladu vše společně zahrát, ukázat na znějící hudbě, kterou sami provozujeme.

Instrumentální činnosti může velmi vhodně doplňovat práce na počítačích v notačních programech, kdy se děti učí psát notový zápis a ihned své výtvořiny slyší, mohou je korigovat a poté předložit svým spolužákům k živé interpretaci.

Z uvedených důvodů považuji za velmi cenné a téměř nezbytné, aby:

- budoucí učitelé hudební výchovy hráli v nějakém souboru, podíleli se aktivně na jeho činnosti. A to nejen v souborech mimo školu, ale především v ansámblech své alma mater: katedrálním orchestru či v různých příležitostných souborech. Zkušenosti a dovednosti, které touto uměleckou činností získají, se stanou neocenitelným vkladem pro jejich pedagogickou budoucnost, pro jejich vlastní tvořivost.
- byly školy vybaveny početným instrumentářem, který umožní do provozování hudby zapojit všechny děti
- byl při přípravě pedagogů na fakultách kladen velký důraz na způsob výuky hudební teorie (tedy harmonie, forem, kontrapunktu), směřující k praktickému využití, třeba právě v oblasti úprav skladeb, ve které se výrazně projevuje kreativita učitele.

Jsem velmi rád, že právě tento předmět se v Ústí nad Labem stal pevnou součástí studijního plánu. Snažme se vychovávat učitele hudební výchovy, kteří díky své tvořivosti připraví hudební materiál tak, že do provozování hudby zapojí co nejvíce lidí. Ti pak poznají krásu hudby nejen poslechem, ale také tím, že jí porozumí a hlavně tím, což je nejdůležitější, že si ji mohou sami zahrát a zazpívat.



Komplexní přístup k hudbě – modelové situace s uplatněním klavíru na 1. stupni ZŠ

PhDr. Jiřina Jiříčková, Ph.D.

Základní umělecká škola,
Mladá Boleslav,
Česká republika

Anotace Základní hudební výchova dětí mladšího školního věku usiluje o vytváření kladného vztahu dětí k hudbě. Děje se tak prostřednictvím hudebních činností v rozmanitých hudebních situacích. Konkrétní příklad komplexního přístupu k hudbě v hudební výchově na 1. stupni základní školy nabízí soubor modelových situací, který vytvořila autorka a jemuž se příspěvek věnuje. Charakteristickým rysem uvedených modelových situací je snaha o uplatnění aktivit hravého charakteru v souvislosti s klavírní hrou učitele i dětí a celkové efektivní didaktické využití klavíru ve vazbě na další múzické aktivity. Soubor modelových situací s uplatněním klavíru byl v letech 2006 – 2007 ověřen v praxi a v souvislosti s jeho realizací byl proveden průzkum mezi zapojenými pedagogy.

Klíčová slova: hudební výchova, klavír, komplexní přístup k hudbě, mladší školní věk, modelové situace

Abstract *A comprehensive approach to music - The model situations using piano in primary school music lessons.* Music education of early school-age children aims at creating children's positive relation to music. It happens by means of music activities in various music situations. This paper attends to a set of model situations suggested by the author, that represents a specific example of the comprehensive approach to music in primary school music lessons. The characteristic attribute of the model situations is the effort to apply activities of playful character in terms of piano playing of both, teachers and children, and a general effective piano usage in connection with other artistic activities. The set of music situations applying piano was verified between 2006 and 2007 at schools and a survey among the teachers concerned was carried out.

Key words: comprehensive approach to music, early school age, model situations, music education, piano

Komplexní přístup k hudbě v hudebním vyučování má být v dnešní době samozřejmostí. Jak jsem se však sama přesvědčila v praxi, mnohdy tomu tak není. Nabízet dětem na 1. stupni základní školy setkání s hudbou „komplexně“ znamená uvážené střídání a kombinování vokálních, poslechových, instrumentálních a hudebně pohybových činností, jejich propojení s dalšími múzickými aktivitami a případně s obsahem dalších vzdělávacích oblastí dětí mladšího školního věku. To vše prostřednictvím rozmanitých – a toto adjektivum bych chtěla zdůraznit – pedagogických metod a forem práce, s ohledem na aktuální potřeby dětí a úroveň rozvoje jejich hudebních schopností a dovedností. Komplexní přístup v hudebním vyučování na 1. stupni základní školy směřuje kromě jiného zejména k rozvoji hudebnosti dětí a jejich osobnostnímu rozvoji, k aktivnímu vnímání hudby, k vytváření potřeby se s hudbou a uměním obecně setkávat, k chápání hudby coby prostředku komunikace a důležité součásti života dětí.

V rámci své disertační práce (Jiříčková, 2008) jsem navrhla soubor modelových situací s uplatněním klavíru, který je právě takovým příkladem komplexního přístupu k hudbě u dětí mladšího školního věku. Modelovou situací rozumím komplex hudebních činností, které na sebe navazují a ovlivňují se. Modelová situace je zde jakýmsi vzorem postupů, které se v praxi posléze přizpůsobují konkrétní hudebně výchovné situaci. Zmíněný soubor modelových situací je možné chápat jako inspiraci pro učitele hudební výchovy, kteří hledají nové podněty pro svoji hudebně pedagogickou práci, nebo jako námět pro konfrontaci s vlastní praxí uplatňování klavíru ve vyučování.

Klavír jsem do modelových situací začlenila z několika důvodů. Jedním z nich byl předpoklad, že většina učitelů hudební výchovy na 1. stupni základní školy disponuje aspoň minimálními nástrojovými kompetencemi. Dalšími důvody byly například skutečnost, že výuka klavíru je v současnosti na českých pedagogických fakultách nejrozšířenější (Jiříčková, 2008, s. 91), či fakt, že klavír nebo jiné klávesové nástroje jsou na základních školách poměrně běžně k dispozici. V neposlední řadě budiž zmíněna důležitá role klavíru coby motivačního prostředku dětí.

Soubor modelových situací čítá celkem patnáct hudebně výchovných situací, ve kterých je počítáno s klavírní hrou učitele nebo dětí v hudební výchově na 1. stupni základní školy. Za pomoci klavíru je dětem přibližována hudba jako řeč, druhy a žánry hudby, funkční typy hudby a formotvorné principy. Koncepce modelových situací vychází z Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání. Ponechává učitelům volnost v jejich zařazení do konkrétního ročníku podle stupně hudebních schopností a dovedností dětí i ve volbě konkrétních aktivit z modelových situací.

Klavírní hra v navržených modelových situacích doprovází zpěv dětí a podporuje tak čistotu pěvecké intonace. Doprovází a podporuje hru dětí na Orffovy nástroje, fonogestiku, hru na tělo dětí, jejich pantomimický projev nebo hudebně pohybové hry a hudebně pohybové improvizace. Zní na základě notového zápisu nebo se jedná o improvizaci. Uplatnění klavírní hry se objevuje také v rámci hlasové výchovy, kde hra na klavír představuje motivaci prostřednictvím klavírní hudební pohádky nebo klavírní miniatury, dále motivuje ke zpěvu, je východiskem sluchové analýzy nebo prostředkem poslechu. V modelových situacích lze nalézt sólovou klavírní hru či hru komorní. Klavírní hra doprovází jedince, skupiny dětí nebo sbor a objevuje se ve dvouúčinném podání (jednou rukou hraje učitel, druhou rukou hraje dítě), v podání tříručním (učitel hraje dvěma rukama, dítě jednou rukou), čtyřručním (učitel s dítětem, dvě děti) nebo šestiručním (tři děti, případně dvě děti a učitel).

Téma konference, k němuž se vztahuje tento příspěvek, zní *Prvky instrumentální tvořivosti*. Ve stručnosti budiž tedy charakterizován tematický okruh modelových situací s názvem *Podněty k elementární klavírní improvizaci*. Do tohoto okruhu jsem zařadila dvě modelové situace, ve kterých je zdůrazněna role klavíru jako hudebního nástroje, který lze využít také k pokusům dětí o elementární klavírní improvizaci a jako východisko k další instrumentální improvizaci se zvukomalbou. Elementární klavírní improvizace vychází zpravidla ze hry v rozsahu celé klavíraty bez jakýchkoli omezení, kdy děti napodobují zvuky a tóny okolního světa. Další možností je vymezení tónového prostoru tak, aby všechny možnosti řešení zněly správně a motivovaly děti k další hře. V elementární klavírní improvizaci v hodinách hudební výchovy na 1. stupni základní školy lze vedle zažitých způsobů klavírní hry uplatnit hru předloktími, dlaněmi, pěsti nebo netradiční sešlapávání pedálu, hru paličkami na strunách a tak dále. V každé hudební situaci je však nutné zdůraznit požadavek kultivovaného tónu tak, aby hra na klavír byla esteticky účinná.

Východiskem k hudebním aktivitám a hře podle grafické partitury v modelové situaci s názvem *Hudební zázrakostroj* je pohádkový obrázek, na kterém je zobrazen vymyšlený stroj – hudební nástroj. Děti na jeho základě vyluzují ústy a na zvolených hudebních předmětech rozmanité zvuky znázorňující části tohoto stroje, posléze pracují s grafickými symboly jako návodem pro elementární klavírní hru. Tato činnost směřuje dále k pokusům o elementární klavírní improvizaci podle grafické partitury.

Základem druhé modelové situace *Na zámku straší* je krátký literární text Hanse-Güntera Heumanna (1995), který vybízí k ozvučení. Klavírní improvizace učitele na daný text představuje motivaci a východisko k hudebním činnostem dětí. Po percepční analýze učitelovy klavírní improvizace dětmi jsou v této modelové situaci uvedeny podněty k elementární instrumentaci se zvukomalbou doprovázející hlasitou četbu již zmíněného textu a návrh k vytvoření grafické partitury pro klavír. Elementární klavírní improvizace na základě Heumannova textu je realizovatelná i dětmi bez předchozí zkušenosti s klavírní hrou. Navrhovaná loutková stínohra představuje mezioborovou integrativní příležitost ve vyučování na 1. stupni základní školy a lze ji tak využít v rámci projektů školy nebo třídních koncertů a komponovaných pořadů. Tuto modelovou situaci je také možné zařadit do vyučování například v souvislosti s tematickým okruhem *environmentální výchovy* s názvem *Zvuky – hluky*.

Soubor modelových situací byl ověřen v běžné pedagogické praxi, a to autorkou a dalšími učiteli od října do prosince 2007. S ohledem na požadovaný rozsah příspěvku a jeho zaměření budiž ve stručnosti prezentováno pouze několik vybraných informací týkajících se tohoto ověřování. Do něj se zapojilo celkem dvacet pět vyučujících z třiceti jedné třídy z jedenácti základních škol mladoboleslavského regionu. Průměrný věk vyučujících byl čtyřicet let (od 22 do 54), přičemž průměrná délka jejich pedagogické praxe na 1. stupni základní školy činila třináct let (od 0 roků do 29 let). Celkem byly realizovány sto dvě ověřovací vyučovací hodiny. Vyučující, které prováděly ověřování modelových situací s uplatněním klavíru v hodinách hudební výchovy na 1. stupni základní školy, se po realizaci k možnostem využití klavíru v modelových situacích vyjádřily v dotazníku. K příkladům didaktického uplatnění klavíru, které některé vyučující uvedly jako pro ně neznámé, patřila například hra na němém klavíru, improvizace klavírní hry podle obrázku, hra grafické partitury na klavír v podání dětí, klavírní hra jako východisko k improvizaci se zvuky, klavírní doprovod loutkové stínohry, klavírní hra jako východisko ke kresbě obrázku, pantomimika za improvizované klavírní hry učitele, elementární klavírní improvizace dětí na černých klávesách či společná elementární klavírní hra všech dětí.

Na základě zkušenosti s vybranými realizovanými modelovými situacemi vyučující dále hodnotily, jaký byl podle jejich názoru přínos využití klavírní hry v daných modelových situacích. Jako nejvíce přínosný byl podle očekávání ohodnocen význam klavíru jako doprovodného nástroje pěveckých a intonačních cvičení a nástroje uplatňujícího se v poslechových činnostech, tedy v základních hudebních aktivitách dětí. Lze usuzovat, že v tomto kontextu se děti s klavírem v hodinách hudební výchovy setkávají nejčastěji. Druhá nejvyšší ohodnocení se objevily v souvislosti s již zmiňovaným druhým tematickým okruhem *Podněty k elementární klavírní improvizaci*, který přináší mimo jiné podněty k elementární klavírní improvizaci dětí. Vyučující po realizaci modelových situací tohoto okruhu pozitivně hodnotily zejména přínos klavírní hry v souvislosti s poslechovými činnostmi dětí a motivaci dětí prostřednictvím klavírní hry učitele. Zatímco vyučující vyzdvihly význam klavíru při motivování dětí k hudebním činnostem, naopak nejnižší ohodnocení udělily požadavkům, které na jejich klavírní hru modelové situace tohoto tematického okruhu kladly. Vzhledem k přiměřené obtížnosti uvedených nároků a z rozhovorů s učiteli lze usuzovat, že důvodem pro toto hodnocení byla především nezkušenost s navrhovanými aktivitami u klavíru v pedagogické praxi.

Ověřování modelových situací zaměřených na efektivní uplatňování klavírní hry v hodinách základní hudební výchovy dětí mladšího školního věku mimo jiné ukázalo, že klavírní hra učitele nebo žáka představuje významný motivační prostředek ve všech ročnících 1. stupně základní školy. Svým komplexním přístupem k možnostem využití klavírní hry ve vyučování, který soubor modelových situací představuje, přispívá k optimalizaci hudebně výchovného procesu na 1. stupni základní školy.

Literatura

- HERDEN, J. Modelové situace v přípravě na poslech. In *Poslech hudby. Sborník příspěvků z konference konané ve dnech 27. a 28. dubna 1998 na Pedagogické fakultě UK v Praze*. Praha: Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy, 1998, s. 37 – 60.
- HERDEN, J., JENČKOVÁ, E., KOLÁŘ, J. *Hudba pro děti*. 1. vyd. Praha: Karolinum, 1992. 80-7066-522-X.
- HEUMANN, H. G. *Piano Kids*. Band 1. Mainz: Schott Musik International, 1995. ISBN 3-7957-5162-4.
- JENČKOVÁ, E.: *Hudba v současné škole. Hudba a pohyb ve škole*. Hradec Králové: Tandem, 2002. ISBN 80-903115-7-1.
- JIRIČKOVÁ, J. *Klavír jako didaktický prostředek učitele hudební výchovy na 1. stupni základních škol*. Praha: Univerzita Karlova, 2008. Disertační práce.



Hra na zobcovou flétnu jako jeden z prostředků rozvoje hudební představitosti předškolního dítěte

Mgr. Jana Secká
Univerzita Karlova,
Pedagogická fakulta,
katedra hudební výchovy,
Česká republika

Anotace Příspěvek popisuje možnosti využití zobcové flény ve výuce dětí předškolního věku. Prostřednictvím lehkého ovladatelného nástroje si dítě konkretizuje a upevňuje hudební představy, které jsou základem jeho hudebního vyjadřování. Součástí příspěvku jsou i základní metodické postupy při výuce zobcové flény – učení s využitím dětské fantazie, tvořivosti a improvizace.

Klíčová slova: zobcová flétna, hudební představitost, tvořivost

Abstract *Playing the recorder as one of the means of development of musical imagination in a pre-school child.* This paper describes possible use of the recorder in teaching children of pre-school age. Through a user-friendly instrument the child concretizes and consolidates musical perceptions, which are the base for their musical expression. The paper also contains essential methodological procedures in teaching the recorder – teaching with the use of children's imagination, creativity and improvisation.

Key words: recorder, musical imagination, creativity

Rozvoj hudebních schopností předškolních dětí má svá specifika. Činnosti jsou motivovány jako hudební hry, prostřednictvím kterých si dítě postupně osvojuje jednotlivé návyky a dovednosti. Děti tohoto věku se velmi rychle učí, z počátku je rychlost a kvalita učení závislá na paměti, paměť jako taková hraje v procesu učení klíčovou roli. Velmi dobře proto funguje systém nápodob, imitace. V předškolním roce a prvních letech školní docházky však dochází k tzv. racionalizaci, kdy se způsob dětského vyjadřování mění z intuitivního na částečně racionalizované. Důraz by měl být kladen na rozvoj dětské kreativity a hudební představitosti, která je základem všech hudebních činností.

Hudební představitost je klíčovou hudební schopností. Formuje se na základě hudební paměti a rozvíjí se ve všech činnostech. Hudební představitost je schopnost zpracovávat a dále využívat získané hudební vjemy, přetvářet nabyté hudební zážitky a promítat hudbu jako celistvou strukturu do vlastního vědomí. K masivnímu rozvoji hudební představitosti vedou především hudební činnosti, na jejichž realizaci se podílí více smyslových analyzátorů současně. Sluch je hlavním prostředkem pro hudební vjem, zrakový podnět znamená zlepšení názornosti, která je zásadním aspektem pro tvorbu správných hudebních představ. Kvalitu hudební představitosti posilují motorické činnosti, které se v průběhu vývoje zpřesňují a automatizují. Vznik hudebních představ je iniciován velkým množstvím vnějších podnětů. Jednotlivé podněty přijímané z okolního prostředí se ve vědomí dítěte strukturují do celků, dochází ke konfrontaci s již zná-

mými prožitky a skutečnostmi a následnému vytvoření nového obrazu. Tyto obrazy označujeme jako hudební představy. Jsme schopni s nimi vědomě manipulovat, ačkoliv reálně neexistují, jsou skryty ve vnitřním světě každého člověka a na povrch prokazatelně nevystupují. Jejich stav posuzujeme prostřednictvím činností, které předpokládají existenci konkrétní představy. Kvalitu hudební představy hodnotíme nepřímou, usuzujeme podle přesnosti a správnosti provedení dané činnosti. Se vznikem hudebních představ souvisí míra fantazie. U dětí ve věku 5–6 let hraje fantazie významnou roli ve vývoji všech hudebních schopností. Na základě motivace a fantazie se děti dokáží plně vžít a vcítit do rozličných hudebních činností, které výrazně napomáhají emocionálnímu prožitku hudby. Představitost je důležitým výchozím předpokladem pro veškeré tvořivé činnosti.

Hra na zobcovou flétnu může být jedním z vhodných prostředků k rozvoji hudební představitivosti. Zobcová flétna je považována za nejsnáze ovladatelný melodický nástroj. S tímto tvrzením lze souhlasit pouze zčásti. Jedná se o nástroj poměrně úzké dynamické škály, značných intonačních nepřesností daných jednoduchou stavbou nástroje a ne vždy řemeslně dobře provedenou výrobou jednotlivých kusů (zejména jedná-li se o nástroje vyrobené z plastu). Z hlediska techniky hry a způsobu tvoření tónu je třeba mít na paměti, že zobcová flétna je nástroj, který klade minimální odpor, čímž se jeho ovládání stává složitějším. Nástroje, které kladou odpor, skýtají hráči větší možnosti v modulaci tónu, umožňují tvorbu a využití širší barevné i dynamické škály. Při hře na zobcovou flétnu využíváme jiných technických prostředků ke stavbě a rozlišení hudební fráze než u jiných dechových nástrojů. Ačkoliv v případě zobcové flétny nehovoříme o „nátisku“, je způsob tvoření tónu stěžejní pro rozdíly ve frázování. Důležitou roli hraje artikulace, která má u zobcové flétny mnoho forem a způsobů. Obecně pojmem artikulace rozumíme spíše délky jednotlivých tónů, ovšem v případě zobcové flétny se jedná o „výslovnost“ v pravém slova smyslu. Užíváme několik artikulacních slabik, jejichž správné a bezchybné zvládnutí vyžaduje cvik. Správné a účelné používání těchto artikulacních slabik obohacuje jednotlivé fráze a zpřehledňuje úseky hudby hráči i posluchačům. Aдекватní používání různých artikulacních slabik vyžaduje dobrou hudební představitost, cit pro melodii a bezvadné technické zvládnutí.

Správná technika hry na zobcovou flétnu není záležitostí primitivní, jak se mnohdy uvádí. Dobré herní a technické návyky vyžadují značnou pozornost, péči a čas. V mateřských školách i na prvním stupni základních škol funguje velké množství kroužků zobcové flétny, jež vznikají za různým účelem. Nejčastěji uváděný je důvod „ozdravný“. Málokdo si ovšem uvědomuje, že způsob hry, ke kterému jsou děti vedeny, ozdravný není ani zčásti. Má-li hra na zobcovou flétnu představovat jistý druh rehabilitace a prohloubení dechu, pak by měla být prováděna správně, poučeně a maximálně opatrně. Cílem učitelů v mateřských školách bohužel není rozvoj hudební a tvořivé schopnosti dítěte, případně získání základních návyků ke hře na dechový nástroj. Ve valné většině se jedná o manuální schopnost zahrát bezpočet lidových i umělých písní bez nároku na kvalitu. Špatně získané návyky se posléze těžko odstraňují, v některých případech přetrvávají i dlouhodobě.

Při výuce studentek učitelství pro mateřské školy v předmětu Hra na flétnu a prevence respiračních poruch se zaměřují na popis a demonstraci základních herních způsobů a návyků, které je možné provádět prostřednictvím celého spektra činností a her, jež vedou k automatickému osvojování dané problematiky dětmí nejujtějšího věku, jsou pro ně srozumitelné, lehce proveditelné a zábavné. V druhém plánu tyto činnosti přirozeně rozvíjejí vnímání dítěte, zpřesňují jeho představy a umožňují mu tvořivý přístup k jednotlivým úkolům.

Veškerá dále zmiňovaná cvičení ověřuji v praxi a neustále dotvším a aktualizuji podle po-

třeby. Cvičení rozdělují do několika kategorií podle obtížnosti, zaměření a cíle.

Zvukové hry

Zvukové hry jsou důležité z hlediska vnímání a poslouchání zvuku, rozlišování různých barev, možnosti modulace a ovlivnění toho, co slyším, nebo chci slyšet. Při realizaci zvukových her si dítě nenásilnou formou osvojuje konkrétní zvukovou představu, ale hlavně přichází na to, že může kvalitu a barvu zvuku samo ovlivnit.

Pro zvukové hry využíváme všechny části flétny, nejzajímavější je samozřejmě hlavička, ale necháváme dítě vyluzovat zvuky i na ostatní části – např. foukáním přes dírky na těle nástroje, klapání prsty na dírky atd.

Zajímavostí jsou zvukové koláže, kdy využíváme různých obrázků popisujících určitý příběh, přičemž dítě samo vymýšlí a realizuje zvuky pro konkrétní věci, zvířata, situace atd. Nenásilnou formou se tak sžívá s nástrojem, tvoří a vyhledává různé varianty, ale hlavně získává zkušenost, že veškeré zvuky jsou závislé na dechu – na foukání. Svým vlastním dechem může zvuky vytvořit a ovlivnit.

Dechová cvičení

Představují druhou fázi, kdy dítě již získalo dílčí zkušenost s nástrojem, je schopno (málokdy ochotno) opustit období zvané „fascinace zvukem“ a přejít k zdanlivě méně atraktivní činnosti, kterou je dechové cvičení, ovládání vlastního těla a vedení vlastního dechu.

Cílem dechových cvičení je nácvik a upevnění nádechu do spodní části plic a aktivizace bránice, která pomáhá k usměrňování výdechu. Dechová cvičení můžeme provádět vleže nebo ve stoje, vždy za neustálé kontroly. Pro veškerá dechová cvičení platí – čím méně vyřčené teorie a pojmů, tím větší úspěšnost.

Dechová cvičení je třeba provádět naprosto uvolněně a přirozeně. Dýchání je naprosto automatický a přirozený proces, proto je správné k němu tak přistupovat. Mezi nejosvědčenější dechová cvičení patří navození pocitu zívání – zívání představuje nejprohloubenější způsob nádechu, při kterém téměř nikdy nedojde ke zvednutí ramen a následné tenzi v oblasti hrudníku. Navíc nádech formou „zívnutí“ automaticky navozuje pocit otevřeného krku, který je důležitý pro pozdější kontrolovanou práci s tónem.

Při hře na zobcovou flétnu je důležitá práce s výdechem – dechová ekonomie, rozložení výdechu v rámci určité fráze, kontrola množství vypouštěného vzduchu. S tímto cílem provádíme cvičení výdrže – konstantního výdechového proudu (cvičení s plamenem svíčky, kulička na brčku, brčko ve sklenici atd.).

Tvoření tónu

Přistupujeme k vlastní hře, k ovládání nástroje. Hlavním předpokladem je to, že dítě má již osvojený správný postoj a uchopení nástroje. Je třeba mít na paměti, že flétna má tři opěrné body – spodní ret, pravý palec a pravý malíček opřený o okružní na patce nástroje. Za pomoci těchto tří opěrných bodů musí být každý hráč schopen nástroj udržet. S dětmi cvičíme tento úchop ve stoje, vsedě, při chůzi i při mluvě. Dobře si uvědomí, že nejdůležitější je, aby flétna ležela na spodním rtu (nikdy nemůže být mezi zuby – nedá se mluvit). Tento způsob držení je podstatný pro pozdější rozvoj prstové techniky, kdy těžiště nástroje není rozloženo v prstech, a proto se mohou uvolněně a potřebně pružně pohybovat.

Při cvičeních na tvoření tónu je prvotní snahou docílit minimálního pohybu jazyka v ústech za zuby a schopnost „nasadit“ tón za pomoci vyslovení základní artikulační slabiky.

- Hra na telefon (zejména dlouhé zvuky – potřebné pro představu průběhu tónu) – používáme zjednodušený grafický záznam – čárky, tečky
- grafické partitury – dítě zaznamenává slyšené, nebo naopak maluje a pak reprodukuje na nástroj (využíváme i dynamickou škálu) – různé křivky, čáry – přerušované, dlouhé, rovné, klikaté – veškerý záznam se snažíme věrně napodobit na nástroj – dochází k ověřování, čeho všeho můžeme dosáhnout, co všechno můžeme zahrát a co pro to musíme udělat
- hra na zvířátka, věci a stroje – reprodukuje na nástroj hlasy různých zvířat atd. (kapky deště, telegraf, datel, atd.)
- Hra na ozvěnu – dítě se učí rozlišovat nasazení tónu a artikulaci u jiného hráče, vytvoří si určitou představu, kterou pak samo realizuje (hra je dobře využitelná pro rytmickou výchovu)

V rámci cvičení na tvoření tónu je třeba myslet i na ukončení tónu, což je specifickou disciplínou při hře na zobcovou flétnu. Důležité je, aby dítě nabylo vědomí, že tón může samo začít, ovlivnit jeho průběh i ukončit. Tón neskončí tím, že přestane foukat, ale tím, že přiloží špičku jazyka zpět na patro těsně za zuby (do místa nasazení), čímž dojde k přetnutí výdechového sloupce a znění tónu se ukončí. Při správném provedení nedochází k dynamickému ani intonačnímu poklesu tónu v závěru a vyhneme se typickému mňoukavému zvuku.

Metodicky i technicky poslední fázi získávání správných návyků představuje prstová technika, při které již nehraje klíčovou roli hudební představivost, proto ji na tomto místě není třeba blíže popisovat.

Veškeré hry, cvičení a činnosti, které s dětmi provádíme, mohou mít bezpočet různých motivací. Rozhodující je zájem, kreativita na straně žáků i učitele, klid a čas na práci. Myslím si, že hra na zobcovou flétnu nemusí představovat pouze instrumentální činnost, při které jsme nuceni rezignovat na správnost jejího technického provedení, ale může se stát prostředkem pro vyjádření emocí, představ a vnitřního rozpoložení dítěte již ve velmi útlém věku. K tomu je ovšem potřebné nástroj dobře ovládat, aby výpověď nabyla na přesvědčivosti a vlastní hra se mohla stát zábavou, nikoli utrpením. Dovolím si z tohoto místa apelovat na všechny učitele, kteří využívají v hodinách hudebních přípravek a hudební výchovy zobcové flétny, aby se řídili zásadou – méně znamená více – a věnovali patřičnou pozornost osvojení dobrých herních návyků, neboť tím nejen ušetří nervy sobě, ale hlavně umožní svým žákům kvalitnější hudební zážitky.

Literatura

- SEDLÁK, F.: *Základy hudební psychologie*, Praha, SPN 1990, ISBN 80-04-20587-9.
- MICHEL, P.: *O hudebních schopnostech a dovednostech*, Praha, Státní hudební vydavatelství 1966.
- KODEJŠKA, M.: *Integrativní hudební výchova dítěte předškolního věku*, Praha, Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta 2002.
- KVAPIL, J., KVAPILOVÁ, E.: *Flautoškola 1 – učebnice hry na zobcovou flétnu*, Praha, WinGra 2003.
- KVAPIL, J., KVAPILOVÁ, E.: *Flautoškola 1 – metodický sešit*, Praha, WinGra 2003.



Aspekty ovplyvňujúce estetiku husľovej interpretácie umeleckého slohu barok a ich vplyv na súčasnú husľovú pedagogickú prax

Mgr. Stanislav Baláž

Prešovská univerzita v Prešove,

Inštitút estetiky, vied o umení a kulturológie,

Slovenská republika

Anotace Príspevok je zameraný na otázky týkajúce sa husľovej interpretácie hudby umeleckého slohu barok a v krátkosti sumarizuje základné poznatky o tomto období vývoja európskej hudby v 16. – 17. storočí. Prináša pohľad na vývoj husľovej interpretácie v širších historických a kultúrno–spoločenských súvislostiach, ktoré ovplyvnili rozvoj i zdokonalenie spôsobov a princípov husľovej hry, čím prispeli k formovaniu postulátov a kritérií estetickej hodnoty husľovej interpretácie. V závere stanovuje sumár konkrétnych, v interpretačnej a pedagogickej praxi využiteľných poznatkov k adekvátne štýlovej a historicky poučenej interpretácii skladieb daného umeleckého slohu.

Kľúčové slová: husle, husľová interpretácia, estetika husľovej interpretácie, umelecký sloh, barok, husľová pedagogika.

Abstract Affecting aspects of violin interpretation of baroque music and their influence on present violin pedagogy. The aim of our thesis is to emphasize aesthetical interpretation of violin practise of baroque music. Violin is an old string musical instrument whose history is closely connected with baroque. For the present violin pedagogy is important to preserve the correct style of interpretation of baroque music and the others periods. Paper focus on some specific elements of violin interpretation determined by history of baroque music

Key words: violin, violin interpretation, aesthetics of violin interpretation, baroque, violin pedagogy.

Na prelome 15.a 16. storočia, ale najmä v druhej polovici 16. storočia dochádza vo vývoji európskej hudby k veľkým štýlovým zmenám. Po veľkom rozkvetu klávesovej hudby v ranobarokovom období získala v strednom období prevahu komorná inštrumentálna hudba, ktorej rozkvet možno zaznamenať v troch strediskách Talianka v Modene, Benátkach a Bologni. Jednou z hlavných oblastí, v ktorých sa zrodil nový hudobný štýl je inštrumentálna hudba, v rámci ktorej dochádza k vykryštalizovaniu hudobnorečových prostriedkov, ktoré zohrali v celom ďalšom vývoji hudobnej kultúry rozhodujúcu úlohu.¹

So začiatkami barokového štýlu koncom 16. storočia súvisí nástup huslí ako nástroja, ktorý nebol síce v tom čase celkom nový, no vďaka konštrukčnému zdokonaleniu sa dostáva do základného inštrumentára barokovej hudby a celého ďalšieho hudobného vývoja. Pôvodne v 16. storočí to bol ešte predovšetkým nástroj tzv. bierfiedlerov, pouličných amatérskych muzikantov,

¹ Kačic, 2008, s. 99.

vyhrávajúcich v krčmách, na trhoch a pod. „*Na prelome 16. - 17. storočia sa husle v nástrojárskych centrách severného Talianska tak zdokonalili, že ich raketový vzostup medzi obľúbené, preferované hudobné nástroje ma len málo paralel v celých hudobných dejinách.*“² Prispeli k tomu najmä husliarske centrá v Brescu (E. da Salo a i.) a v Cremona (N. Amati, Guarnerovci, P. Maggini, neskôr Stradivari). Vďaka technicky a konštruktívne dokonalejším nástrojom talianskych majstrov husle s jasným, prízračným zvukom na rozdiel napr. od violy da braccio či sopránovej violy da gamba, postupne vytlačali iné dovtedy používané sopránové melodické nástroje vrátane dychových.

Nie je zrejme náhoda, že najväčší rozvoj zaznamenala huslová hra hneď v začiatkoch práve v blízkosti najvýznamnejších vtedajších centier husliarstva v severnom Taliansku, odkiaľ vyšla plejáda vynikajúcich huslistov, ktorí sa postupne rozšírili po Európe, napr. *Biagio Marini* (1597 - 1663), alebo *Carlo Farina* (ca. 1600 - 1649), ktorý vo svojej najslávnejšej skladbe *Capriccio stravagante* pre husle, dve violy a basso continuo názorne ukazuje, prečo husle zaznamenali hneď od začiatku taký prudký rozvoj. „*Spôsobilá to najmä ich ideálna schopnosť napodobňovať rôzne zvuky prírody, zvuky iných hudobných nástrojov vrátane napodobenia ľudského hlasu...*“³

Z pohľadu estetiky huslovej interpretácie barokovej hudby je dôležité poukázať na rozdiely medzi barokovým typom nástroja a nástrojom súčasným. Zásadným rozdielom je sklon krku a hmatníka voči telu a tiež jeho dĺžka. Na barokových husliach tento sklon chýba a krk spolu s hmatníkom je podstatne kratší ako na súčasných nástrojoch. Tieto špecifiká sa odzrkadlili vo zvuku tým, že barokový nástroj má oveľa jemnejší a mäkkší zvuk, bohatší na vyššie harmonické tóny, no chýba mu kvantita a vyššia hlasitosť ktorou disponujú moderné nástroje. Sklon krku voči telu a predĺženie hmatníka na moderných husliach umožňuje interpretovi hrať tóny vo vyšších polohách teda moderné husle majú väčší tónový rozsah, znejú ostrejšie, čo je spôsobené použitím kovových strún a dolaďovačov, kdežto barokové husle majú struny črevové, teda z prírodného materiálu a ladia sa len ladiacimi kolíkmi bez použitia dolaďovačov.

Pri interpretácii huslových skladieb barokovej hudby prichádzajú do úvahy taktiež zmeny tvaru sláčika, s čím súvisí spôsob tvorenia tónu, jeho charakter a spôsob hry. Starý barokový huslový sláčik bol iba 50 cm dlhý, s prútom zahnutým von v tvare luku. Pri ťabke bol prút najsilnejší a smerom ku špičke sa postupne zužoval, takže bol veľmi pevný i relatívne ľahký a umožňoval veľmi malý rozmach. Jednotlivé tóny sa ním teda dali hrať veľmi rýchlo a staccato znelo jasne. Bolo možné dosiahnuť ostrejšie akcenty so zrozumiteľnou artikuláciou.⁴ Arnold Dolmetsch vo svojej práci *Interpretácia hudby 17. a 18. storočia* uvádza: „...*po bohatých skúsenostiach v hraní starým sláčikom sa autor nerozpakuje prehlásiť, že sa pri hraní starej huslovej hudby má dať prednosť starému sláčiku pred moderným.*“⁵

Ďalším dôležitým aspektom, ktorý ovplyvňoval estetický ideál zvuku a huslovú interpretáciu barokovej hudby bol fakt, že 17. storočie poznalo šesť rôznych veľkostí (typov) huslí: *diskantové* – podobné husliam ako ich poznáme dnes (s rovnakým ladením), *altové* – podobné dnešnej viole, *tenorové* – v priebehu 17. – 18. stor. vymizli, *basové* – podobné dnešnému violončelu, *kontraba-*

2 DOLMETSCH, A. 1958: *Interpretace hudby 17. a 18. století*. Státní nakladatelství krásné literatury, hudby a umění, Praha, str 182 – 183.

3 Dolmetsch, 1958, str.183

4 Tento typ najmenších huslí často používal J.S. Bach. Ich tón je zreteľne odlišný od iných nástrojov danej doby. Dnes by sme ich mohli veľkosťou prirovnať k trojstranným husliam, na ktorých sa učia hrať žiaci na ZUŠ. Farbou zvuku sú však s barokovým typom violino piccolo nezrovnateľné, pretože ich ladenie nie je rovnaké ako u celých huslí.

5 Afektová teória sa zameriava na druhú stránku hudby – na jej pôsobenie a želaný účinok. Afekty sa v baroku racionalizovali, no na druhej strane systemizácia a klasifikácia prispela k ich určitej statickosti. René Descartes bol jedným z prvých, ktorí dôsledne popísali pôsobenie hudby na človeka prostredníctvom jej jednotlivých parametrov. Jeho afektová teória sa stala hlavným princípom barokovej hudobnej estetiky.

sové – využívali sa len zriedkavo, *violino piccolo* – najmenšie zo všetkých typov, ladené o kvartu vyššie než diskantové.⁶

Svoju úlohu zohralo aj ladenie huslí, ktoré existovalo do 17. storočia trojaké:⁷ najnižšie – rímske, stredné – lombardské, najvyššie – benátske.

Prvou formou zápisu husľového prstokladu bola „husľová tabulatúra“, ktorá sa používala v 16. a 17. storočí. Bol to spôsob zápisu inštrumentálnej hudby pomocou písmen a čísel. Uvedenú formu zápisu používali lutnisti a organisti. Husľový tabulatúrny zápis sa používal v čase, keď sa hralo len v prvej polohe. Štyri čiary boli označené s názvami strún huslí: G, D, A, E a čísla na čiarach označovali príslušný prst na hmatníku. Trvanie jednotlivých tónov bolo zapísané špeciálnymi znakmi na linajkách. Rozvoj husľového prstokladu a aplikatúry sa súčasne rozvíjal s hudobnou tvorbou, ako aj s celým umeleckým kontextom súvisiacim s interpretačným umením husľovej hry. Potvrdenie tohto názoru nachádzame u C. P. E. Bacha: „*Skoro každá nová myšlienka v hudbe má svoj vlastný prstoklad, preto i súčasný spôsob hudobného myslenia sa ostro odlišoval od predchádzajúceho a zaviedol nový prstoklad.*“

J. J. Quantz v knihe Pokus o návod ako hrať na priečnu flautu odovzdáva poznatky nielen o flaute, ale aj o iných nástrojoch, ktoré sa chcú dopracovať k dobrému hudobnému prejavu. Dáva nasledovné rady: „...*u huslí záleží predovšetkým na sláčiku, pokiaľ ide o prednes, vyludzuje sa ním tón z nástroja dobre alebo zle, noty získavajú život, vyjadruje sa ním piano a forte, budí afekty, rozlišuje smutné od veselého, tvorí hudobnú artikuláciu. Dôležitý je dobrý nástroj a čisté struny.*“

Estetiku husľovej interpretácie môžeme chápať ako súhrn interpretačných špecifik vychádzajúcich z interpretovaného objektu a zároveň je podmienená interpretačným subjektom. Je dôležité charakterizovať podmienky i predpoklady jej vzniku a dopracovať sa k výsledkom, ktoré by tvorili komplex kritérií tvoriacich jej estetickú hodnotu. V ďalšej časti uvádzame základné princípy husľovej hry pri interpretácii barokovej hudby ktoré môžu byť zároveň akýmisi odporúčaniami pre interpretačnú a pedagogickú prax.

Osminovú notu je vhodné zdôrazniť sláčikom a hrať krátko. Druhú notu v takte, ktorá je zviazaná s prvou, možno zahráť slabšie ako prvú. V pomalých častiach by sa mali hrať osminy a šestnástiny s bodkami s väčšou intenzitou tlaku sláčika. Dlhé tóny, ktoré sa nachádzajú medzi tónmi krátkymi sa musia hrať s rovnakou silou a spevnosťou. Pri rippienovom hlase nemôže huslista alebo iný hráč ľubovoľne viazať alebo odsadzovať, ale je povinný hrať sláčikom tak, ako to naznačil skladateľ.

Keď začína pomalá a melancholická časť osminovým predtaktím v obyčajnom takte alebo štvrtovým predtaktím v alla breve, nie je možné zahráť túto notu prudko a silno, ale miernym a pomalým pohybom sláčika a tón zosilňovať, aby bol vyjadrený afekt melanchólie. Pokiaľ majú ostatní inštrumentalisti hneď pochopiť správne tempo, nesmie sa sólista pri takejto note zdržať dlhšie, ako vyžaduje jej trvanie.

Keď je navzájom spojených niekoľko tónov rovnakej výšky a nad prvou notou je trilok, má byť zahratý bez zmeny sláčika až do konca. Keď sa objaví v skladbe staccato, všetky noty sa musia hrať krátkym a odsadzovaným slákom. U týchto nôt sa treba riadiť tempom a noty v Adagiu neodsadzovať, inak by zneli príliš sucho a chudobne. Osminy v Allegre, šestnástiny v Allegrette

6 Možno súhlasíš s myšlienkou A. Schweitzera, že s vyklenutým sláčikom staršieho typu sa akordy dajú oveľa ľahšie hrať a všetky ich tóny znejú súčasne, rovnako dlho a sýto. Aj H. Schering sa prikláňa k názoru, že takýto sláčik je vhodnejší pre akordickú hru a pre interpretáciu husľových skladieb barokovej hudby.

7 Improvizácia v barokovej hudbe si vyžaduje praktické štúdium generálneho basu a kontrapunktu, ktoré slúžia ako kľúč k odhaleniu štruktúry skladieb.

sa hrajú krátkym sláčikom, ale sláčik sa nesmie nikdy odsadiť alebo oddialiť od struny, pretože by nebolo dost času vrátiť ho na struny späť a tieto tóny by zneli ako keby boli sekané alebo „bičované,,.

Najväčšiu silu sláčika poskytuje spodná časť, ktorá je pravej ruke najbližšie, v prostriedku je stredná sila a najmenšia pri špici sláčika. V piano pasážach sa môže viesť sláčik na každom nástroji trochu ďalej od kobylky. V niektorých skladbách sa nasadzujú na husle, violu a violončelo dusítka alebo sordinky, aby sa živšie vyjadril afekt lásky, nežnosti, lichotenía, smútku a tiež zúfalstva.

Čo sa týka problematiky hrania akordov treba podotknúť, že barokový sláčik umožňoval hrať troj až štvorhlasné akordy jedným súvislým ťahom, pretože struny a sláčik boli menej napnuté a nasadzovanie sláčika bolo oveľa mäkkšie. Dnešným sláčikom sa troj až štvorhlasné akordy nedajú hrať tak, aby všetky tóny plne zneli počas trvania celej predpísanej doby. Tento nedostatok sa prejavuje hlavne v pomalých spevných častiach. Dnes sa akordy hrajú tak, že spodné tóny zaznejú len krátko, akoby v príraze, kým horné tóny sa hrajú približne tak, ako je predpísané. Prilomených akordoch sa spodné noty nesmú ako v pomalom tak v rýchlom tempe zdržať, ale zahrajú sa rýchlo po sebe, aby nezneli ako arpeggiovany akord v triolách. Tieto akordy je preto dobré celkom krátko a maximálnou silou sláčika, teda jeho najspodnejšou časťou. Ak nasleduje po sebe viac akordov, každý z nich sa má zahrať sláčikom smerom nadol.

Medzi najčastejšie chyby v interpretácii barokovej hudby možno zaradiť narušenie rovnakého pohybu sláčika prílišným akcentovaním drobných notových hodnôt, nedodržiavanie rytmu, prílišné predlžovanie akordov a trilkov, vsúvanie spodnej roviny akordov do priebehu viac ako je stanovené samostatnou rytmickou hodnotou, robenie pomlčky tam, kde nie je a podobne.

Výuka hry na barokové husle by sa mala zamerať najprv na perfektné technické zvládnutie nástroja s prihliadnutím k problematike spojenej so špecifickou technikou tvorby tónu, ktorá súvisí s použitím barokového sláčika a črevových strún. Technické zvládnutie nástroja je predpokladom pre štúdium barokového husľového repertoáru, ktorého výsledkom by mala byť historicky a štýlovo poučená interpretácia barokovej hudby na základe dôkladného štúdia dobových traktátov a husľových škôl. Dôraz by sa mal klást predovšetkým na aplikovanie získaných teoretických poznatkov do praxe s maximálnym priblížením sa k estetickému ideálu hudby obdobia baroka a osvojenie si špecifických interpretačných prostriedkov základných dobových štýlov teda talianskeho, francúzskeho a nemeckého. Súčasťou týchto prostriedkov je ornamentika, improvizácia, ale aj zoznámenie sa s rôznymi typmi temperovaného ladenia. Interpretácia teda predpokladá pasívny tvorivý prístup k dielu a aktívny tvorivý prístup zakladajúci sa na koordinácii vlastných ingrediencií s obsahom diela.

Literatúra

- BACH, C. P. E. 1753.: *Versuch über die wahre Art das Klavier zu spielen, das Clavier zu spielen, Erster Teil*, Berlin, 1753.
- BURLAS, L. 1967.: *Formy a druhy hudobného umenia*. Bratislava: Supraphon, 1967. 317 s. ISBN 62-405-67
- DOLMETSCH, A. 1958.: *Interpretace hudby 17. a 18. století*. Praha: Státní nakladatelství krásné literatury, hudby a umění, Praha, 1958. 210 s.
- KAČIC, L. 2008.: *Dejiny hudby III. Barok*. Bratislava: IKAR, 2008. 383 s. ISBN 978-80-551-1510-8
- QUANTZ, J. J. 1990.: *Pokus o návod jak hrát na příčnou flétnu. Překl. V. Bělský*. Praha: Editio Supraphon, 1990. ISBN 80-7058-187-5



Hudobný folklór a jeho interpretácia v študijnom programe Katedry hudby FHPV PU v Prešove.

PaedDr. Jozef Hrušovský, PhD.

Prešovská univerzita v Prešove,

Fakulta humanitných a prírodných vied, katedra hudby,

Slovenská republika

Anotácia Príspevok je zameraný na informácie o hudobných činnostiach vysokoškolských poslucháčov Katedry hudby FHPV PU v oblasti hudobného folklóru, a to v rámci edukačného procesu i v záujmovo-umeleckej činnosti vo vysokoškolskom folklórnom súbore Torysa, akademickom umeleckom telese Prešovskej univerzity v Prešove a vplyve týchto hudobných aktivít na rozvoj ich hudobných kvalít a vzťahu k tradičnej kultúre.

Kľúčové slová: hudobný folklór, tradičná kultúra, akademický folklórny súbor, folklórne prostredie, hudobná interpretácia, transfer folklórnych informácií.

Abstract The contribution is focused on information about music activities of students of Katedra hudby FHPV PU in music folklore area, in their process of education and also being a part of academic folk ensemble Torysa as an academic art entity of Presovska univerzita in Presov. It is also centred on influence of these music activities on improvements in music qualities and connections to traditional culture of the students.

Keywords: academic folk ensemble, folkloric environment, folkloric information transfer, music folklore, music interpretation, traditional culture.

Na Katedre hudby Fakulty humanitných a prírodných vied Prešovskej univerzity v Prešove v rámci študijného programu predmetu hudobná výchova pre 2. stupeň základnej školy a základnej umelecké školy je okrem iných zaradený predmet *Hudobný folklór*. Ide o etnomuzikologicky zameraný predmet, zaradený do 1. a 2. ročníka bakalárskeho stupňa štúdia v trvaní dvoch semestrov. Prostredníctvom uvedenej disciplíny poslucháči nadobúdajú škálu informácií o tradičnej kultúre v celoslovenskom pôsobení, ale iba s obmedzenom rozsahu edukačných cieľov (časová dotácia na predmet je 1 hod. prednášky v 2. semestri a 1 prednáška a 1seminár v 3. semestri štúdia). Preto sa obsah predmetu zúžil a sleduje nasledovné ciele:

1. poskytnúť poslucháčom odboru Hv ucelený prehľad o slovenskej ľudovej hudobnej kultúre;
2. naučiť sa poznávať slovenské hudobné nárečia a regionálne štýly;
3. nachádzať zdroje informácií a naučiť sa ich spracovávať (literatúra, archívy, fonotéky, hudobné nahrávky z terénu);
4. viesť k samostatným záznamom hudobno-folklórnych prejavov prostredníctvom terénnych výskumov (odborné spracovávanie, dokumentácia, analýza a systemizácia);
5. zmapovať výskyt a rozšírenie nositeľov ľudových tradícií, výrobcov ľudových hudobných

- nástrojov, aktívnych folklórnych telies v domácom prostredí a blízkom okolí;
6. získané poznatky uplatniť v školskej a súborovej praxi (školské ľudové súbory – spevácke skupiny, ľudové hudby, tanečné krúžky), ľudovo-umelecké telesá (folklórne skupiny a súbory);

Získané teoretické vedomosti sa spravidla stávajú dobrým základom k ďalšiemu pochopeniu významu zachovávanania tradičnej kultúry ako základu národnej kultúry. Žiaľ, nie je možné v rámci tohto špecifického predmetu ísť do hĺbky problematiky z pohľadu etnomuzikológie. Teda sledovaným cieľom disciplíny je poskytnúť poslucháčom katedry základy k vypestovaniu pozitívneho vzťahu k tradičnej hudobnej kultúre a pretaviť ho do trvalého osobného záujmu budúceho učiteľa hudobnej výchovy o ľudovú pieseň, hudbu a tanec. Tento vzťah je možné aktivovať na základe prirodzenej muzikality, osobnej otvorenosti k predkladanej problematike a záujmu poslucháčov hudobnej výchovy o ľudové umenie. Študent často o svojom pozitívnom vnútornom vzťahu a dispozíciách k niektorým z folklórnych prejavov ani sám nevie, pokiaľ sa s ním nedostane do priameho styku. Mnohokrát sa to deje pod nenápadným uvedeným vplyvom hudobného pedagóga a správne vedeného hudobno-motorického vybavenia jednotlivých osobností študentov. Veľmi dôležitú úlohu tu zohráva i prostredie, z ktorého náš študent pochádza a v ktorom sa najčastejšie zdržiava. Môžem uviesť mnoho príkladov z vlastnej pedagogickej praxe, kedy sa naši absolventi dostali do priameho styku s folklórom až na pôde vysokej školy a ešte počas štúdia dosiahli vynikajúce umelecké výsledky v interpretácii hudobného i tanečného folklóru a dnes patria k vzdelaným, skúseným a známym folkloristom, vedúcim detských, mládežníckych folklórnych súborov, ale i folklórnych skupín dospelých. A v týchto prípadoch nemožno opomenúť priamu následnosť prepojenia teoretickej a praktickej stránky ich umeleckej orientácie na folklór.

Na Katedre hudby FHPV Prešovskej univerzity v Prešove jestvuje v študijnom programe hudobná výchova v dvojkombinácii predmetov i povinne voliteľný predmet *Prax v hudobných súboroch*, resp. *Folklórne praktikum*, v ktorých majú naši poslucháči možnosť spájať získané teoretické vedomosti z problematiky hudobného folklóru, nadanie osobnostné dispozície s praktickými hudobno-folklórnymi činnosťami, a to: interpretáciu v ľudovej hudbe, sólovým spevom, v rámci speváckej skupiny a v ľudovom tanci.

Uvedený predmet sa v súčasnosti stal alfou a omegou umeleckej činnosti poslucháčov Katedry hudby na pôde našej univerzity, a to v oblasti folklóru v rámci Vysokoškolského folklórneho súboru TORYSA, akademického umeleckého telesa Prešovskej univerzity v Prešove.

Aktivity tohto telesa sú zamerané na udržiavanie a prezentáciu slovenskej tradičnej kultúry v povedomí vysokoškolskej mládeže a mnohokrát sa stáva u našich absolventov dominantným impulzom k hlbšiemu ponoreniu do problematiky hudobného a tanečného folklóru.

Ja sám som doslova knižným príkladom takejto náhlej zmeny, či výmeny žánru populárnej hudby za hudbu ľudovú, a to skoro „zo dňa na deň“.

Práve hudobný folklór sa stal mojím celoživotným profesionálnym spoločníkom.

Z osobností, ktoré vyrástli na pôde našej katedry a stali sa známymi odborníkmi-folkloristami môžem uviesť niekoľko mien:

- Mgr. Marián Magda, počas štúdia (1972-74) primáš ľudovej hudby VŠFS Torysa, dlhoročný primáš ľudovej hudby FS Vranovčan z Vranova nad Topľou;
- PaedDr. Lubomír Šimčík - pedagóg Katedry hudby PF PU v Prešove, niekdajší primáš ľudovej hudby VŠFS Torysa (1974-77), doposiaľ primáš FS Šarišan z Prešova;

- PaedDr. Milan Garbera, niekdajší korepetítor tanečnej zložky VŠFS Torysa (1973-77), neskôr dramaturg Podukelského umeleckého súboru PUTS z Prešova,
- doposiaľ učiteľ a korepetítor detského FS ZUŠ M. Moyzesa v Prešove;
- Mgr. Viktor Gliganič, niekdajší primáš ľudovej hudby VŠFS Torysa (1992-1996), doposiaľ primáš FS Zemplin z Michaloviec a ľudovej hudby Prešovčan z Prešova učiteľ ZUŠ;
- Mgr. Ondrej Kandráč, niekdajší primáš ľudovej hudby VŠFS Torysa (1997-2001), doposiaľ primáš Ľudovej hudby Ondreja Kandráča z Košíc a hudobný redaktor Redakcie národnostno-etnického vysielania Slovenského rozhlasu v Košiciach;
- Mgr. Milan Mafaš, niekdajší kontrabasista ľudovej hudby VŠFS Torysa (1997-2001), doposiaľ člen LH O. Kandráča z Košíc;
- Mgr. Stanislav Baláž, súčasný primáš ľudovej hudby VŠFS Torysa (od 2002), primáš Ľudovej hudby S. Baláža z Raslavic, doktorand Inštitútu estetiky FF a Katedry hudby FHPV PU v Prešove;

Popri spomínaných osobnostiach, ktoré sa skutočne natrvalo zapísali do histórie VŠFS Torysa a hudobného folklóru na východnom Slovensku bolo množstvo ďalších talentov, ktorí doslova „našli zmysel života“ práve vo folklórnych činnostiach a ako učitelia sa so školskou mládežou stále aktívne zapájajú do rôznych folklórnych podujatí, či súťaží.

Po takomto konštatovaní sa teda môžeme úplne optimisticky domievať, že mnohokrát prvé tóny temperamentnej autentickej ľudovej hudby, s ktorými sa poslucháči odboru štúdia hudobnej výchovy bezprostredne stretnú práve na predmete hudobný folklór sú v mnohých prípadoch akýmsi symbolickým semienkom, z ktorého vyrastá a bude i naďalej vyrastať mladá generácia s pozitívnym vzťahom k tradičným národným hodnotám.

A ak sa náš absolvent aj nebude v budúcnosti aktívne venovať folklóru, pre zachovanie tradičnej kultúry ešte na dlhé budúce desaťročia bude stačiť, ak pri zaznení ľudovky rádio nevypne, prípadne ho polka, či rezký čardáš „nevyženie“ z tanečného parketu...

4. T É M A

VE PROSPĚCH KOMUNIKACE S HUDBOU



Ve prospěch komunikace s hudbou

Prof. PaedDr. Jaroslav Herden, CSc.

Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, katedra hudební výchovy,
Česká republika

Anotace Stručné připomenutí elementárních zákonitostí vnímání hudby. Modelování hudebně didaktických situací – prostředek k postizení podstatných znaků didaktického postupu a prostor pro individuální aplikace schématu na specifické podmínky výchovné situace. Slon, téma páté části z Karnevalu zvířat Camilla Saint Saëns, jako modelový příklad. Příprava učitele na zajištění podmínek pro účinné vnímání a prožívání hudby na ZŠ a SŠ. Využití skladby ve vysokoškolské přípravě učitelů Hv. Ukázka prezentací s využitím programu PowerPoint.

Klíčová slova: aktivita žáků při poslechu, hudební pedagogika, modelování, poslech hudby, prezentace s využitím programu PowerPoint, příprava učitele hudební výchovy.

Osnova:

1. Stručné připomenutí elementárních zákonitostí
2. Modelový příklad
3. Příprava učitele na zajištění podmínek pro účinné vnímání a prožívání hudby
 - 3.1. na ZŠ a SŠ
 - 3.2. ve vysokoškolské přípravě učitelů Hv
4. Ukázka prezentací s využitím programu PowerPoint

Jako každý problém i problém zajištění aktivity žáků při poslechu hudby má nejedno řešení. Chci dnes nabídnout svou zkušenost jako podklad pro případnou diskusi o zaměření disertačních prací studentů doktorského studia v oboru Hudební teorie a pedagogika, ovšem především chci poukázat na atraktivní možnosti poslechové praxe na školách, na možnosti přitažlivé pro učitele i pro žáky.

1. Stručně připomenutí elementárních zákonitostí

„Navázat kontakt s hudbou znamená hudbu vnímat, tj. vlastní myšlenkovou činností zpracovat získané údaje o kvalitách zvukového materiálu, pohybujícího se v prostoru díla.“¹

Ta stará pravda zní jednoduše, jsou v ní však skryté docela ošemetné otázky. - Jak to zařídit, aby žáci ve třídě, tedy každý sám za sebe, byli schopni hledat hudební myšlenky jako výrazové jedinečné tvary, všimnout si jich, vyčlenit je z celku a odlišit je od jiných.

V praxi, jak mnozí víte, mám na to osvědčený postup; soustředím pozornost nejprve na náladu hudby tak, aby hledání odpovědi bylo pro žáka lákavé, a především snadno vyřešitelné. Posлуhač vlastně pátrá ve svém nitru (introspekce), pokouší se svými slovy vyjádřit, co cítí. Protože otázky tu klade hudba sama, navíc hudba po této stránce jednoduchá a dostupná, žák-ryba se chytí na moji udičku: je pro něho prestižní záležitostí najít dobrou odpověď. V zápětí proto spolkně i druhou otázku: a proč je taková? Nastalé ticho, významně krátké a provokující, vykonalo své, za předpokladu, že jsme v přípravě na poslech nabídli dostatek situací, v nichž bylo možné porovnat a případně vlastní muzikantskou praxí i vyzkoušet a ověřit *polaritní kvality elementárních vlastností hudebního materiálu*, zejména zpěvem, pohybovým gestem, grafickým symbolem, obrázkem či vyhledáváním na nástroji atd. Tvořivosti se meze nekladou.

Pokud jde o podrobnosti, odvolávám se na tomto místě na dostatek příkladů uvedených v učebnicích a metodických materiálech.² Jeden moment bych přece jen rád zdůraznil. Podobné psychické aktivity probíhají v představě (vyčleňování – srovnávání), na elementárním stupni doporučuji vytvářet takové problémové situace, které jsou řešitelné analýzou znějícího prostoru. Jinými slovy: v elementární fázi chceme na dětech jen to, co mohou najít ve znějící hudbě. Přesto rád používám zestručnělé notové záznamy hudebních myšlenek; pro aktivaci myšlení plní úlohu turistických průvodců při pronikání do podstaty výrazového sdělení. Uvedu a tak trochu zmodernizuji svůj oblíbený modelový příklad. Není na škodu vracet se k osvědčeným postupům právě tak, jako je užitečné hledat nové a myšlení žáků odpovídající cestičky.

2. Modelový příklad

„Modelovat znamená vytvářet vzory funkčně ideálních postupů, které respektují teoretická východiska a vyhovují praxi. Takový model postihuje podstatné znaky didaktického postupu doporučovaného pro řešení problému, současně však neuzavírá prostor pro individuální aplikace schématu na specifické podmínky výchovné situace.“³ Mezi ony specifické podmínky patří všechno, co může ovlivnit úroveň komunikace s hudbou, např. počet a věk dětí ve třídě, muzikantské a herecké schopnosti učitele, technické a estetické vybavení školního prostředí atd. Každý s potenciálních čtenářů či posluchačů těchto řádků si při následujícím poslechu dosadí do didaktické situace vlastní podmínky práce se svou třídou, kterou hodlá získat pro spolupráci, kterou hodlá svým vystoupením vyprovokovat k aktivní činnosti.

(*Poslech: Slon, téma páté části z Karnevalu zvířat Camilla Saint Saëne*)

1 HERDEN, J. *Rozhlas - učitel - žák*. Supraphon, Praha 1979, str. 37.

2 Viz učebnice *My pozor dáme a posloucháme*, Scientia Praha 1994, 1997, 1998.

3 Schott Musik International GmbH & Co. KG, Mainz 2000.

Podstatnou část práce vykonala hudba sama, tedy kvalitní záznam výkonu Pražského symfonického orchestru, který vsadil na atraktivní sound. To je důležité, většinu mladých posluchačů upoutá právě přitažlivý zvuk, který je něčím neobvyklý, něčím, čeho je možné si všimnout a případně si o tom povídat. Moje úloha jako iniciátora komunikace spočívá ve snaze na tyto kvality upozornit, nejlépe od klavíru. Ještě jednou proto připomenu originál, který právě dozněl z reproduktorů, připomenu ho vlastní nástrojovou interpretací. Abych zdůraznil nepochybnou robustnost zvuku, požádám žáky, aby sledovali moje ruce. „Cítíš tu váhu první doby třídobého doprovodu? Co kdybych ji zahrál o tři oktávy výš? Ano, těžkopádnost by zmizela. Platí: čím výš, tím lehčeji...“, a protikladné příklady opakují v nových obměnách (Př. 1a, 1b). Je to ostatně pochopitelné, slon je neohrabaný, jeho chůze (a což teprve nedej bože tanec!) je dobrácky komická! Také druhá a třetí doba doprovodu (příznávky) jsou v originále jaksi nápadně zahuštěny oproti průzračným příznávkám v lidové hudbě (Př. 2). Sedmitónový akord ve střední a mírně hlubší poloze je nezvykle hustý, ve forte tím pádem nemotrný (Př. 1.a.).

The image displays a musical score for piano, consisting of two parts labeled 1. a, 1. b, and 2. Part 1. a shows a rhythmic accompaniment in the left hand with a forte (f) dynamic. Part 1. b shows a similar accompaniment but with a piano (p) dynamic and a melodic line in the right hand. Part 2 shows a more fluid accompaniment with a mezzo-forte (mf) dynamic.

3. Příprava učitele na zajištění podmínek pro účinné vnímání a prožívání hudby

3.1 na ZŠ a SŠ

Příklady zvukových struktur, předkládané k porovnání poslechem, jsou přiměřené zkušenostem i méně připravených posluchačů, prostě takové úkoly zvládne téměř každý, rozdíly jsou nápadné, stačí postupně žáky vybavit slovní zásobou potřebnou ke stále jemnější diferenciaci. Stejně jako výškové kontrasty a jejich sémantický potenciál jsou zvládnutelné i některé další kontrasty elementárních akustických vlastností zvukového pole, např. barva nebo dynamika. Navíc silně podněcují fantazii a poskytují příležitost k tvořivým hram. Hlavní téma v páté části „velké zoologické fantazie“ svěřil Camille Saint Saëns kontrbasu. Můžeme s dětmi hodnotit vhodnost takové instrumentace a ptát se: čím autor podpořil vznik asociace mezi představou pohybujícího se slona a pohybem kontrbasové melodie? I malé děti kupodivu cítí, že to nebude spočívat jen na podobnosti v hluboké poloze obou „hlasů“, ale spíše v tom, že jakýkoliv pohyb v nejhlubší poloze

je přece jen trochu obtížný. A tak drsně znějící taneční melodie kontrabasů (klavírní interpretace kontrabasového partu předpokládá transpozici o oktávu níž, zápis ve velké oktávě je třeba hrát v kontra oktávě se všemi úhazovými doplňky) zcela spontánně vyvolává na tváři úsměv při představení slona kráčejícího po školním dvoře s nonšalantní elegancí. Elektronické klávesové nástroje nám dovolují vyměnit kontrabas za jiné nástroje a požádat dětské posluchače o vyjádření k adekvátnosti představ. Také můžeme radikálně změnit rytmickou strukturu příkladu (tango). Opět úkoly přiměřené a navíc docela zábavné.

(*Poslech*: Slon, téma páté části z Karnevalu zvířat, transkripce pro tenor saxofon, panovu píšťalu a taneční stylizaci tanga)

3.2. Ve vysokoškolské přípravě učitelů Hv

Všechna dosavadní zadání motivují úkoly přiměřené možnostem žáků základní nebo střední školy. Porovnat sluchem dvě klavírní stylizace Slona je bezpochyby náročnější úkol, zdá se být ideální pro práci v seminářích vysokoškolské přípravy učitelů hudební výchovy. Optimální příležitost nabízejí semináře sémantických nebo komplexních rozborů školní hudby, semináře hudby pro děti, případně i semináře harmonie se základy kontrapunktu. Podmínkou úspěchu je jistá zběhlost ve čtení z listu a hře na klavír. Než se pustíme do vlastní práce, připomeneme jaké verze tohoto Saint-Saënsova hitu budeme srovnávat. První je naše klavírní úprava, ta respektuje originál autorské partitury (Př. 3), druhá je převzata ze zjednodušeného aranžmá Hanse-Güntera Heumanna. (Př. 4)

SLON

3.

Úprava pro klavír - znějící poloha

Allegretto pomposo

Camille Saint-Saëns

The image shows a musical score for the piece 'SLON' by Camille Saint-Saëns, arranged for piano. The score is in 3/4 time and consists of two systems of music. The first system has four measures, and the second system has four measures. The music features a rhythmic pattern of eighth and sixteenth notes in the bass clef and chords in the treble clef. The tempo is marked 'Allegretto pomposo'.

Sluchové srovnání se může stát zajímavou kontrolou zvládnutí určitého úseku učiva (např. ve které osnově je rozdíl, v kolikátém taktu je změna, porovnej míru disonantnosti obou odlišných akordů atd.). Podle notových příkladů jsou rozdíly přímo hmatatelné, zvláště když je „cítíme pod prsty“ (harmonie z prstů). Transpozice příkladu z Schottovy edice v podstatě nemá vliv na sémantickou hodnotu ukázky; taneční melodie položená jen o velkou sekundu výš příliš nepřispěla

SLON

Úprava pro klavír - SCHOTT

4.

Allegretto pomposo (♩ = 120)

Camille Saint-Saëns

k nadlehčení melodie. Výslovnost původní kontrabasové melodie zůstala zachována (všechna konstatování vyvozujeme z bezprostřední interpretace). Změny v pravé ruce Schottovy verze (Př. 4) jsou vesměs motivovány snahou usnadnit výkon ne příliš zběhlému klavíristovi. Sami posuďte, zda mají sémantickou hodnotu a přibližně od kterého stupně poslechové připravenosti.

(Opakovaný poslech příkladu 3 a 4, postupné soustředění pozornosti na 3. a 4. takt)

Výsledky pozorování zaznamenáme do jednoduché tabulky přímo před zraky studentů. Rozdíl v tóninách vyřešíme použitím obecných funkčních značek.

| Takt | 1. | 2. | 3. | 4. |
|--------------|----|----|---------------------|----------------|
| Příklad č. 3 | T | T | D ₇ 4 | D ₇ |
| Příklad č. 4 | T | T | D ₇ | D ₇ |

Teprve když na difference ve 3. taktu upozorníme komentovaným přehráním, posluchači ve třídě zaznamenají odlišnosti, které zprvu nedovedou racionálně vysvětlit. Notový záznam s připomínkou příslušné látky z harmonie otevře cestu k individuálnímu posouzení.

Jak ovlivňuje přítomnost průtahu (př. 3) emocionální hodnocení úryvku? Kdybychom použili metaforu z oblasti chuťových zážitků, je to pikantní záležitost, detail, který větu okoření svou disonantností, vyvolá jistý vzruch a následně uspokojení po jeho mírně oddáleném uklidnění rozvodem disonance (Př. 4). Možná jsme tu narazili na zárodky prosazujícího se expresionismu, který vždy nabízí příležitost k individuálnímu zážitku. Může vzniknout spontánně, může být posílen uvědomělou snahou hledat a nalézat příčiny citové „lahůdky“. Sémantická hodnota odhaleného detailu bude ještě nápadnější, když 3. a 4. takt porovnáme se změnou v následující Schottově úpravě. Celek je tu o cosi ochuzen, o něco, co jeho individualizovanou promluvu pře-

ložilo do jiného jazyka, do jazyka typického pro lidovou a populární hudbu, v níž tonální napětí není relevantní pro žánrovou charakteristiku. Je to naopak snaha o maximální zjednodušení ve všech vrstvách zvukové konstrukce až k hranici jisté uniformity hudební řeči, v níž každé nápadné vybočení může narušit komunikaci; vyhraněnému okruhu konzultantů pro takové „výstřednosti“ chybí dostatek zkušeností. Když pak po mnohačetných analýzách detailů uplatníme získané zkušenosti při poslechu celku (Slon), můžeme konstatovat, že Saint-Saëns patrně nepoužil své laskavné detaily jen za účelem formálního obohacení harmonického proudu, ale spíš ctil jejich podíl na čitelnosti energetického bohatství hudebních myšlenek. To ostatně odpovídá jeho záměru celým cyklem obrázků posluchače na úrovni pobavit. „Nikde zde nechce být novátorem. Pohybuje se suverénně s dokonalou znalostí skladatelského řemesla...“

Podněty k psychickým aktivitám může učitel vytvářet jednak barevnými, tempovými nebo rytmickými proměnami jedné části cyklu (Slon jako valčík, tango či Cool dance) jednak porovnáním dvou náladově výrazně odlišných částí. Takovou párovou dvojici tvoří spolu se Slonem např. předposlední část Labuť – Andantino grazioso. Výrazová polarita je skryta v doprovodu i hlavní melodii. O okázale příznávkovém doprovodu basové melodie jsme už hovořili. Ve srovnání s tím doprovod dvou klavírů ve 13. části cyklu se rytmicky rozvlíni s občasnými sprškami arpeggiováných akordů, které trefně charakterizují prostředí, v němž majestátně pluje labuť ušlechtilá svým zjevem i pohybem (Př.5). Pro její hudební portrét je violoncellová melodie, klenutá na pomězi malé a jednočárkované oktávy, přímo ideální. Osvědčily se pokusy o pohybové tlumočení dynamiky takového pohybu, pokusy o jeho slovní charakteristiku s nádechem poetičnosti, případně i pokusy o vytvoření experimentálních programů s využitím PowerPointu.

Zmínovaná Schottova zjednodušená úprava se v případě Labuť dopouští jisté deformace ve smyslu výrazového posunu (Př. 6).

5. 6.

LABUŤ

Andantino grazioso **Camille Saint-Saëns**

Violoncello *p*

Piano I. *ppp*

Piano II. *ppp*

Adagio ♩ = 76

Přenesení violoncellové melodie o oktávu výš zásadně mění barvu, vylehčená melodie ztrácí na důstojnosti. Stejně závažné důsledky má poněkud primitivní stylizace doprovodu v levé ruce. Je ovšem třeba rozlišovat: žák na elementární úrovni klavírní školy pro začátečníky bude dozajista spokojen, že si oblíbený přírůstek violoncellových recitálů může sám zahrát. Úprava dokonale splní své poslání. Na druhé straně učitel hudební výchovy při přípravě poslechu Saint-Saënsovy Labuť s tak chudým emocionálním nábojem nevystačí. Řešení je nasnadě: improvizovat stylizaci podle kapesní partitury nebo si připravit vlastní úpravu, která bude respektovat originál i učitelovy hráčské předpoklady. V úvahu vezmeme jak dělbu práce mezi dvěma klavíry, tak 6/4 takt, který dovoluje prožít eleganci pohybu na lehce zvlněné hladině. Ideální možnosti nabízí záznam do několika stop s využitím Song Creatoru klávesových nástrojů, např. Yamaha PSR 1000 (viz PowerPoint Karneval zvířat).

Pokusme se ještě alespoň naznačit příklady využití v poslední době oblíbeného PowerPointu. Do stránky připravené k projekci můžeme kromě textových informací zařadit

i kresby, fotografie nebo videoklipy, a konečně to hlavní, můžeme na příslušném místě podle didaktických požadavků graficky upravené stránky zařadit i zvukovou ukázkou. Pak stačí kliknout na malý ampliónek a libovolně předem zpracovaná hudební ukáзка může zaznít

v jasné prostorové souvislosti s obsahovou dominantou, která počítá s různými multimediálními možnostmi didaktického zpracování. Cesta k další modernizaci myšlení současných učitelů hudební výchovy otevírá nové obzory.

4. Ukázka prezentací s využitím programu PowerPoint

1. Karneval zvířat

POSLECHNEME SI VYBRANÉ NÁSTROJE PARTITURY

Nº 13 Le Cygne — Der Schwan
Andante grazioso



1. PIANO I (volné)
2. PIANO I + PIANO II (1-76)
3. PIANO I, II + klarinet
4. CELÝ ANSÁMBL V PŮVODNÍM ARANŽMÁ



2. Plechová muzika

Také by náš příběh mohl začít slovy: bylo nás pět!
A nás opravdu bylo pět, a na slunci jsme se leskly,
jako by nás bylo tisíc. Není se čemu divit, jsme plechová
muzika. Když zadujeme, všechno se rozsvítí.



1. Fanfára

Maestoso

Trubka 1 in B

Trubka 2 in B

Lesní roh in F

Pozoun 1


Pozoun 2

DĚTI A PLECHOVÁ PÍSNIČKA

Netrvalo dlouho a všichni zpívali společně, děti i hudební nástroje. 



Jako obyčejně i tentokrát byl trombon nespokojený. „My chceme všichni troubit,“ vykřikoval kolem sebe, „a chceme posluchače, aby měl kdo tleskat a radovat se! -

A basta, dodal rozhořčeně.“ Ostatní se rozeběhli, tramtadadá, volali, kde jste kdo, všichni sem, bude koncert! My nástroje žesťového kvinteta vám společně zatroubíme **Plechovou písničku**. A v tom místě, však už víte kde, se můžete přidat. Platí?  Začínáme.



Je čas na závěrečné ohlédnutí. Chtěli jsme nabídnout několik podnětů k zamyšlení nad možným zaměřením diplomních prací absolventů pedagogických fakult, a také disertačních prací současných doktorandů, kteří se rozhlížejí po tématech užitečných pro současnou hudební výchovu. Je to ovšem rozsáhlá oblast, vyplatilo by se k jejímu zmapování vytvořit tým spolupracovníků. Problematika aktivního poslechu hudby je lákavá už jen proto, že je na trhu mnoho kontroverzních názorů, a to od dlouholetého přehlížení této zdánlivě průhledné oblasti k celému trsu různě zdeformovaných pohledů. S našimi názory nemusíte souhlasit, ty ostatní doporučujeme si ověřit tváří tvář dětským očím a všetečným otázkám pedagogů.

Mnoho potěšení do takové práce.



Komunikace o hudbě, komunikace hudbou

Mgr. Veronika Radimcová
Ostravská univerzita v Ostravě,
Pedagogická fakulta,
katedra hudební výchovy,
Česká republika

Anotace Příspěvek se zabývá aktuálními negativními jevy ve výuce v hudební výchově a zároveň sleduje, jak komunikace o hudbě a komunikace hudbou řeší tyto problémy a je vzhledem k současným společenským potřebám důležitou součástí celého výchovného procesu. Článek se úžeji soustředí na populární hudbu (tj. jazz, rock, metal, folk, rythm and blues, taneční hudba, hip hop atd.).

Klíčová slova: *hudba, komunikace, hudební činnost, hudební výchova*

Abstract The article deals with current negative features in music education and it concerns how can communication about music and communication through music solve these problems. This communication is a very important part of educational process in face of actual society needs. The article focuses on popular music (meaning jazz, rock, metal, folk music, rythm and blues, electronic, hip hop etc.).

Key words: *music, communication, music activities, music education*

Role učitele hudební výchovy na střední škole má svá výrazná specifika, která jsou determinována především povahou tohoto předmětu. Díky značnému relativismu postmoderní doby učitel bojuje s žákem, který především v diskusi o estetických hodnotách odmítá přijímat absolutní pravdy a dohaduje se o kvalitách hudebních produktů, které jsou propagovány médii. Učitel vede také boj s těmito médii, která zastávají roli vychovatele a vzdělavatele tím, že nabízejí obrovské množství podnětů, o kterých hovoří jako o jedinečných a výborných v závislosti na komerčním podtextu nabídky. Učitel naráží na přirozený vývoj dítěte, který se v období na střední škole dostává do fáze, kdy má žák pocit, že je již dospělým, svéprávným a samostatně uvažujícím jedincem, na druhou stranu je omezen nedostatkem životních zkušeností, které z něj postupně dospěle smýšlejícího člověka vytvoří. Přesto se staví k předkládaným informacím od učitele tak, že má právo oponovat, diskutovat, anebo odmítnout učitelův názor.

Estetický předmět hudební výchova by měl být přes všechny překážky otevřené diskusi nakloněn. Jakákoliv diskuse učitele s žákem rozvíjí žákovu osobnost i osobitost a nutí ho vyjadřovat a argumentovat svůj pohled. V oblasti estetiky také formuje hodnoty a kulturní aspekt žákovy osobnosti. Pokud cílem diskuse není prosadit si jen svůj názor, je vhodnou metodou, jak motivovat žáka k verbální aktivitě. Což je dnes velice žádoucí – valná většina žáků netouží zapojit se do vyučovacího procesu už jen z principu, snaží se udržet si svou image mladých lidí, kteří nehodlají být součástí masy a už vůbec nehodlají projevit zájem o vzdělávání, přestože se přihlásili na gymnázium.

Vzhledem k množství hudebních podnětů, které dnes mladí lidé vnímají kolem sebe, je třeba, aby se v hudební výchově hovořilo o věcech, které je obklopují. Existuje spousta výše zmíněných faktorů, které komplikují hladký průběh výuky, přesto z vlastní zkušenosti mohou říci, že častá a plodná diskuse o současných hudebních fenoménech zkvalitňuje hodiny hudební výchovy a činí je pro žáky zajímavými. Žáci jsou neustále ve všech předmětech syceni historií a již méně se učitel dostává k tomu, co se děje tady a teď, tzn. k obrovskému fenoménu nonartificiální hudby, kterou žáci poslouchají. Populární hudba je spjata s jejich každodenním životem a je oblíbená, protože determinuje jejich postoje, smýšlení a především životní styl (v oblékání, názorech...). Díky hudbě se často stávají součástí určité skupiny nebo dokonce komunity, mají pocit sounáležitosti. Jakmile učitel hovoří o fenoménech, které se žáků přímo týkají, může v oblasti estetiky začít zasahovat do rozvoje hodnotových měřítek. V této fázi je velice náročné zachovat si objektivní pohled na hudební preference žáků a jen správně volenými otázkami je motivovat k hodnocení, argumentaci, analýze. Od učitele se samozřejmě očekává, že se v této oblasti dokáže pohybovat (na základě své osobní zkušenosti je velice odvážné hovořit s mladými lidmi o hudbě, pokud se alespoň orientačně učitel nevyzná v aktuálních hudebních trendech).

Mnohdy nestačí jen, aby žák přednesl referát na svou oblíbenou skupinu. Populární hudbě by měl být dán v hodinách adekvátní prostor pro to, aby měli žáci možnost se vyjádřit, poznat vývoj žánrů a tím pádem dokázat komparovat a také aby se následně setkali s tolika hudebními produkty, že jim to umožní vybrat si. Čím víc učitel poodhalí zákulisí show businessu, medializace a komerce a ukáže žákům esteticky hodnotnou hudbu, rozšíří jim tak obzory a začne vychovávat generaci, která bude chtít podporovat umělecké počiny v různých hudebních oblastech (artificiálních i nonartificiálních).

Komunikace o hudbě je nezbytnou součástí výchovně-vzdělávacího procesu v hodinách hudební výchovy. Ještě intenzivnější záležitostí je komunikace hudbou, tzn. možnost nechávat promlouvat samotnou hudbu. Nejjednoduššími aktivitami, jak umožnit, aby žáci zažili muzikantskou zkušenost, jsou vokální a instrumentální činnosti. Lze vybrat skladby soudobých hudebníků a pokusit se interpretovat jejich skladby. Žáci brzy zjistí, jak obrovská výzva je být muzikantem a kolik úsilí stojí kvalitně zaranžovat nebo provést skladbu. Opět je možné diskutovat o hudebních projevech, výrazivech a kolektivně pátrat, jak co nejlépe vyjádřit hudební myšlenky. Ideální je nechávat žáky tvořit, tj. skládat elementární písničky, vyzkoušet si vytvořit skladbu pomocí počítačových programů, jak je dnes velice moderní, zaranžovat nebo jiným způsobem zpracovat píseň atd. Opět budou mít možnost si zkusit, nakolik náročná je tato činnost a nahlédnou tak do zákulisí komponování. Tak získají větší zkušenost zhodnotit, kolik úsilí stojí některého ze známých hudebníků, aby vytvořil hudební dílo. A zjistí, že složit některé skladby může trvat tři minuty i tři dny adekvátně k náročnosti kompozice.

Umění aktivně pracovat s hudbou usnadní následné hudební analýzy, protože žák již nahlédl do tvůrčího procesu a do struktury hudebních děl. Poslech hudby (ať vážné, nebo populární) se tak stává opravdu činností – ne pasivním posloucháním tónů, kterým žák nerozumí. Hodiny hudební výchovy tak splňují své cíle a podstatu; vedou žáky k intenzivnímu poznání hudby a k estetickému a kulturnímu rozvoji.

Proč takto apelovat na poznání produktů nonartificiální hudby prostřednictvím komunikace o hudbě a komunikace samotnou hudbou? Dovolím si v závěru krátký pohled na realitu současné populární hudby. Hudební svět se rozděluje na produkty, které se propagují v médiích a na ty, které se do médií nedostanou. Netřeba zdůrazňovat, že mediálně podporované budou

především ty, které mají největší fanouškovskou základnu, tudíž jsou hodnoceny jako rentabilní. Ty ostatní fungují na klubové scéně a počet jejich fanoušků je omezen. Mezi nimi existuje spousta amatérských, podprůměrných kapel, ale také velké množství zajímavých a kvalitních formací. Ještě před několika lety tyto kapely byly schopné se uživit pouze koncertováním, protože vystupovaly třeba dvakrát týdně. Momentálně je situace komplikovanější. Návštěvnost koncertů je stále nižší, proto kluby požadují tzv. kauce (pronájem prostorů), které musí zaplatit vystupující kapely. Pokud na koncert nedorazí takový počet posluchačů, aby se pokryly náklady, kapela se rázem ocitá ve finančním minusu. Z původních osmdesáti koncertů ročně se realizuje racionálně vybraných dvacet. Na klubové scéně v České republice tedy dochází ke stagnaci, hudebním kompromisům nebo k boji o sponzorství. A žánrovou hudbu pak paradoxně profilují mediálně známé kapely jako Kabát, Doga, Sámer Issa, Gipsy.cz a jiní, kteří udělali kompromis a zvýšili si tak počet svých fanoušků, aby se z klubové scény dostali „výš“.

Nechceme-li, aby svět hudby ovládaly jen hvězdy pop music a kvalitní hudba se stala undergroundovou záležitostí, jak se nyní děje, je třeba tedy konečně začít vychovávat generaci, která v tomto světě postiženém virtuální realitou bude chtít slyšet esteticky hodnotnou hudbu a podpoří hudební produkty, které stojí za to vytáhnout z klubové scény na povrch.



Pohádky Františka Hrubína v obleku hudby XX.století

Mgr. Eva Benešová
Univerzita Karlova v Praze,
Pedagogická fakulta,
katedra hudební výchovy,
Česká republika

Anotace Projekt je určen pro mateřské školky nebo pro 1. a 2. třídu základní školy. Výběr z pohádek F. Hrubína je podložen hudbou V. Bachtikové, E. Douši a J. Páleníčka. Ve dvou pohádkách (Paleček a jeho kamarádi, O nezvedných kůzlatech) hudebníci také používají prvky improvizace, které vycházejí z kompozičních technik hudby XX. století (frullato, clusters, poklepy na víko klavíru). Skladbičky výše jmenovaných autorů jsou využívány na principu tzv. podkresů přednášeného textu nebo jako hudební introdukce, předěl či koda. V některých místech nabývá spojení hudby a slova charakter melodramu – Pohádka o řepě (J. Páleníček). Celé pásmo pamatuje na aktivní účast malých posluchačů – učí se písničku a dávají se jim hádanky, kde mají poznat, ve které pohádce určitá hudba zazněla. Délka pořadu akceptuje možnosti soustředění této věkové kategorie dětí, a proto nepřesahuje délku 20 minut.

Klíčová slova: děti, pohádky, soudobá hudba.

Abstract This project is created for nursery schools or for elementary schools - especially for the 1st and the 2nd classes of elementary school. The selection of Hrubín's fairy tales is accompanied with music of the Czech contemporary composers – V.Bachtiková, E.Douša a J.Páleníček. The musicians also use in two fairy stories the improvisation on the base of the modern composition technics (frullato, clusters, tapping on the lid of the piano...). The compositions of these authors are used as the illustrations lectured text or as the music introduction, the interlude and the coda. Music and words in the some places have melodrama's character. The children during this whole project are singing and learning songs and recognizing music from each of other fairy tales. Durata of this whole project is about 20 minutes.

Key words: fairy tales, little children, modern (contemporary) music.

Vztah k soudobé české hudbě (potažmo k hudbě XX. století) mě provází od mých konzervatorních studií. První důležitý podnět k této činnosti mi přinesl hudební skladatel a profesor ostravské konzervatoře Jaromír Podešva. Tento zájem se dále prohloubil v průběhu mých vysokoškolských studií – klavírní hra, kterou jsem studovala na pražské AMU u doc. Anny Máchové, byla silně ovlivněna světovou a českou hudbou XX. století. Zároveň jsem absolvovala muzikologii na FFUK, kde působily v 80. letech (v době mého studia) dvě významné skladatelské osobnosti – Vladimír Sommer a Petr Eben.

Ve své koncertní praxi se většinou zabírám závažnými kompozicemi soudobých autorů – buď jako sólista, nebo jako komorní hráč (zejména v komorním duu flétna – klavír : duo BeNe). Na straně druhé se věnuji poměrně intenzivně činnosti pedagogické na různých typech škol – učím všechny věkové kategorie dětí a mládeže.

Zkušenosti se současnou hudbou a dlouholetá pedagogická praxe mě dovedly k nápadu skloubit Hrubínovu poetickou řeč pohádek s hudební řečí několika českých skladatelů – Josefa Páleníčka, Vlasty Bachtíkové a Eduarda Douši. Nečekaným výsledkem této práce byl fakt, že některé skladbičky souzněly tak přirozeně s texty F. Hrubína, že je nebylo třeba upravovat.

Tento projekt je určen jako výchovný koncert pro mateřské školy nebo 1. - 2. třídu základních škol. Propojuje v sobě literární a hudební umění, navíc poslední pohádka O řepě má humornou pointu, což je z hlediska komunikace s malými dětmi ideální závěr.

Výběr skladatelských osobností vycházel z praxe používaných skladbiček a všichni tři skladatelé (respektive jedna skladatelka a dva skladatelé) se ve svém díle věnovali či věnují tvorbě pro děti a mládež velmi úspěšně již mnoho let.

Profesor **Josef Páleníček** (1914-1991) studoval skladbu u Otakara Šína, poté na mistrovské škole u Vítězslava Nováka. Soukromě pokračoval ve studiích u Alberta Roussela v Paříži. Mimo to vystudoval také práva na Universitě Karlově a věnoval se klavírní hře nejdříve ve Smetanově, později v Českém triu. Od roku 1949 byl sólistou České filharmonie a pedagogem pražské AMU. Přesto, že jeho dílo obsahuje závažné kompozice symfonického či koncertního typu, věnoval se J. Páleníček tvorbě pro děti a mládež. Skladby, jako např. České pohádky pro klavír nebo Ze zápisníku malého chlapce, komponováno buď pro violoncello, nebo klarinet, nebo fagot či pozoun a klavír patří mezi repertoár, který se velmi často provozuje na hudebních školách. V těchto (a dalších) skladbách J. Páleníček osvědčil smysl pro instruktivní tvorbu – jeho řeč charakterizuje výrazná melodická invence, technická nástrojová dostupnost a originální hudební řeč.

Další autorkou, jejíž skladby se úspěšně uplatňují v pedagogické praxi, je **Vlasta Bachtíková**. Narodila se v roce 1940 v Praze, kde také působila jako pedagožka, interpretka a skladatelka. Absolvovala Pražskou konzervatoř v oboru klavír, a zároveň také studovala hru na flétnu. Stala se zakladatelkou kvarteta zobcových fléten Collegium flauto dolce. Účinkovala také jako interpretka v několika českých filmech (např. Baron Prášil nebo Vlčí jáma). Z její tvorby pro děti se uplatňují zejména cykly Krajem paní Zdislavy, Pohádka o Popelce nebo Libeňské obrázky (z posledních dvou jmenovaných jsou vybrány některé skladbičky k Hrubínovým pohádkám).

Její kompoziční řeč můžeme charakterizovat jako čistou, prostou a stavebně přehlednou. V. Bachtíková často používá historizující prvky, směřující k renesanci – neoklasicismu. *Zajímavostí je bezesporu fakt, že tento směr funguje v hudbě XX.století již od začátku minulého století bezmála sto let – a zdá se, že velmi úspěšně.*

Eduard Douša, narozen v roce 1951 v Praze, patří ke generaci autorů, kteří se ještě poměrně často věnovali a věnují instruktivní tvorbě – zde bych ráda zmínila fakt, že generace mladší, *tz. generace narozená v šedesátých a pozdějších letech, se této oblasti tvorby příliš nevěnuje a bylo by otázkou odborně teoretického výzkumu, proč tomu tak vlastně je...?*

E. Douša studoval skladbu na pražské AMU a tamtéž se věnoval postgraduálnímu studiu hudební teorie. Doktorát a docenturu získal na pedagogické fakultě. Od 70. let 20. století se věnuje pedagogické činnosti – mj. na Pražské konzervatoři a na FFUK.

Jeho hudební řeč by se dala definovat a zařadit pod pojem postmoderna. Mezi jeho časté inspirační zdroje patří jazz, folklór, neoklasicismus, ale také např. hudba témbrová či další jiné kompoziční techniky hudby XX. století (serialita, dodekafonie apod.). Půdorys jeho skladeb bývá přehledný, důraz klade na výraznou melodickou linii, nezanedbatelné je jeho barevné harmonické citění. V jeho instruktivní tvorbě nalezneme skladbičky pro klavír (pro 2 i 4 ruce), dechové

nástroje, akordeon, kytaru, školní orchestry atd. Je autor mnoha hudeb k rozhlasovým pohádkám. Dva portréty ze zámecké obrazárny (Jezdec na bílém koni a Infantka), které jsou součástí Hrubínových pohádek, vznikly v roce 2002 z podnětu Jany Neubauerové-Boškové. Neuvěřitelná propojitelnost textových a hudebních poloh pohádky Kuřátko a obilí a skladbičky pro flétnu a klavír Infantka je zde až zarážející – a to v kladném slova smyslu.

K Pohádkám Františka Hrubína jsem vybrala skladby tří generací autorů (viz data narození jednotlivých skladatelů), a přesto mají něco společného – předpokládám, že jejich pedagogické zkušenosti je nepochybně vedly k tomu, že jejich hudební řeč v instruktivní tvorbě má podobné obecné znaky:

- A) velký důraz na primární melodiku spojenou s jasně organizovanou metrickou strukturou
- B) jasná struktura formy (ale ne schematičnost), v použitých skladbičkách lze vypořizovat italský či francouzský typ ouvertury anebo např. rondo
- C) v harmonické oblasti se zde vyskytují podobné prvky, které přinesl vývoj hudby XX.století – např. septimové a vícezvuké akordy, zahuštěné akordy, paralelismy, kvartové harmonie, apod. ukotvené v tonálním, příp. modálním principu
- D) důležitou složkou prezentovaných skladbiček je také jejich výborné nástrojové uchopení v kontextu technických možností žáků na různé úrovni nástrojové hry.

Domnívám se, že pokud nová, chcete-li, soudobá nebo současná hudba nemá výše zmíněné atributy, je v interpretační praxi dětí a mládeže jen velmi obtížně přijímána.

Při přípravě tohoto pořadu pro děti byla hudba využívána obvyklými způsoby jako introdukce, podkres, předěl, dohra nebo koda, ale velmi často byla hudba s textem koordinována jako melodram, např. v pohádce Kuřátko a obilí (hudba : E. Douša – Infantka pro flétnu a klavír / ukázka) nebo v následující pohádce O nezvedených kůzlatech, kde se kombinovaly improvizční prvky, vycházející z kompozičních technik hudby XX. století s hudbou již nakomponovanou (hudba : V. Bachtíková – Tanec čertíka / ukázka).

Nedílnou součástí celého projektu je aktivní účast dětského publika – naučí se a zazpívají si písničku nebo formou hudebních hádanek poznávají hudební motivy, doprovázející jednotlivé pohádky.

Poznámka závěrem : prezentované ukázky jsou z pracovní nahrávky, pořízené v září tohoto roku herečkou činoherního souboru Švandova divadla v Praze Renatou Prokopovou, flétnistkou Janou Neubauerovou-Boškovou a klavíristkou Evou Benešovou (duo bene).



Archetypální symbolika antického hudebního mýtu jako integrující prostředek poslechu hudby

Mgr. David Kozel
Ostravská univerzita v Ostravě,
Pedagogická fakulta,
katedra hudební výchovy,
Česká republika

Anotace Východiskem tohoto příspěvku je teorie archetypů Carla Gustava Junga. Manifestace archetypů v uměleckém díle (hudební skladbě) umožňuje při poslechu hudby propojení hlediska psychologického, muzikologického, hudebně pedagogického, estetického, antropologického. Archetypální struktury námětů skladeb integrují umění minulosti a přítomnosti, umožňují orientaci v kultuře vlastní i odlišné. Na příkladech skladeb inspirovaných antickým hudebním mýtem je poukázáno také na důležitost antické kultury a jejího významu pro současného člověka.

Klíčová slova: antická kultura, archetyp, hudební výchova, mýtus, poslech hudby

Abstract *Archetypal symbolism of ancient musical myth as an integrative instrument of music reception.* The resource of this paper is the theory of archetypes by C. G. Jung. Manifestation of archetypes in art production (music composition) during the music reception makes it possible to put through viewpoint of psychology, musicology, music pedagogy, aesthetics, anthropology. Archetypal structures in themes of music compositions can integrate art of past and present, enables orientation in own and different culture. There is also refers to importance of ancient culture for contemporary human being on some music compositions which are inspired by ancient music myth.

Key words: ancient culture, archetyp, music education, myth, music reception

Člověka času mytického a moderního spojuje mnohé. Na rozdíl od stavu myslí určovaného nevědomou reflexí svého já, tápáním v časových horizontech matného a posvátného „zlatého věku“ (řečeno v terminologii Hésioda) a těžce zachytitelnou přítomností, kdy je existence zmítána a ovládána silami posvátnými, profánními, přírodními, je následně vysoce uvědomělé bytí lidstva, díky dědictví osvícenského racionalismu, opěvovanému multidimenzionálnímu pokroku a progresi, vzdouvající se „hybris“ (jdoucí pyšně proti dříve věcem posvátným), zastíženo v zcela nové situaci. Již se nehovoří jazykem mýtu, symbolické psychologické narace, ale prostřednictvím vědy, techniky (ta je vlastně moderní verzí podobně funkční magie)⁴ a ideologie. Po vystřízlivění z tohoto ryze moderního pohledu na svět, odsunutí mytického do pozadí, popř. do oblasti výhradně vědecké, se v postmoderním paradigmatu ono „mytické“, po kritice zmíněného osvícenského racionalismu, v nové podobě dostává opět do diskursu. Nejde o iracionální, ale o schopnost mýtu (jeho struktury, obsahu) adekvátně vypovídat o člověku a jeho světu prostřednictvím reinterpretace, vyprávění (převyprávění), symbolické obraznosti.

4 Tezí o identitě funkce magie a techniky jako prostředků k dosažení určitého cíle nalezneme u Arthura C. Clarka.

Nastíněnému vývoji a podobě relace mýtus – člověk odpovídá spojení mýtus – umění, resp. mýtus – hudba jako výraz souvztáhnosti strukturální, námětové a psychologické.⁵ Pokud bychom ze světové mytologické bohatosti měli pro bližší analýzu vyloučit určitý kulturní okruh, volíme mytologii antického Řecka a Říma. Kulturní odkaz antiky je rázu zásadního nejen z pohledu historického utváření podoby umění a kultury obecně, ale stále zasahuje i do současného dění, kdy si lze jen těžko představit kulturně a esteticky kompetentního jedince, který by se bez adekvátních znalostí antických pojmů, kategorií, uměleckých, filozofických, mytologických děl, problémů a námětů byl schopen orientovat v současné kultuře náznaků, odkazů, restrukturalizací a rekontextualizací, syntéz, synkrezí, fúzí...

I hudební výchova může výrazně přispět k cílené „antické kulturní kompetentnosti“, i když podoba implementace a prezentace antických a antikou inspirovaných uměleckých (hudebních) děl se musí zřejmě ubírat cestou, jež se vystrhá akademičnosti, neživosti, strnulosti a odtažitosti, zvláště v prostředí současného mediálního světa. Na druhou stranu je to snad právě ono „ad fontes“ – heslo, jehož uvedení v život může do určité míry zamezit či (realističtěji) zmírnit nástup kulturního barbarství, v humanitních kruzích mnohdy intenzivně pocítovaný.⁶

Jestliže je dnešní dospívající jedinec obklopen kulturou žánru fantastiky v podobě televizních seriálů, filmů, počítačových her, komiksů, literatury, karetních a stolních her ad., jež mnohdy používají mytologické prvky antiky (samozřejmě v některých případech vytržené z kontextu a v zcela redukované symbolické bohatosti a obsahové hloubce), je nasnadě přivést tyto žáky – studenty ke zdrojům, kde naleznou skutečný a původní význam. Jsme si vědomi, že představuje pubescenta, rozšiřujícího si svou „antickou kulturní kompetenci“ po sledování dílu seriálu typu Xena, princezna bojovnice četbou Homéra, vyhledáním příslušného hesla v encyklopedii, poslechem hudební skladby inspirované jeho oblíbeným mytologickým hrdinou atp., může být odsunuta do sféry čiré ideality a naivity, ale uskutečnitelnou se bezesporu může stát.

Propojení mýtu, hudby a hudební pedagogiky lze uskutečnit na základě určitého teoretického přístupu, schopného v dostatečné míře a variantnosti pokrýt určená pole. Zmíněný požadavek splňuje např. vlivná archetypální teorie Carla Gustava Junga, založená na existenci kolektivního nevědomí.⁷ Archetypy – invariantní formy lidského myšlení, jednání a imagínace – se manifestují (jde o formy, tudíž ona manifestace bude vždy diferentní na základě formovaného materiálu) ve světových mytologiích, pohádkách, snech, uměleckých dílech aj. Jestliže uvažujeme umělecká (hudební) díla s archetypálními strukturami a momenty, je tím umožněna deskripce, analýza, explanace a interpretace hledisek, obsahů a významů z pozic psychologie, muzikologie, hudební pedagogiky. Univerzalita mytologie, hudby, lidské psychiky z hlediska archetypů má za následek oprávněnost a potřebu komparací hudebních skladeb (dále též jiných druhů umění) minulosti a přítomnosti, různých kultur, což ústí do aplikací v oblasti výchovy multikulturní, polyestetické a integrativní hudební pedagogiky.⁸ V estetickém zážitku nahlédnutý archetypální invariant strukturuje, kanalizuje a facilituje i schopnost recepce a adekvátní responze kulturního jedince, kdy schopnost orientace v umění na vytyčeném základě je završena porozuměním sobě samému jako bytosti s estetickou potřebou.

5 Ke vztahu mytologie a hudby viz např. TARASTI, E. *Myth and Music. A semiotic Approach to the Aesthetics of Myth in Music, especially that of Wagner, Sibelius and Stravinsky*. Helsinki: Suomen Musikkiteattereiden Seura, 1978. ISBN 951-95335-3-2.

6 Srov. tradiationalistické a generalistické teorie vzdělávání. BERTRAND, Y. *Soudobé teorie vzdělávání*. Praha: Portál, 1998, s. 196–221. ISBN 80-7128-216-5.

7 VIZ JUNG, C. G. *Archetypy a nevědomí. Výbor z díla*, II. Brno: Nakladatelství Tomáše Janečka, 1997. ISBN 80-85880-16-4.

8 Srov. např. DRÁBEK, V. *Vtvořivost a integrace v receptivní hudební výchově*. Praha: Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy v Praze, 1998. ISSN 0862-4461.

Archetypy nalzáme také v hudbě, nejen v námětech skladeb, ale ve všech prvcích hudebních struktur (specificky hudební archetypy) – jde o archetypy melodické, harmonické, tektonické, dynamické atp., nebo o navozování mytologického charakteru hudby. Spojitost archetypů hudebních a např. v (psychologickém) pojetí Jungově není zcela vyřešena nejen pro mnohdy těžko prokazatelné neměnné souvislosti a zřejmé korespondence, ale i pro zmíněný jev variantnosti versus invariantnosti archetypů (manifestace a samotné archetypy).⁹

Po stručné argumentaci ve prospěch antické mytologie, mytologií inspirované hudby a archetypů již lze poukázat na konkrétnější podobu a propojení exponovaných témat.

Východním bodem je nám antický hudební mýtus – tedy ty mytologické příběhy, v nichž je v rozličných podobách strukturně přítomen dominující hudební prvek. Jmenovitě jde o mytologické postavy Orfea, Pána, Apollóna, Dionýsa, Sirén ad., zároveň představující konkrétní archetypální typus a možnou psychologickou rovinu interpretace. Tímto je Orfeus typickým příkladem archetypu hrdiny, lze jej také chápat jako vyjádření váhání mezi sublimovaným a zvráceným, smrt Eurydiky je banalizací Orfea (vytěsnění kulpability, neschopnosti sublimace);¹⁰ Pán a Sýrinx znamenají znázornění instinktu a jeho touhy po sebereflexi (zvuk Pána – Sýrinx);¹¹ Apollón je archetypem modrého starce (senex), dualita apollónského a dionýského poukazuje zase na spiritualizaci a animálnost člověka, také na vlastní podstatu hudby a umění; Sirény vyjevují smyslovou a smyslnou sedukci hudby a ženského prvku atp.

Zmíněné postavy – umělecké symboly v nesčetných interpretacích a zpracováních – pak slouží jako námětová východiska skladeb, se kterými lze při poslechových aktivitách v hudební výchově pracovat. Obecný rámec jde zde v závěru pouze naznačit na následujícím příkladu.

Archetyp hrdiny reprezentuje příběh o Orfeovi, ten (jako umělecký námět a symbol) je strukturován sledem typických momentů hrdinovy cesty, jejíž analogie nalezneme v dalších mytologických a uměleckých (literárních) příkladech. Orfeus představuje (na základě analýzy příběhu) bohaté sémantické pole vlastností, charakteristik a konotací, vztahujících se k jeho jménu, rozšířených poukázáním na významové nuance v dílech literárních, výtvarných atd. Tento významový komplex je obecným a východním zdrojem zhudebňování našeho námětu (s vědomím historické, kulturní aj. determinace) a zároveň slouží ke komparacím s hudebním vyjadřováním konkrétního skladatele (zde připomeňme alespoň skladby C. Monteverdiho, Ch. W. Glucka, F. Liszta, I. Stravinského aj.). Nalézají se analogie mezi strukturou, obsahem mýtu, námětu a prvky hudební kompozice (tj. v oblastech jako melodika, metrorýtmus, harmonie, tektonika, instrumentace apod.), typičností, charakteristiky – sémantická analýza. Následuje interpretace a hodnocení.

Uvědoměným a vedeným kontaktem s hudbou (hudba v instrumentálním pojetí) je tak možno se posunout z existence nevědomého (resp. neuvědomělého) bytí kulturního analfabetismu a estetické impotence k probuzené rovině již několikrát připomínané „antické kulturní kompetentnosti“.

9 Srov. KOZEL, D. Ke vztahu mytologie a hudby prizmatem teorie archetypů C. G. Junga. In *Mezinárodní webový sborník hudební výchovy*, 2009, č. 1, s. 166–173. ISSN 1802-6540.

10 Srov. interpretaci řecké mytologie z pohledu psychologie motivace Paula Diela. U něj se pojem archetypu také vyskytuje, v odlišnosti k Jungovi jsou podle něj výtvořem nadvědomí. BORECKÝ, V. *K otázkám symbolické imaginace*. Praha: Karolinum, 1998, s. 43–55. ISBN 80-7184-546-9.

11 ROSCHER, W., HILLMAN, J. *Pan and the Nightmare*, Spring 1972. Podle STARÝ, R. *Potíž s hlubinnou psychologií*. Praha: Prostor, 1990, s. 63–67. ISBN 80-85190-03-6.

Literatura

- BERTRAND, Y. *Soudobé teorie vzdelávání*. Praha: Portál, 1998. ISBN 80-7128-216-5.
- BORECKÝ, V. *K otázkám symbolické imaginace*. Praha: Karolinum, 1998. ISBN 80-7184-546-9.
- DRÁBEK, V. *Tvořivost a integrace v receptivní hudební výchově*. Praha: Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy v Praze, 1998. ISSN 0862-4461.
- Encyklopédie antiky*. Zpracoval kolektiv autorů za vedení L. Svobody. Praha: Academia, 1973.
- GRAVES, R. *Řecké mýty*. Praha: Levné knihy KMa, 2004. ISBN 80-7309-153-4.
- JUNG, C. G. *Archetypy a nevědomí. Výbor z díla, II*. Brno: Nakladatelství Tomáše Janečka, 1997. ISBN 80-85880-16-4.
- KOZEL, D. Ke vztahu mytologie a hudby prizmatem teorie archetypů C. G. Junga. In *Mezinárodní webový sborník hudební výchovy*, 2009, č. 1, s. 166–173. ISSN 1802-6540.
- KOZEL, D. *Prométheovský mýtus v hudbě. Využití antického mýtu ve středoškolské hudební výchově*. Diplomová práce. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, Pedagogická fakulta, katedra hudební výchovy, 2008.
- STARÝ, R. *Potíže s hlubinou psychologií*. Praha: Prostor, 1990. ISBN 80-85190-03-6.
- TARASTI, E. *Myth and Music. A semiotic Approach to the Aesthetics of Myth in Music, especially that of Wagner, Sibelius and Stravinsky*. Helsinki: Suomen Musiikkitieteellinen Seura, 1978. ISBN 951-95335-3-2.



Hudobné projekty, ich realizácia a budúcnosť na slovenských školách

Mgr. Emília Lederleitnerová
Univerzita Konštantína Filozofa v Nitre,
Pedagogická fakulta,
katedra hudby,
Slovenská republika

Anotácia Hudobné projekty, či už v základných školách alebo v gymnáziách, sa stále viac a viac začínajú uplatňovať ako dôležitá aktivita, ktorá určitým spôsobom prezentuje školu a jej žiakov v očiach verejnosti. Medzinárodné hudobné projekty o to viac naberajú na svojej dôležitosti. Žiaci a študenti sa snažia rozvíjať nielen svoje hudobné schopnosti, ale vďaka medzinárodným hudobným projektom, sú vedení aj k rozvíjaniu svojich jazykových schopností a v nadväzovaní sociálnych kontaktov so svojimi rovesníkmi. Usporiadanie takéhoto projektu so sebou prináša mnoho organizačných problémov a vyžaduje si ľudí ochotných spolupracovať. Realizácia týchto projektov niekedy stroskotáva, no väčšinou sa tieto projekty podarí realizovať. V našom príspevku sa nebudeme zaoberať len problémami týkajúcimi sa realizácie a budúcnosti hudobných projektov, ale zhodnotíme tiež projekty, ktoré sa nám podarilo zrealizovať.

Kľúčové slová: hudobné projekty, medzinárodné hudobné projekty, školský vzdelávací program, UNESCO

Abstract *Music projects, their realization and their future at the Slovak schools.* Music projects, at the elementary schools, secondary schools or grammar schools, are being more and more organized as an important activity, which in a certain case can represent the school and it's students in front of the public eye. The international music projects are becoming more and more important. The pupils and students are trying to evolve not only their music abilities, but by the participation in the international projects, they can also develop their language skills and make the new social contacts with their mates. Organizing such projects brings a lot of organizational problems and at the same time there have to be people able to take part in such project. The realization of these projects sometimes may collapse, but most of them are succesfully realized. In our report, we will not only discuss the realization or the future of the music projects, but we will describe our realized projects, as well.

Key words: the international music projects, the music projects, the school educational program, UNESCO

1. Úvod

V rámci pedagogickej praxi sa v ostatnom čase učitelia dosť často stretávajú s pojmom hudobný projekt. Laická verejnosť vidí jeho poslanie predovšetkým v aktivizácii žiakov k rôznym hudobným činnostiam, niekedy s cieľom uviesť výsledky žiakov na verejnosti. Tento pojem však skrýva v sebe omnoho viac ako by sa na prvý pohľad mohlo zdať.

2. Hudobný projekt

Pojem „hudobný projekt“ možno chápať z dvoch hľadísk. V širšom chápaní tohto pojmu je možné doň zaradiť všetky hudobné aktivity, v rámci ktorých žiaci postupne vytvárajú a neskôr realizujú hudobné skladby alebo iné hudobné aktivity. Nemusí ísť pri tom len o čisto hudobné činnosti. V tomto prípade to môžu byť aj aktivity, ktoré sú spojené s inými aktivitami, napr. hudobno-pohybové, hudobno-výtvarné alebo hudobno-dramatické hry. Všetky tieto aktivity majú spoločného menovateľa, teda sú venované určitej téme, majú vhodný názov a sú realizované a adresované užšej či širšej spoločnosti, ktorá tieto projekty recipuje. Ako príklad môžeme uviesť celoslovenskú súťaž „Super trieda“, ktorá bola v tomto roku organizovaná už po štvrtý raz.

V užšom zmysle slova by sme hudobné projekty mohli vnímať čisto, len ako hudobné činnosti realizované na hodinách hudobnej výchovy. To však nevylučuje ich prezentáciu na verejnosti.

Hudobný projekt teda môže byť súčasťou vyučovacieho procesu, ale môže byť aj súčasťou školského krúžku alebo mimoškolskej činnosti. Tiež môže byť výsledkom umelecko-výchovnej činnosti v základných umeleckých školách. Vzhľadom k tomu je potrebné si určiť jeho základné funkcie.

Ako sme už spomenuli, hudobný projekt môže byť súčasťou vyučovacieho procesu a podľa toho by sme ho mohli charakterizovať týmito nasledujúcimi funkciami: **vzdelávacia** (získavanie nových vedomostí), **formatívna** (rozvoj poznávacích procesov), **výchovná, propedeutická** (uvádza žiakov do nového v myslení a vedení), **rozvíjajúca** (má vplyv na všestranný rozvoj žiaka, orientáciu na jeho potenciálne možnosti)¹². K týmto funkciám však možno priradiť aj iné ako napr. motivačnú, precvičovaciu, systematizujúcu, názornú, podporujúcu samoštúdium, uľahčujúcu prechod od teórie k praxi.

12 PETLÁK, E. 2004. *Všebecná didaktika*. Bratislava: IRIS 2004, s. 67. ISBN 80-89018-64-5.

Celkove možno uviesť, že hudobný projekt v rámci vyučovacieho procesu je nositeľom viacerých funkcií, ktoré v pozitívnom zmysle dokážu ovplyvňovať a rozvíjať nielen vedomostnú stránku žiakov, ale aj ich výchovnú stránku. Dokážu ich tiež motivovať k vyšším a v mnohých ohľadoch lepším výkonom.

3. Realizácia hudobných projektov v slovenských školách

Hudobné projekty nie sú v slovenských školách často realizované, či už ich chápeme v užšom alebo širšom slova zmysle. Na školách sa však často uplatňujú rôzne kultúrne pásma: hudobné, hudobno-tanečné, hudobno-literárne, hudobno-dramatické. Tieto kultúrne programy sú realizované v rámci rôznych príležitostí, napr. Vianoce, výročie založenia školy, Deň matiek a pod. Do týchto kultúrnych pásiem sa zapájajú žiaci, ktorí majú blízko k umeniu alebo chodia do základnej umeleckej školy. Nie sú to teda umelecké školy, ktoré by prezentovali hudobníkov a umelcov, ale sú to základné školy, ktoré títo nadaní žiaci navštevujú a ktoré sa v určitom zmysle pričínajú o rozvoj umeleckého zanietenia žiaka. Samozrejme, nájdu sa však aj umelecké školy, ktoré sa podobným kultúrnym pásmam venujú, ale nie je ich veľa. Zdá sa, že umelecké školy okrem rôznych koncertov (vianočné, jarné, jesenné al. výchovné) akosi zabudli na spoločenský život a stačí im, ak sa ich študenti pripravujú na hodiny nástroja alebo spevu.

Vráťme sa však späť k základným školám. Tieto školy sa popri realizácii kultúrnych programov v ostatnom čase snažia zrealizovať rôzne projekty a zapájajú do nich svojich žiakov či už na miestnej, regionálnej alebo medzinárodnej úrovni. Opäť musíme skonštatovať, že týchto škôl nie je veľa. Čo je však potešujúce to je to, že v rámci nového školského vzdelávacieho programu toto číslo stúpa. Školy si začínajú uvedomovať, že atraktivnosť vzdelávacej inštitúcie už nezávisí len od študijného programu, ale aj od rôznych krúžkov a záujmových činností, ktoré táto škola ponúka.

Na základe nášho prieskumu, ktorý sme realizovali prostredníctvom vyhodnotenia internetových stránok škôl sme zistili, že na Slovensku je len niekoľko škôl, ktoré vytvárajú hudobné projekty a snažia sa zrealizovať rôzne medzinárodné hudobné projekty. Jednou z týchto škôl bolo aj gymnázium v Nitre, kde sme vykonávali pedagogickú prax a počas školského roka 2008/09, sme zrealizovali dva hudobné projekty.

Prvým projektom bol medzinárodný projekt „Hráme a spievame si pre radosť“ putujúci po piatich európskych krajinách pod záštitou UNESCO. Druhým bol prvý ročník hudobného projektu „Hudobné talenty“, ktorý sa tento rok konal pod záštitou nitrianskej kapely „Horkýže slíže“.

Peniaze a podpora na realizáciu týchto dvoch projektov sa získavali z rôznych zdrojov. V prvom projekte bola hlavným sponzorom organizácia UNESCO, ktorá v spolupráci s ostatnými organizáciami (ORF, Mit Allen Sinnen - Wiener Volksliedwerk, Universität für Musik und Darstellende Kunst Wien, atď.) vytvorili trojdňový projekt. V prípade druhého trojdňového projektu si musela škola finančné prostriedky získať sama. Využila na to dve organizácie, ktoré boli finančným pilierom gymnázia a to: rodičovská rada a Nadácia pri gymnáziu. Keďže však bolo potrebné v rámci projektu získať viacero peňazí (napr. na prenájom priestoru a ozvučovacej techniky, občerstvenie a iné náklady), každý študent gymnázia bol oslovený a prispel malou čiastkou v podobe vstupného. Tak sa podarilo úspešne vykryť všetky náklady a získať menší zisk.

Získavanie financií pri väčších či menších projektoch je stále veľmi náročné. No pri dobrej organizácii a inštitúciách ochotných spolupracovať a vďaka rôznym sponzorským darom sa stáva realizácia projektov jednoduchšia.

4. Projekt „Hráme a spievame si pre radosť“

Prvý projekt „Hráme a spievame si pre radosť“ bol realizovaný v marci 2009 a bol venovaný rakúskemu skladateľovi Jozefovi Haydnovi. Je to projekt, ktorý na gymnáziu, kde sme pôsobili, trvá už niekoľko rokov a ktorý sa každým rokom teší stále lepšej organizácii a tiež účasti študentov. Je založený na kooperácii škôl a rodín z týchto krajín: Česká republika, Rakúsko, Maďarsko, Holandsko, Nemecko a Slovensko. Žiaci počas trvania projektu nacvičovali rôzny hudobný repertoár, ktorý bol pre väčšinu z nich nový a v mnohých ohľadoch podnetný.

Projekt mal tri fázy. Prvá fáza spočívala v príprave vlastného repertoáru. Žiaci si v rámci zadanej témy vybrali skladby, ktoré nacvičili a potom uviedli na uvádzacom koncerte projektu. Druhá fáza spočívala v nácviiku spoločnej skladby v orchestri pozostávajúcom zo samotných žiakov. Tretia fáza spočívala v nácviiku skladby alebo skladieb, ktoré si žiaci vybrali spolu so svojim hudobným partnerom z inej školy a krajiny. Výsledky týchto posledných dvoch fáz potom žiaci uviedli na záverečnom koncerte. Náplňou projektu však nebolo len hudobné naštudovanie skladieb, ale spočívalo tiež v poznávaní kultúrnych pamiatok a hudobného kultúrneho dedičstva krajiny, v ktorej sa žiaci nachádzali. Tento rok účastníci projektu navštívili rodné mesto skladateľa Josepha Haydna, ktorým je Eisenstadt. Mali tiež možnosť navštíviť rôzne miesta v okolí, kde skladateľ pôsobil. Je potrebné zdôrazniť, že dorozumievacím jazykom žiakov bola v prevažnej miere nemčina.

Nemecký jazyk je v súčasnosti v slovenských školách na ústupe a nie je už natoľko preferovaným jazykom ako bol kedysi. Naopak, na dôležitosti naberajú iné jazyky. Popri angličtine, ktorá je už takmer nevyhnutným medzinárodným jazykom, sa začínajú presadzovať jazyky ako je španielčina, francúzština a v poslednom čase ruština. Žiaci tohto projektu teda museli prekonať jazykovú bariéru. V rámci nášho krátkodobého pozorovania sme zaznamenali, že po určitom čase si žiaci začali viac veriť a zistili, že komunikácia je veľmi dôležitá súčasť ich života. I keď niektorí z nich boli z nemeckého jazyka na horšej úrovni bola to práve hudba, ktorá im poslúžila ako podporný element v rámci komunikácie s ich zahraničnými rovesníkmi.

5. Projekt „Hudobné talenty“

Tento druhý projekt sme v gymnáziu vytvorili s podporou dvoch organizácií pôsobiacich pri gymnáziu a bol vedený pod záštitou nitrianskej kapely „Horkýže slíže“. Výsledkom projektu bol záverečný koncert žiakov gymnázia a nitrianskej kapely. Projekt trval tri dni a zahŕňal v sebe tieto aktivity: tri hudobné workshopy, beseda, návšteva baletného vystúpenia a spoločné muzikovanie žiakov.

Na začiatku projektu boli žiaci vyzvaní k tomu, aby si vybrali skladbu, ktorú by chceli na koncerte pred svojimi spolužiakmi a učiteľmi zahrať. Prekvapil nás nielen ich výber a hudobné sebavedomie pri nácviiku piesní, ale aj realizácia a hudobné prevedenie piesní na koncerte, ktoré bolo na veľmi dobrej úrovni, hoci niektorí žiaci vôbec nenavštevovali žiadnu umeleckú školu noe hudba bola súčasť ich záujmovej činnosti.

V rámci tohto projektu sme postupovali v rámci základných princípov projektového vyučovania a to tak, že sme mali na zreteli potreby a záujmy detí. Snažili sme sa o interdisciplinaritu, sebareguláciu žiakov pri nácviiku hudobného programu, o orientáciu na produkt, t.j. koncert a hlavne o skupinovú realizáciu. Na základe týchto princípov sa nám podarilo zostaviť veľmi atraktívny program, ktorý tvorili skladby a piesne nielen z populárnej hudby, ale aj z klasickej hudby.

Po skončení tohto projektu dostali žiaci možnosť reagovať na svoje výkony prostredníctvom krátkej diskusie. Výsledky tohto projektu a pozorovaní pri realizácii projektu a zhodnotenie diskusie sú nasledovné.

Projekt sa zúčastnilo 50 žiakov gymnázia. Z toho bolo 30 dievčat a 20 chlapcov. Skladby, ktoré žiaci hrali boli prevažne popového a rockového štýlu (85 %), ale vyskytli sa tu aj skladby „klasické“ hudby (15 %).

Prevažná väčšina žiakov sa cítila počas prípravy na koncert zo začiatku zmätene, pretože niektorí z nich sa účastnili takejto činnosti po prvý raz. Počas nácvikov a spoločných workshopov sme však spozorovali, že žiaci sa veľmi rýchlo zorientovali a neskôr v diskusii aj sami uviedli, že sa postupne začali cítiť uvoľnene, mali dobrú náladu a prestali sa báť. Keď sme sa ich spýtali, čo im pomohlo k získaniu sebavedomia, tak v rámci diskusie uviedli, že to bolo práve spoločné muzicírovanie, ktoré ich motivovalo a dodalo im odvalu a sebavedomie.

Projektu sa zúčastnili žiaci rôznych vekových kategórií. Môžeme povedať, že mladší žiaci tento fakt dokázali využiť vo svoj prospech. Dokázali si totiž nájsť oporu v starších žiakoch a tí im pomohli prekonať určité interpretačné nedostatky a čo sme vôbec neočakávali, prijali mladších žiakov do svojich zoskupení a spoločne potom vystúpili na záverečnom koncerte. Mladší žiaci neskôr v diskusii uviedli, že účasť starších žiakov im pomohla zbaviť sa trémy počas koncertu. Môžeme teda skonštatovať, že vzájomná výpomoc veľmi pozitívne ovplyvnila celý priebeh projektu.

Zaujímavým poznatkom v rámci diskusie bolo, že niektorí mladší žiaci otvorene priznali, že si v rámci projektu našli svoj starší vzor, ktorému by sa chceli v budúcnosti podobať. V rámci diskusie ďalej obe strany, mladší i starší žiaci potvrdili, že si medzi sebou našli nových priateľov a ochrancov. Tento fakt by mohol byť v určitom zmysle využitý ako prostriedok potlačujúci šikanovanie na školách, ktoré je v ostatnom čase také rozšírené.

6. Záver

Realizácia hudobného projektu je veľmi náročná činnosť. K jeho uskutočneniu sú potrební, okrem vedúcich osobností, samozrejme žiaci. Preto je potrebné zvoliť si vhodný názov projektu a spojiť v ňom činnosti, ktoré žiakov budú zaujímať. Každý projekt musí mať niekoľko oporných bodov, ktoré by žiakov mali motivovať a pomôcť im získať sebavedomie, či už po stránke osobnostnej, ale hlavne hudobnej.

Treba dodať, že k realizácii projektu sú veľmi dôležité finančné prostriedky, ktoré sa niekedy veľmi ťažko získavajú. Priestory a zvukovo-technické zabezpečenie sú tiež rovnako dôležité. K získaniu peňazí môžu slúžiť organizácie ako UNESCO, ale môžu to byť aj inštitúcie pôsobiace pri škole alebo rôzne iné organizácie alebo občianske združenia. Samozrejme, ešte vždy sa však organizátori musia spoliehať na láskavosť a ústretovosť ľudí, od ktorých potrebujú pomoc pri realizácii niečoho pekného a pozitívneho.

Veľkým prínosom, v rámci realizácie projektov, bolo posilnenie školských sociálnych vzťahov medzi mladšími a staršími žiakmi. Došlo tiež k posunu v rámci získania jazykových znalostí a schopností, pretože žiaci väčšinou interpretovali piesne zahraničných spevákov alebo boli nútení použiť jazyk ako komunikačný prostriedok (viď. projekt „Hráme a spievame si pre radosť“)

Posledným veľkým pozitívom (viď. projekt „Hudobné talenty“) bolo to, že v škole sa podarilo vytvoriť fungujúci inštrumentálny súbor, ktorý dovtedy v škole neexistoval a momentálne pôsobí a hrá pri rôznych príležitostiach a školských akciách.

Literatúra

PETLÁK, E. 2004. *Všeobecná didaktika*. Bratislava: IRIS, 2004. s. 67. ISBN 80-89018-64-5.



Determinanty formovania vkusu v hudobnej edukácii

Doc. PaedDr. Libor Fridman, PhD.
Univerzita Mateja Bela v Banskej Bystrici,
Pedagogická fakulta,
katedra hudobnej výchovy,
Slovenská republika

Anotácia Príspevok sa zaoberá podstatou individuálneho vkusu v oblasti hudby, umenia a kultúry, determinantami jeho formovania a ovplyvňovania, zmyslom a možnosťami jeho ovplyvňovania v edukačnom priestore a vo vzdelávacom procese v predmete hudobná výchova a estetická výchova na základných a stredných školách.

Kľúčové slová: vkus, hudobný vkus, determinanty vkusu

Abstract This paper deals with the nature of individual tastes in music, art and culture, its determinants in shaping and influencing, spirit and possibilities of its influence in the educational area and in the educational process in the subject music education and aesthetic education in primary and secondary schools.

Key words: taste, musical taste, determinants of taste

Úvod (alebo spoločenské východiská problému)

V každej dobe existuje v spoločenských, kultúrnych a umeleckých aktivitách napätie medzi tradičným a moderným, medzi konzervatívnym a avantgardným, medzi minulosťou, prítomnosťou a budúcnosťou. V konečnom dôsledku (ako história väčšinou potvrdzuje) „nové“ vyrastá na „vyčerpaných“ základoch „starého“, v jeho dynamickom, aktivizujúcom popretí a so spásiteľskou víziou objavovaného. Kultúrne produkty a umelecké artefakty sú vždy nositeľmi určitej sociokultúrnej identity. Tie ju spájajú s konkrétnym časopriestorom, s hodnotami, prejavmi, tradíciami a pod. Rozvojom civilizácie a technológií v súčasnosti dochádza k závažnému a nie vždy pozitívnemu ovplyvňovaniu konkrétnej kultúry i kultúry vo všeobecnosti. Prostriedkom tohto ovplyvňovania je „iluzívna“ masmediálna manipulácia, pomerným hodnotovým determinantom a atribútom globalizácia a výsledkom produkcia totálneho gýču (už nie tvorba jednoduchej a jednotlivej napodobeniny, ale fabrikácia, propagácia a evalvácia estetizujúcich klonov vo všeobecnosti, od produktov umenia – až po životný štýl).

Reflexiu estetického vnímania objektov, produktov a artefaktov je **vkus**. Vkus jednotlivca, vkus spoločnosti. Vkus, ktorý v konečnom dôsledku rozhoduje, čo sa mi páči a čo nie. Čo však determinuje vkusové reflexie, selekcie a preferencie? Sú to individuálne potreby, alebo ide o výsledok sofistikovanej ekonomickej manipulácie a sociálnej globalizácie?

Z hľadiska zmyslu a (akejkoľvek) paradigmy **edukácie** (a zvlášť hudobnej a umeleckej) ide o problém, ktorý rieši otázky osobnostnej podstaty **vkusu** jednotlivca, zaoberá sa jeho zmyslom a potrebou pre existenciu človeka, otázkou vzťahu individuálneho a spoločenského vkusu,

možnosťami jeho modifikácie a v konečnom dôsledku didaktickými východiskami a riešeniami realizovateľnými napr. konkrétne v procese hudobnej edukácie.

Čo má byť zmyslom intencionálneho formovania vkusu? Cibriť, zjemňovať, pestovať vkus jednotlivca (individuálizácia), alebo preberať hodnoty a kritériá posudzovania („uniformizácia“)? Čo je nevkusné a čo je vkusné? Ktoré kritériá možno považovať za tie správne a presné. A môžu vôbec existovať, keď medzi ľuďmi platí *de gustibus non...* Sú to kritériá umelecké, kultúrne, sociálne, generačné, alebo sú individuálne? Čo znamená vkus pre jednotlivca? Je to realizácia a projekcia jeho predstáv a ideálov (subjektívnych činiteľov) napríklad v obliekaní, alebo sú sociokultúrne požiadavky a konvencie určujúce. Je vkusné oblečenie to, ktoré vyjadruje osobnosť človeka, alebo ktoré rešpektuje trendy módy, situáciu a funkciu? Prečo realizovali oblečením a prezentáciou noriem svojho vkusu niektoré sociálne hnutia svoju spoločenskú a generačnú vzburu (beatnici, hippies, rockeri, anarchisti a podobne)?

Čo je podstatou vkusu (nielen hudobného)?

Na začiatku treba zdôrazniť, že ponímanie vkusu sa historicky vyvíjalo a nemalo charakter ako v súčasnosti. Relatívne objektivistický, resp. normatívny charakter vkusu sa postupne stále viac subjektívizuje, k čomu prispela najmä senzualistická estetika v Anglicku, pričom si ešte zachováva určitú normatívnosť a významný poznávací charakter v oblasti estetického a umeleckého vnímania. V 20. storočí postupne kategória vkusu stratila objektívny a univerzálny význam (čo spôsobilo atomizáciu, úpadok, anarchiu vkusových súdov) a vkus sa stále viac subjektívizuje a zvnútorňuje (jednak pod vplyvom životného štýlu, chápania životných hodnôt, jednak vývinom spoločenských vied, psychológie, pedagogiky a pod.). Zároveň je individuálny vkus vystavovaný obrovskému tlaku manipulácie, ideologizácie, multikulturalite podnetov, multipolarite názorov a stanovísk, environmentálnej panestetizácii životného prostredia atď. a stále intenzívnejšie sa presúva z oblasti umenia do mimoumeleckej oblasti bežného života, pričom aj umenie sa často začína chápať, len ako konzumný podnet estetického charakteru (častejšie sa posudzuje vkus v obliekaní, správaní, v potrebách každodenného života a pod. ako v umení). **Vkus v užšom a širšom poňatí** (Fridman, 2005)

Určiť priestor, rozsah a možnosti edukačnej modifikácie individuálneho vkusu, znamená najskôr selektovať tie prvky a determinanty, ktoré je možné meniť. Čím konkrétnejšie a konzekventnejšie sa to podarí, tým presnejšie bude možné formulovať špecifické edukačné ciele zamerané na pozitívny rozvoj vkus.

Východiská:

- Naše ponímanie vkusu vychádza z interdisciplinárne syntetizujúceho a pedagogicko-psychologického hľadiska.
- Vkus chápeme a vysvetľujeme ako individuálny vkus.
- Aby sme vyriešili problém vzťahu individuálneho a sociokultúrneho, vysvetľujeme vkus v užšom a širšom ponímaní, t.j. vkus ako **schopnosť** a vkus ako **postoj**, pričom obidva významy považujeme za reálne, relevantné a legitímne.

Definovať individuálny vkus znamená teda riešiť problém vymedzenia: či ide výlučne o **schopnosť** posudzovať krásu (estetické vlastnosti), alebo vkus a najmä jeho vonkajší prejav presahuje dimenziu schopnosti a svojím rozsahom pripomína skôr **postoj** ku krásu a estetickým javom (tak v štruktúre osobnosti, ako vo vzťahu k sociálnemu prostrediu, pričom jeho nevyhnut-

ným základom je samozrejme schopnosť posudzovať krásu dialekticky prepojená na ostatné procesy estetickéj komunikácie). Riešením je určenie rozsahu definície. Z **edukačného** hľadiska sme sa rozhodli vkus vymedziť a definovať v **užšom a širšom** ponímaní. V užšom vkus vymedzujeme ako **schopnosť** posudzovať krásu, v širšom ako **postoj** ku kráse (estetickým javom, podnetom). Obidve vymedzenia sú správne a záleží len na koncepcii chápania rozsahu samotného pojmu a jeho vzťahovosti. Z pohľadu pedagogiky a procesu edukácie, ktorej predmetom je vkus jednotlivca, je (ako sme už naznačili) potrebné presne určiť vlastnosti osobnosti a psychické procesy, ktoré sa podieľajú na podstate a prejavoch vkusu a ktoré sa potom môžu, resp. majú stať cieľom edukačného pôsobenia. Iba tak je možné efektívne pôsobiť na konkrétne štruktúry vkusu a z hľadiska didaktiky formulovať edukačné (výchovné a vzdelávacie) ciele.

Aj niektoré už známe esteticko-psychologických koncepcie (aj sociologické, kulturologické a multikultúrne) považujú vkus za vlastnosť príbuznú postojom, resp. za **postoj**. Potvrdzuje to hypotéza „...že existuje tesná a pevná väzba medzi rysmi osobnosti a rysmi vkusu. Vkus sa javí ako jedna z výrazných manifestácií postojev – a teda motivačných štruktúr osobnosti... je videním skutočnosti vnútro človeka, vyjadreným v jeho voľbe, vkus je prihlásením sa a odmietnutím – v rámci daných kultúrnych vzorcov diktovaných nielen skúsenosťou v oblasti umenia a estetická, ale predovšetkým životnou skúsenosťou daného človeka a hlavne štruktúrou jeho osobnosti.“ (Poledňák, I., 1984) Príkladom môže byť skutočnosť, že existujú ľudia vzdelaní a často s veľmi jemným vkusom v určitej oblasti (hudba, maliarstvo, ostatné druhy umenia), ale ich vkusový prejav, napríklad v každodennom živote je, jemne povedané, veľmi svojrázny.

Vkus v esteticko-edukačnej praxi...

V edukácii umeleckých druhov (hudobná výchova, výtvarná výchova, estetická výchova, literatúra a pod.) u nás stále prevláda kognitívne zameranie a pôsobenie. Nič na tom často nemenia ani humanizujúce tendencie, ktoré sa síce snažia presadzovať netradičné, hravé, heuristické formy edukácie, ale ich pôsobenie býva často opäť len kognitívne a neovplyvňuje pozitívne ani schopnosť, ani postoj posudzovať esteticky. Žiak získava informácie o artefakte, že je esteticky a umelecky hodnotný, že je zdrojom potencionálneho estetického zážitku vďaka konkrétnym kategóriám estetiky, ale nemá možnosť (priestor, čas) emocionálne a esteticky prežiť jeho zmysel a vhodným spôsobom to vyjadriť. Umenie sa tak nestáva potrebou jeho života, životným štýlom, prostriedkom seberealizácie. Žiak nakoniec dokáže rozoznať estetickú a umeleckú hodnotu artefaktu, tak jednotlivu, ako aj v porovnaní s menej hodnotnými objektami. Jeho vkus však nebýva zameraný na hodnotné umelecké diela, skôr na produkty, ktoré ho vnútorne naplňujú, navonok realizujú, aj keď sú diskutabilnej a nízkej estetickéj kvality (bližšie pozri výskum, Fridman, 2005).

Žiaci našich škôl nepočúvajú umeleckú hudbu, nečítajú umeleckú literatúru, nechodia na umelecké výstavy, nepozerajú umelecké filmy. Prečo? Nemajú vkus? Majú ho taký, ako sa rozvinul a ako ho determinuje svojimi kritériami a normami sociálne prostredie, spoločnosť. Kritériom vkusu medzi mladými ľuďmi sa stali vlastnosti ako: obrovská dynamika podnetov, stála premena, záplava stále nových informácií, zábavnosť, ľahkosť, pohoda... coolovosť, stále väčší manipulačný dôraz na pudové potreby, exhibičný estetizmus a pod.

Zameranie hudobnej a estetickéj výchovy (vo všetkých umeleckých predmetoch aj etike) nielen na kogníciu (vedomosti, poznatky), nielen na schopnosť kognitívnej analýzy prvkov objektu, ale na **emocionalitu** subjektu, na **hodnotovú** selekciu, **realizáciu** záujmov a potrieb, môže **pozitívne ovplyvňovať** estetický vkus, záujmy, postoje, kultúrnosť človeka. Výskum ukázal, že mladí

Ľudia boli schopní rozoznať a racionálne posúdiť „estetično“ objektu, mali schopnosť posudzovať hodnotu umeleckého diela, emocionálne však často intenzívnejšie prežívali umelecky a esteticky menej hodnotné produkty (bližšie pozri Fridman, 2005).

Problém vkusu je problémom napätia medzi objektívnym a subjektívnym, všeobecným a osobným, vonkajším a vnútorným, emocionálnym a racionálnym. Ak chceme vkus ovplyvňovať, musíme špecifikovať, čím a ako. Musíme určiť ideál a cieľ, hodnoty vkusu, ku ktorým chceme smerovať. Ak chceme vkus hodnotiť, musíme určiť normy a kritériá hodnotenia, aby sme mohli určiť vlastnosti, hodnoty. Aký je to dobrý a zlý vkus? Aké má vlastnosti – hodnoty? Normy dobrého vždy určuje spoločnosť, pretože vkus je komunikačná vlastnosť. Kritériom dobrého vkusu z dnešného pohľadu nebude obsah a konkrétne zameranie vkusu, ale jeho **charakter**. Objektívizovať a generalizovať obsahové kritériá vkusu je z vedeckého hľadiska takmer nemožné, ale môžeme vymedziť určité schopnosti a vlastnosti osobnosti vzťahujúce sa k posudzovaniu krásy, ktoré sú predpokladom kvalitnejšej estetickej komunikácie, vnímania, posudzovania, produkovania.

Z humanistického a konštruktivistického pedagogického hľadiska by sme mohli považovať za dobrý – pozitívny vkus, ktorý vyplýva z rozvinutej štruktúry osobnosti, sociálne začleneney a akceptovanej. Edukačné pôsobenie by malo byť zamerané na tieto atribúty vkusu: **pozitívne** hodnoty krásy (vyplývajúce z vyšších citov a metapotrieb), **tolerantnosť**, **jemne** rozvinutý – schopný vnímať detailné odtiene estetických štruktúr (ale nie uniformovaný), **širokospektrálny** – rôzne oblasti umenia a života, schopný vnímať **hlĺbku** problému krásna zložitost' vzťahov estetických kategórií, **proporcionálny** a **harmonický** z hľadiska rozvoja a prejavov vnútorných zložiek (kognitívna, afektívna, konatívna), **sociálny** – kritériom vkusu je vždy sociálne prostredie a konfrontácia osobného a spoločenského, **ego** – evaluujúci, t.j. pozitívne realizujúci osobnostné Ja.

Formovať, ovplyvňovať a rozvíjať vkus žiakov je potrebné systémovo a koncepčne. Ide o dlhodobý proces, ktorého výsledok sa prejaví niekedy až po rokoch. V práci *Vkus v esteticko-edukačnej realite* (Fridman, 2005) naznačujeme konkrétne edukačné modely, ktoré môžu byť východiskom a inšpiráciou v tomto procese. Základným princípom nášho pôsobenia má byť zameranie na rozvoj, cibrenie, pestovanie **individuálneho** vkusu, nie jeho uniformita. Väčšina metód, úloh a problémov má preto divergentný **charakter**, umožňujúcich **seberealizáciu**, **tvorivosť**, uplatnenie **fantázie** (konvergentné úlohy majú svoj kognitívny význam v poznávaní a osvojovaní si poznatkov o estetickom hodnotovom systéme, napríklad umeleckých diel a podobne).

Záver

V učebných osnovách umelecky a esteticky zameraných predmetov je vždy určený cieľ: rozvíjať vkus žiakov v príslušnej oblasti, v našom prípade hudobný a umelecký vkus. Aj keď ide o úlohu náročnú, v ktorej existuje množstvo objektívnych prekážok, je nevyhnutné veriť, že má zmysel, že je realizovateľná, že je poslaním povolania, avšak zároveň, že jej výsledok niekedy učiteľ nemusí úplne spoznať a niekedy sa s ním nemusí stotožniť (nakoľko ide o divergentný proces). Vkus mladých ľudí im potom umožní selektovať a preferovať hodnotnejšie a hodnotné hudobné produkty a artefakty, ovplyvní ich životný štýl v prospech nielen jednoduchej hudobnej recepcie, ale i priranej individuálnej, či skupinovej hudobnej produkcie.

Literatúra

- BERTRAND, Y. : *Soudobé teorie vzdělávání*. Praha : Portál, 1998
- BELKO, J.: *Emocionalizácia vo výtvarno-pedagogických zručnostiach*. Zborník: Retrospektívy a perspektívy v edukácii. Nitra: PdF UKF, 2005. ISBN 80-8050-918-2
- BURKE, E. : *O vkuse, vznešenom a krásnom*. Bratislava : Tatran, 1981
- FRIDMAN, L. : *Vkus v esteticko-edukačnej realite*. Banská Bystrica : Metodicko-pedagogické centrum, 2005. ISBN 80-8041-480-7
- FRIDMAN, L. : *Možnosti hudobnej a estetickej výchovy pri realizácii cieľov multikultúrnej výchovy*. Banská Bystrica : FHV UMB, 2003
- FRIDMAN, L. : *Problémové vyučovanie v esteticky zameraných predmetoch*. Banská Bystrica : Metodicko-pedagogické centrum, 2004
- KAGAN, M.S. In: SZABÓ, L. : *Vkus a kultúrnosť*. Bratislava, Pravda, 1978
- LOSEV, A. F. - ŠESTAKOV, V. P. : *Dejiny estetických kategórií*. Bratislava : Pravda, 1978
- MASTNAK, W. : *Zmysly – umenia – život*. Prešov: MM 1994
- POLEDŇÁK, I. : *Stručný slovník hudební psychologie*. Praha : Supraphon, 1984
- WELSCH, W. : *Estetické myslenie*. Bratislava, Archa, 1993



Vysokoškolská príprava budúcich učiteľov v oblasti recepcie hudby

Mgr. Katarína Burgrová, Ph.D.
Prešovská univerzita v Prešove,
Pedagogická fakulta,
katedra hudobnej a výtvarnej výchovy,
Slovenská republika

Anotace Príspevok sa zoberá problematikou pedagogickej interpretácie hudobného diela a jej didaktickými metódami v edukačnom procese vysokoškolskej prípravy učiteľov pre 1. stupeň základných škôl na Pedagogickej fakulte Prešovskej univerzity v Prešove.

Kľúčové slová: hudba, hudobno-kultúrne potreby, didaktické metódy, pedagogická interpretácia hudby, recepcia hudby.

Abstract *Academic preparation of future teachers in the field of music reception.* The discusses the issue of pedagogical interpretation of musical work with and its related methodological approaches applied in teacher training of prospective primary school teachers at the Faculty of education of the University of Presov.

Key words: appreciation of Music, didactic methods, music, musical and cultural needs, pedagogical interpretation of music.

V príprave budúcich učiteľov predprimárneho a primárneho vzdelávania na Pedagogickej fakulte Prešovskej univerzity v Prešove sa venujeme problematike recepcie hudby v rámci disciplíny s názvom Umenie v edukácii. Tento predmet je povinný a jeho obsahom je pedagogická interpretácia hudobných a výtvarných diel. Tento premet vyučujem už niekoľko rokov a jeho obsah ciele a didaktické metódy sa stali aj obsahom mojej dizertačnej práce, ktorú som obhájila v júni 2009. Jej súčasťou bol výskum, ktorého výskumnú vzorku tvorili študenti Pedagogickej fakulty. Jedným z cieľov výskumu bolo zistiť aké majú respondenti skúsenosti s recepciou hudby, ktorú označujeme ako hudbu vážnu, klasickú alebo tiež artifičiálnu. Zaujímalo nás tiež aké majú o nej vedomosti.

Výskumnú vzorku som rozdelila na dve skupiny: Skupina, ktorá absolvovala strednú pedagogickú školu (ďalej SPgŠ) alebo navštevovala ZUŠ a skupina tých, ktorí nemajú žiadne hudobné vzdelanie a hudobnú výchovu absolvovali iba počas povinnej školskej dochádzky na základnej škole. Všetci študenti, ktorí tvoria výskumnú vzorku (bolo ich 88) boli na PF PU prijatí bez talentových skúšok. V dotazníku, ktorý bol hlavnou výskumnou metódou som sa pýtala na ich hudobno-kultúrne potreby. Tie boli pochopiteľne vyššie u študentov s rozšíreným hudobným vzdelaním. Až 3/4 respondentov uviedli, že navštívili hudobno-kultúrne podujatia iba s učiteľmi na základných alebo stredných školách. Z týchto výsledkov je jasné, že škola a hudobná výchova zohráva nezastupiteľnú úlohu v príprave potenciálnych recipientov hudobného umenia. Medzi najčastejšie navštevované hudobné žánre a druhy v živej produkcii patrí muzikál, potom nasledujú symfonické koncerty, opera a balet. Na poslednom mieste boli menované komorné koncerty.

Chceli sme tiež vedieť, ako často počúvajú vážnu hudbu. Výskum nám potvrdil, že záujem o recepciu vážnej hudby je evidentne vyšší u tých respondentov, ktorí o nej majú viac informácií. Zaujímalo nás do akej miery sa učitelia našich respondentov na vyučovaní v základných školách venovali práve počúvaniu hudby. Výsledky ukázali, že počúvanie hudby a spev boli najčastejšie činnosti, ktoré naši respondenti na hodinách hudobnej výchovy vykonávali. Ako je potom možné, že hudbe nerozumejú, nemajú k nej vzťah ani nepocitujú potrebu počúvať tzv. vážnu hudbu? Kde nastala chyba? Ako zmeniť tento stav? To boli základné otázky, ktoré som si kladla pred tým ako som danú skupinu študentov začala učiť.

Vedci zaoberajúci sa problematikou recepcie hudby sa snažili ľudskú schopnosť vnímania hudby začleniť do určitých kategórií. Tak vznikali rôzne typológie. Niektoré vychádzajú zo sociologicky motivovanej klasifikácie recipientov (Adorno 1962), iné si vzali za svoj základ psychické dispozície (Wellek 1938). Ďalšiu skupinu tvoria typológie s uplatnením v pedagogickej oblasti (Alt 1935, Rauhe 1975).

V posledných desaťročiach sa výraznejšie etabloval empirický výskum recepcie hudby. S pomocou psychometrických procesov a receptívnych návykov boli skúmané preferované vzdelávacie metódy. Jeden z najvýznamnejších výsledkov týchto výskumov hovorí, že polárna konfrontácia duálnej typológie (uvedomené - neuvedomené, racionálne - emocionálne, štruktúrne - asociatívne počúvanie) sa nepribližuje komplexnosti reality. V skutočnosti existujú pri vnímaní hudby viacnásobné kombinácie. Preto napríklad Behne (1986) vytvoril až 40 rôznych clustrov, ktoré zhrnul do 11 skupín. Jeho analýza prináša rôzne kategórie recepcie ako napríklad: motorická, kompenzačná, vegetatívna, difúzna, emocionálna, asociatívna, dištančná, ktoré vystávajú z rozličných situácií, z rôznych receptívnych návykov a upevňujú sa vo viazanosti na rôzne hudobné štýly.

Aj napriek bohatým výsledkom na tomto výskumnom poli stále nie je jednoduché odpove-

dať na otázku, ako má dieťa alebo mladý človek v určitom veku rozvinuté receptívne schopnosti a akú hudbu je teda schopný recipovať. Na základe poznatkov z vývinovej psychológie nemožno vyvodiť statické stupňovanie, ktoré by jednoznačne ohraničilo tieto schopnosti vekom. Stále viac sa hovorí o prihliadaní na individuálnosť vo vývoji. Ide o dynamický proces, v rámci ktorého je geneticky získaný potenciál aktívne konfrontovaný s realitou života. V tomto procese poznávanie a zdokonaľovanie sa viacnásobne kombinujú väzby medzi vedomosťami, vkusom, návykom, potešením a zážitkom.

Pre rozvoj hudobných schopností a receptívnych návykov sú najdôležitejšie prvé roky života (do 10. roku). Recipient len vtedy potrebuje – využíva mimohudobné asociácie a imaginácie, ak ešte nezískal kognitívne schopnosti potrebné pre vnímanie imanentných hudobných štruktúr. Myslenie je špecificky ľudská vlastnosť, ktorou sa človek odlišuje od iných tvorov. Špecifickým druhom myslenia je hudobné myslenie. „*Hudobné myslenie je zložitý proces v psychike jedinca pri jeho styku s hudbou, ktorý mu umožňuje hudbu poznať, prežívať, prenikať do jej štruktúry, uvedomovať jej štruktúrne vzťahy a zaisťovať všestranné hudobné aktivity.*“ (Melicher 1991, s. 85) Môžeme tiež uviesť ďalšiu definíciu hudobného myslenia: „*Hudobné myslenie je potrebné chápať ako schopnosť, ktorá sa formuje prostredníctvom reprodukčných a receptívnych hudobných činností, pri funkčnom pôsobení psychických procesov pamäti a hudobných predstáv, na základe hudobnej logiky pri vzájomnom pôsobení subjektu – individua a objektu – hudby.*“ (Balcárová 2001, s. 44) Aktívne muzicírovanie s prepojením všetkých hudobných činností je najefektívnejšou metódou na získavanie mentálnych hudobných schopností, ktoré jedincovi umožňujú hudobné myslenie „myslenie v hudbe“.

Z množstva rôznych koncepcií, ktoré sa zaoberajú didaktickou interpretáciou hudby sa nám zdá jednoduché a prehľadné nasledujúce delenie na jednotlivé druhy počúvania hudby:

Nešpecifické počúvanie. Hudba pri tomto druhu počúvania je iba akousi zvukovou kulisou. Pozornosť poslucháčov je minimálna, hudba znie akoby pomimo.

Emocionálne počúvanie. Pre vnímanie hudby sú emócie veľmi dôležité. Emócie, ktoré dokážu vyvolať u poslucháča hudba sú však často priamo závislé od jeho momentálneho emocionálneho stavu.

Senzomotorické počúvanie je spojené s pohybom. Hudba je vnímaná cez pohyb. Pohyb je prostriedkom k jej intenzívnejšiemu vnímaniu.

Asociatívne počúvanie mobilizuje myslenie a predstavy. Asociácie vychádzajú z hudby, ale môžu byť od jej charakteru aj veľmi vzdialené.

Vedomé (uvedomené) počúvanie hudby vyžaduje pozornosť, koncentráciu a skúsenosti, pretože sa pri ňom rozoznávajú hudobné štruktúry, ktoré sa priradujú k už známym modelom. Vyžaduje schopnosť rozoznať štruktúrne elementy výstavby hudobného diela.

Integrované počúvanie zahŕňa v sebe všetky doteraz menované metódy, pričom uvedomené počúvanie tu nezohráva najdôležitejšiu rolu.

V posledných rokoch sa hudobná pedagogika dopracovala k zisteniu, že najúčinnjšou metódou didaktickej interpretácie hudby je *aktívne počúvanie hudby*. V nemecky hovoriacich krajinách sa pre toto aktívne počúvanie používa termín *Handlungsbegleitetes Musikhören*. Týmto pojmom sa označuje také počúvanie, pri ktorom sa v hudobno-edukačnom procese uplatňujú všetky hudobné, ale i nehudobné činnosti. Činnosti sú zamerané predovšetkým na motiváciu a zvýšenie pozornosti.

Ak sa zameriame na sledovanie metodických postupov v odbornej literatúre nájdeme množstvo modelov, ktoré majú podobnú štruktúru:

1. Príprava na počúvanie je počiatočná fáza, ktorej cieľom je motivovať, stimulovať a zaujať pozornosť.
2. Podpora počúvania pomocou vlastnej tvorivosti žiakov.
3. Podpora počúvania cez doplnujúce sprievodné aktivity.
4. Podpora počúvania cez vizuálne a verbálne pomôcky.

Príklad z vlastnej praxe

Pre vysvetlenie variačného princípu použijeme skladbu slovenského skladateľa Eugena Suchoňa, *Keď sa vlci zišli*, ktorá je prvou skladbou z malej ľudovej rozprávky pre deti z cyklu *Obrazy zo Slovenska*.

Pri didaktickej interpretácii tejto skladby pre študentov vychádzam z ich vedomostí o dvojdielnej piesňovej forme. Úlohou študentov je určiť a pomenovať variačné zmeny, ku ktorým v skladbe dochádza. Skladba začína štvortaktovým úvodom, v ktorom znejú iba 1. a 2. husle. Po úvode nastupuje prvé uvedenie dielu „a“ a dielu „b“. Melódiu spievajú soprány, ku ktorým sa pridáva viola. Diel „b“ je zopakovaný s terasovitou zmenou dynamiky (prvýkrát piano, druhýkrát forte). Ďalší nástup dielu „a“ prináša variačnú obmenu, ktorá je veľmi zreteľná, pretože soprány sa rozdeľujú a nastupujú imitačne za sebou. S nástupom 1. sopránu sa po prvýkrát objaví v kontrapunkte alt a spolu s ním nastupuje symbolicky, ale aj funkčne dôležité violončelo, ktoré svojou hlbšou polohou zvyrazňuje farbu altu, pretože v detskom zbore nie je jednoduché farebne odlíšiť alt od sopránu. Skladateľ tu preukázal svoje majstrovstvo v inštrumentácii. Ešte výraznejšie ho zbadáme v ďalších skladbách z uvedeného cyklu *Hlboký jarček a Žiaľ*, kde violončelo podfarbuje sólový hlas chlapca. Pri ďalšom uvedení dielu „b“ (takty 29 – 36) nastáva variačná zmena, pri ktorej vrchný hlas spieva melódiu a spodné hlasy ho dopĺňajú polovými notami s doteraz nepoužitým textom „Ej, haj...“ tiež s opakovaním vo výraznom dynamickom kontraste. Potom nasleduje opäť diel „a“ v augmentácii a štvorhlase v silnej dynamickej intenzite a posledné zopakovanie dielu „b“, ktoré vyúsťuje do sedemtaktovej cody s augmentáciou v dynamickej gradácii až po záverečné sforzato.

Úlohou študentov je pri prvom počúvaní zaznačiť znakmi opakovanie jednotlivých úsekov v skladbe. Na základe rozhovoru vyučujúci koriguje záznamy študentov. Najčastejšie problémy majú študenti s vyznačením úvodu a záveru. Pri druhom počúvaní vytvára vyučujúci svoju schému na tabuľu, študenti majú možnosť porovnávať a opraviť prípadné nedostatky. Pretože ide o skladbu s textom a opakovanie je možné zaznamenať aj pomocou neho, je táto úloha pre študentov jednoduchá. Konečná schéma má napokon takúto podobu:

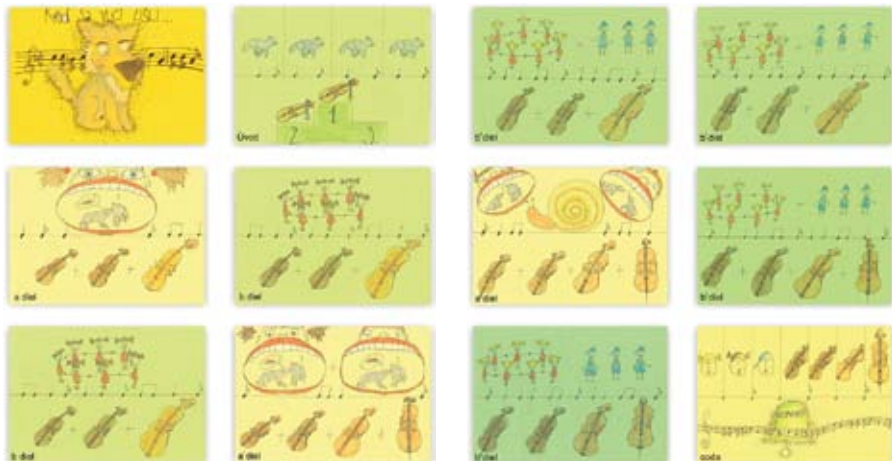
malá dvojdielna piesňová forma s opakovaním vo variácii

| | | | | | | | |
|------|---|---|---|---|---|---|------|
| úvod | a | b | a | b | a | b | coda |
|------|---|---|---|---|---|---|------|

diel b sa vždy opakuje dvakrát

Pri treťom počúvaní skladby študenti sledujú notový zápis skladby (partitúru). Vzhľadom na skutočnosť, že spravidla všetci študenti vidia partitúru prvýkrát v živote, musí im vyučujúci vysvetliť ako sa v nej orientovať. Spoločne z nej čítame rôzne upozornenia na zmenu dynamiky, pozrieme si jednotlivé nástupy hlasov a nástrojov, upozorníme na opakovacie znamienka. Až potom pristúpime k recepcii s partitúrou. Tým však práca so skladbou pre študentov nekončí. Ich „domácou úlohou“ je vypracovať grafické vyjadrenie priebehu skladby ľubovoľnou výtvar-

nou technikou. Vytvoria grafickú partitúru zrozumiteľnú detskému recipientovi. Dôležité je, aby k rovnakým dielom boli použité rovnaké výtvarné vyjadrenia so zaznačením variačných zmien, ktoré v skladbe prebiehajú.



Eugena Suchoňa: Keď sa vlci zišli. Študentská práca. Autorka: M. Stiskalová.

Študenti úlohu väčšinou zvládajú veľmi dobre a majú z nej radosť. Výsledky výskumu nám ukázali, že táto skladba patrila u študentov k najobľúbenejším a to predovšetkým preto, že pochopili jej štruktúru a dokázali vnímať rôzne detailné znaky skladateľovej práce.

Literatúra

- ADORNO, Th. W. 1962. *Einleitung in die Musiksoziologie*. Frankfurt 1962.
- ALT, M. 1935. *Die Erziehung zum Musikhören*. Leipzig 1935.
- BALCÁROVÁ, B. 2001. *Recepcia hudby*. Prešov: Súzvuk, 2001.
ISBN 80-968566-4-2.
- BEHNE, K.- E. 1996. *Hörertypologien. Zur Psychologie des Jugentlichen Musikgeschmacks*. Regensburg 1996.
- GEMBRIS, H. 2008. *Musikalische Entwicklung im Erwachsenenalter*. In: Musikpsychologie Das neue Handbuch, Reinbek bei Hamburg 2008, ISBN 978 3 499 55661 8, s.162 - 189.
- MELICHAR, A. 1991. *Hudobná psychológia*. 1.vyd. Banská Bystrica: Univerzita Mateja Bela v Banskej Bystrici, Pedagogická fakulta, 1991.
- RAUHE, H., REINECKE, H.-P., RIBKE, W. 1975. *Hören und Verstehen*, München 1975.
- WELLEK, A. 1938. *Das absolute Gehör und seine Typen*. Leipzig 1938.

5. TÉMA

HUDBA VE ŠKOLE JAKO TERAPEUTICKÝ FAKTOR



Hudební výchova, muzikoterapie a já učitel...aneb proč nás naše práce čím dál méně těší?

Mgr. Jana Weber, Ph.D., MT-BC
Muzikoterapeutka,
Wohnheim und Werkstätten Opalinus,
Gelterkinden,
Switzerland

Anotace Mnoho z nás učí hudební výchovu dospívající žáky na běžných základních školách. Denně chodíme do práce, do svého kabinetu...ze třídy do třídy...a hudba nás doprovází. Učíme hudební výchovu rádi? Těší nás naše práce? Jsme schopni říci, že svou práci děláme dobře? Co vlastně dělá učitele hudební výchovy dobrým učitelem? To jsou otázky, na které lze jen velmi těžko jednoznačně odpovědět. Jak nám v tomto případě může pomoci muzikoterapie? Kde se muzikoterapie a hudební výchova mohou setkávat?

Klíčová slova: běžná základní škola, dospívající, hudba, já, muzikoterapie, pomoc, potěšení, práce, setkávání, učitel.

Abstract Many of us teachers in music education are working with teenage pupils. We go to work every day, we go from class to class and music is with us. Do we love our work? Could we say that we are doing our job well? Are we good teachers? These are questions that are very difficult to answer. Could music therapy help us to answer these questions?

Key words: adolescents, help, me, meeting, music, music teachers, music therapy, pleasure, secondary school, work.

Dovolte mi, abych své povídání začala příběhem. Je o jedné úplně obyčejné dívce, která se rozhodla stát se učitelkou hudební výchovy. Říkejme ji Táňa.

Táňa už odmalička hrála na klavír, trošku na kytaru, zpívala a chodila do Lidové školy umění jako spousta jejích spolužaček. Nebyla v ničem nijak výjimečná a nebyla ani hrou na klavír či hudební naukou nějak nadšená, prostě průměrná studentka. Paní učitelka klavíru sice říkala, že

talent má, ale na konzervatoř to nestačilo. Chyběla jí potřebná píle. A tak Táňa šla po skončení základní školy na střední pedagogickou školu. Chodila dál na hodiny klavíru ke své bývalé paní učitelce a, stejně jako před tím, vždy když sedala ke klavíru, svíralo se jí hrdlo nervozitou. Po střední škole se dostala na vysokou školu, kde se začala připravovat na své budoucí povolání; chtěla se stát učitelkou hudební výchovy. K tomu rozhodnutí dospěla nějak automaticky. Na gymnázium se jí nechtělo, od mala se zabývala hudbou a trochu toho strachu ze hry a trémy ... to má přece každý, tak proč ne.

Ani na vysoké škole nebyla Táňa nijak vyjímečná a věděla to. Pletla si Smetanu a Dvořáka. „Kdože to byl v té Americe?“ To je přece neodpustitelné takto si plést naše velikány! Harmonie ji také moc nešla, vždy prošla jak se říká „o prsa“, a podobně to bylo s intonací, sluchovou analýzou či improvizací. V něčem byla lepší, v něčem horší, prostě opět žádný zázrak. Táňa vždy vzhlížela ke svým profesorům, či ke svým kolegům studentům, kteří byli v tom či onom lepší, nebo dokonce vynikali nad ostatními. Ovšem nikdy se nezamyslela nad tím, v čem ona sama může být dobrá, nebo v čem již dobrá je.

Zde bych náš příběh na chvíli přerušila a podívala na naše téma: Hudební výchova, muzikoterapie a já učitel, aneb proč nás naše práce čím dál méně těší. S dovolením bych začala muzikoterapií.

Muzikoterapii lze vnímat z mnoha perspektiv. Můžeme se podívat na strukturu muzikoterapie (diagnostiku, cíle, samotný proces apod.), na muzikoterapeutické modely české i zahraniční, na metody a techniky muzikoterapie, můžeme se na muzikoterapii podívat z perspektivy jiných příbuzných i nepříbuzných oborů. Jednou z velmi důležitých perspektiv je ale vnímání muzikoterapie prostřednictvím její práce s hudbou a člověkem obecně, prostřednictvím jejích principů chápání a vnímání hudby. Jeden takovýto princip či pohled na hudbu a člověka bych dnes ráda zmínila.

Všichni víme, že hudba má terapeutický vliv. Dělají se výzkumy, kde se už dlouho pokoušíme zjistit, jak působí tempo, harmonie, melodie, rytmus na psychický či fyzický stav člověka. (Víme například, že každý z nás máme v sobě rytmus ... tep srdce, či naše kroky. Každý z nás máme v sobě hudební nástroj ... náš lidský hlas.)

Analýzou či hledáním, proč je hudba terapeutická, se ale dnes nemíním zabývat. Ráda bych se na hudbu a její terapeutickou funkci podívala očima člověka, odborníka, který s hudbou dennodenně pracuje, který ji prožívá a který ji nechává prožívat i ostatní okolo sebe. A přestože není muzikoterapeut, má k této profesi blíže, než kterýkoliv jiný odborník a než si vlastně sám uvědomuje. Jde o učitele hudební výchovy.

Pro nás učitele hudební výchovy není současná situace na základních školách zrovna optimální. Když pomínu ekonomické či organizační problémy, naše školství příliš nepodporuje vztah dětí k hudbě. Hudební výchova je brána jako velmi okrajový předmět, což má samozřejmě kromě jiného vliv i na nás učitele hudební výchovy, na naše chápání, vnímání vlastní profese. Dochází k tomu, že tato práce je čím dál hůře hodnocena a vnímána nejen dětmi a jejich rodiči, společností obecně, ale hlavně, aniž si to uvědomujeme, námi samotnými.

Máme zde tedy **první problém**. Je to obecně negativní či podhodnocující vnímání naší profese. Co proti tomu můžeme my učitelé jako jednotlivci udělat?

Pokud se snažíme najít řešení či nějakou cestu, je důležité, abychom se nejdříve obrátili sami k sobě. K tomu, co umíme, co cítíme, k naší profesi jako k poslání.

Jak už jsem řekla, učitel hudební výchovy pracuje s něčím, co je velmi, velmi silné, co je terapeutické již z podstaty, ať chceme či nechceme, a to je hudba. Na to bychom neměli zapomínat. Právě proto, že je hudba tak mocné médium, je velmi důležité naučit se znát její sílu a moc. Vědět, s čím pracujeme, abychom to mohli dál předávat. Muzikoterapeuté například během studia procházejí určitým výcvikem. Musí se naučit ptát se sami sebe a hledat v sobě odpovědi na otázky týkající se jejich „já“ ve vztahu k hudbě, k ostatním a ve vztahu k životu. Učit se vnímat sebe i hudbu ve vzájemném vztahu, učit se poznávat sami sebe skrze hudbu, hledat všechna možná zákoutí své duše, která mají či mohly by mít co do činění s hudbou. Pracovat se svými obavami, trémou a strachy. Já si myslím, že pro naši profesi, pro kvalitu naší práce, je velmi důležité také si klást tyto otázky. Jak je to tedy s námi učiteli hudební výchovy? Umíme to? Zamýšlíme se nad podobnými věcmi? Stejně jako muzikoterapeuté bychom se těmito tématy měli zabývat už v průběhu našeho vzdělávání. Jak jsme tedy po této stránce připravováni na naši profesi? Vraťme se nyní k našemu příběhu.

Připomeňme si studentku Táňu – normální v ničem extra nevykikající dívku. Jaký má ona jako budoucí učitelka hudební výchovy vztah k hudbě? Jak ji vnímá? Do jaké míry se v souvislosti s hudbou zná? Klade si vůbec podobné otázky? Hudbou se zabývá od malička, chodila na zpěv, na klavír, navštěvovala předměty jako je harmonie, intonace, sluchová analýza, dějiny hudby atd. Vnímá ona sama hudbu jako terapeutickou? V jakém kontextu?

V současné době se často zabýváme problematikou vztahu mezi učitelem a žáky, mezi žáky samotnými, mezi žáky a hudbou, ale jen velmi málo se ptáme sami sebe na to, co my jako učitelé hudební výchovy cítíme. Jen velmi málo se ptáme na náš vztah s hudbou, na to, zda jsme po této stránce, a nazvala bych ji lidskou stránkou, připraveni do praxe. Zde bych nám učitelům ráda položila několik zásadních otázek. Poskytuje nám hudební vzdělávání ... (mám na mysli hlavně pedagogické fakulty, které připravují budoucí učitele) toto poznání? A nebo se spíše jedná o akademický přístup bez důrazu na naše prožitky, pocity či strachy? Poskytují nám alespoň částečně prostor pro poznání sami sebe v souvislosti s hudbou? A je vůbec možné nás na pedagogických fakultách po této stránce alespoň zčásti připravit? Je to reálné? Je to vůbec důležité? Ptejme se sami sebe!

Já jsem v rámci mé disertační práce zadala učitelům HV dotazník, kde jsem jim podobné otázky položila. Ptala jsem se na otázky typu: „Myslíte si, že jsou prožitky učitele důležité pro jeho práci v hudební výchově? Pokud ano, v jakém smyslu? Měla by pedagogická příprava podle vašeho názoru zahrnovat témata: sebevědomí učitele hudební výchovy, respekt k sobě samému jako člověku, hudební prožívání učitele?“ Z výsledků vyšlo najevo, že velká většina učitelů považuje tato témata pro svou práci za velmi důležitá, ovšem na fakultách je částečně či zcela postrádala. Tímto se na fakultách zabýváme jen velmi málo, pokud vůbec. Já si myslím, že náš vztah k hudbě je to první, co nás k tomuto povolání přivádí a co nás potom provází po celou naši praxi. Myslím si, že bez našeho vnitřního vztahu k hudbě, bez porozumění sám sobě, bez porozumění hudbě a její energii hudební výchova jednoznačně strádá.

Vraťme se k našemu příběhu.

Z předchozích událostí je patrné, že si Táňa moc nevěří. Při hře na klavír má už od malička knedlík v krku, klepou se jí prsty a neustále srovnávání s ostatními ji na sebevědomí rozhodně nepřidává. Ale uvnitř někde cítí, ví, že hudba je pro ni to pravé, že na ni nějakým způsobem zvláště

působí, že cítí její sílu, její potenciál. Táňa tedy pomalu studuje ročník za ročníkem a setrvává ve své průměrnosti. Občas ji nějaký profesor nadchne či motivuje nějakou myšlenkou, nápadem. Ale ty jakoby upadaly v zapomnění ostatních předmětů. Vždycky nějak odezní a zbyde z nich jen vzpomínka bez praktického užítku či dopadu. A tak se Táňa pomalu stává učitelkou hudební výchovy.

V tomto momentě se nám otevřel **druhý problém**. Nejenže je situace ve školství v současné době velmi problematická a naše profese vnímána jako podřadná, ale máme problém i s přípravou na naši profesi. Něco tam chybí. Podle mého názoru zde chybí emocionální, psychická ... s dovolením bych to nazvala hudebně-emocionální příprava na naši budoucí práci. Protože nemůžeme očekávat, že za nás někdo tyto problémy vyřeší, pejtme se znovu sami sebe, co pro to můžeme udělat. Pokusme se na problém podívat právě pomocí muzikoterapeutické filosofie, pomocí hudby samotné. Podívejme se na problém očima obvyčejného člověka, který miluje hudbu a který se jakoby pouhou náhodou ocitl ve školství ať jako žák, student, či učitel. Zanalyzujme si trochu naši situaci. Co může mít vliv na náš vztah k hudbě? Vraťme se znovu ke vzdělávání. Opo- meňme vliv rodiny a soustředme se hlavně na prostředí školy základní, střední a vysoké. Mám na mysli takovou tu klasickou cestu jak se stát učitelem hudební výchovy. Jak může toto prostředí ovlivnit vztah člověka, studenta, budoucího učitele hudební výchovy k hudbě? V jakých dimenzích k tomu může docházet?

Ráda bych zde zmínila dvě velmi důležité dimenze, přičemž si nečiním nárok na totální ucho- pení celé problematiky. První dimenze je hodnocení člověka jeho sociálním prostředím, v našem případě tedy hodnocení ve škole. Člověk vnímá sebe sama především ve vztahu k úkolům, které splnil či nespřil, ve vztahu k vlastním úspěchům a neúspěchům. Už od narození, mluvíme-li o školním prostředí, tedy od mateřských školek jsme hodnoceni ostatními. A jsou hodnoceny veš- keré naše aktivity, i ty, které by hodnoceny být nemusely (např. zpěv písniček). Druhá dimenze velmi úzce souvisí s tou první a to je hodnocení sebe sama. Co si o sobě myslím? Mám vysoké či nízké sebevědomí? Zde jde o porovnávání toho, jaký jsem, s tím, co ode mne očekávají ti ostatní okolo mne. Často je to nazýváno „ideálním já“. Je to naše představa o tom, jaký bych měl být. Protože jen málo kdo z nás je zcela spokojen se sebou samým, samozřejmě dochází u většiny z nás k nepoměru mezi naším „ideálním já“ a „reálným já“. Podle toho, jak je tento nepoměr veliký, má pak také člověk vysoké či nízké sebevědomí. Jak je to v souvislosti s hudbou, jak je to ve škole?

Jak jsme řekli na začátku, hudba má obrovskou terapeutickou funkci a jde o médium, které je po tisíciletí využíváno jako prostředek vlivu na člověka ať v pozitivním či negativním smyslu. Pokusme se hudbu chápat jako univerzální kvalitu, která existuje nezávisle na školství, která se pouze v průběhu času stala součástí našeho vzdělávání a kterou se snažíme předávat z generace na generaci.

Školství, zejména pokud je to špatné školství, dělá hudbě často medvědí službu. Nazvala bych to tak, že naše vzdělávání, nekvalitní vzdělávání nasazuje hudbě i nám „pouta“. Mluvíme o příliš- ném hodnocení, zkoušení a porovnávání. A protože toto hodnocení a porovnávání je pro nás tak zásadní a důležité (děláme to automaticky celý život a nevyhneme se tomu), zapomínáme na to, že máme co do činění s hudbou. A že je to právě při práci s hudbou, kdy je možné to hodnocení, zkoušení a porovnávání alespoň částečně omezit. Můžeme ho udělat řečneme méně nepřijem- ným. Hudba se k tomu tolik nabízí. Při práci ve škole často zapomínáme na prožitky, na to, co děláme, na náš vztah s hudbou či k hudbě a na to, že vlastně hledáme cestu k hudbě. A tak zákoni- tě dochází k tomu, že hudba může pro mnoho z nás, pro mnoho dětí i dospělých velmi rychle ztratit či řečneme neukázat svou sílu. Často ani nevíme, co všechno se v hudbě skrývá. Nejsme si

vědomí té hloubky, síly, energie hudby. A potom stejně jako to nedokázala Táňa, to nedokážeme ani my.

Vraťme se znovu k příběhu.

Přestože je Táňa v našem příběhu již učitelkou hudební výchovy, stále se s ostatními srovnává. Vzhlíží ke svým kolegům, kteří např. výborně hrají na klavír či kytaru, výborně improvizují a to vědomí, že ona to takto neumí, jí nedovoluje pouštět se se žáky do podobných aktivit. Bojí se ztrapnění, bojí se selhání. A tak opakuje to stokrát opakované a zpívá písničky stokrát zpívané. (Přičemž nechci samozřejmě snižovat význam zpívání v hudební výchově, mnohdy je to to krásné, co tam můžeme dělat). Zkrátka práce ji nepřináší to očekávané potěšení. Hraje s dětmi na flétny, protože to její kolegyně také tak dělají, ne proto, že ona sama to považuje za podstatné a že ji to baví.

Pomalou jsme se dostali ke **třetímu problému**. Tentokrát jde o problém, se kterým může každý z nás něco udělat, a to dnes nebo zítra. Tím problémem je naše sebevědomí, sebevědomí nás učitelů hudební výchovy při práci s hudbou. Opravdu si věříme, že jsme dobří? Bohužel znám mnoho učitelů, mých kolegů, kteří jsou výborní, ale nevědí to. Já to s dovolením vezmu znovu trochu zešíroka.

My Češi jsme podle mé zkušenosti ze zahraničí vychováváni ke skromnosti, k obrovské pokoře, možná až k přílišné pokoře hraničící, řekla bych až právě, s nízkým sebevědomím. V průběhu našeho vzdělávání, ať je to základní, střední či vysoké, jsou nám předávány informace, poznatky, které jsou pro nás jako bible. Co je napsáno v této knize? Co řekl můj pan profesor? Položme si ruku na srdce, většinou se nezamýšlíme nad tím, zda jsou tyto informace správné či ne. Neptáme se sami sebe, zda s nimi souhlasíme ... či co si o nich vůbec myslíme. A přitom vůbec nejde o to, hledat chyby. Jde o to, položit si tu jednoduchou otázku, co si o tom myslím já? A protože si tak málo věřím, tak radši souhlasím. Netroufám si diskutovat. Porovnávání s ostatními v nás potom samozřejmě automaticky vzbuzuje trému, strach ze selhání, strach z nedostatečnosti. Máme strach pouštět se do věcí, které neznáme, kde si nejsme stoprocentně jistí, že je zvládneme. Díky tomu máme strach objevovat. Co když uděláme chybu? Nepřemýšlíme nad tím, že i chyby mohou být zajímavé, či originální, a to právě v hudbě. Nepřemýšlíme nad tím, že chybování je součástí nás samých a že je třeba se ho přestat bát. Já vycházím z faktu, a promiňte mi prosím ten výraz, že svět nekončí na Rozvadově, na hranicích, že je obrovský, s obrovským množstvím odlišných kultur a tradic ... jiných pojetí. To, co my tady tedy považujeme za krásné a správné, může být v jiné zemi, např. v Americe, Švýcarsku nebo Japonsku, vnímáno jako ošklivé či chybné. Jeden z principů muzikoterapie, nad kterým bychom se my učitelé mohli zamyslet, je právě tato relativita úhlů pohledu. Co je v hudbě krásné? Co je v hudbě ošklivé? Co je správné? Co je chybné? Nezáleží náhodou na tom, kdo, kdy a kde to hodnotí? Nezáleží náhodou také na nás samých? Já si myslím, že jde o jinou filozofii myšlení, právě o vnímání nás samých.

Co tedy v souvislosti s hudbou v naší kultuře, v naší společnosti hlavně provokuje strach z chybování, co nám snižuje naše sebevědomí? Jsme to bohužel my, lidé, kteří hudbu jeden druhému předáváme, a to, jak ji předáváme. My vytváříme atmosféru obav, a jako učitelé hudební výchovy ani nevíme, kdy a kde se v nás tento pocit zakořenil. Možná to byla nějaká paní učitelka hudební výchovy, kterou práce nebavila a která sama neměla vztah k hudbě, právě jako to bylo u Táni v našem příběhu. Co můžeme proti trémě a obavám ze selhání dělat?

Dovolte mi vrátit se k příběhu.

Jak to tedy s Táňou dopadlo? Táňa se díky Bohu nestala sekretářkou. Měla to obrovské štěstí, že mohla cestovat a naučit se vnímat celý svůj život právě z té jiné, otevřené perspektivy. Měla tu šanci zbavit se svých strachů, obav a knedlíků v krku při hraní na klavír. Začala studovat muzikoterapii a díky tomu mohla nalézt svůj vztah k hudbě. Ta cesta k hudbě ale není vyhrazená pouze pro muzikoterapeuty, a tak si myslím, že je důležité se o ni podělit ... třeba někoho oslovit.

Táňě pomohl jeden konkrétní zážitek. Jeden z předmětů, který měla Táňa v rámci muzikoterapeutického programu studovat, byla klinická klavírní improvizace. V tomto předmětu nejde jen o to sednout si ke klavíru a hrát, ale i o to vnímat např. autistické dítě, které tam vedle sedí či hraje na nějaký nástroj, zpívá. Jde o to vnímat se navzájem, vnímat hudební nástroje, na které se hraje ... jejich energii a sílu. Jde o to začít prostřednictvím hudby komunikovat. Dostat se spolu do světa hudby, reagovat jeden na druhého apod. Když Táňa zjistila, že má tento předmět, umíte si asi představit tu paniku, která ji popadla. Jediné, co si z klavírní improvizace z fakulty pamatovala bylo to, že si nikdy nezapamatovala, které akordy mají po sobě následovat, že nemá ráda hrát zpaměti klasické skladby. S velmi smíšenými pocity šla tedy na první hodinu klinické klavírní improvizace.

Ve třídě byly další čtyři studentky. Jedna Japonka, výborná klavíristka, jak se později ukázalo profesionálka, dvě Američanky, obě zpěvačky a jedna Švýcarka, také velmi dobrá klavíristka. Bohužel paní profesorka pozvala ke klavíru první Táňu. „Copak nevidí, v jakém jsem psychickém stavu?“ myslela si Táňa. „Copak nevidí, že se potřebuji rozkoukat?“ „Tak nám něco zahraj“. Zaznělo z úst paní profesorky. „Ale já neumím nic zpaměti.“ Odpověděla Táňa a klepal se jí hlas, kolena, prostě cítila, že jí vibruje celé tělo. V krku měla knedlíků asi pět. „Ó, tak trapně mi už dlouho nebylo. A s mou špatnou angličtinou ... proč jsem se vůbec do toho pouštěla“, myslela si Táňa. Když paní profesorka viděla, v jakém je Táňa stavu, začala jinak. „Tak Táňo ... nejdříve si sedni tak, aby ti bylo příjemně ... můžeš mít i kulatá záda. Zapomeň teď na všechna pravidla, která ti kdokoliv říkal. Zavři oči a pomalu a jemně si sáhni na ten nástroj, který je před tebou. Ohmатеj si ho. Z jakého je materiálu ... představ si například ten strom, který dal život za to, aby tento nástroj tady s námi mohl být. A až budeš chtít, tak něco zahraj. Může to být jeden tón, mohou být dva, může jich být padesát. Je jedno jaké tóny budeš hrát. Tady není dobře a špatně, tady je jen tento nástroj a ty. Záleží na našem vztahu, ne na tom, kdo kdy a kde něco napsal, či řekl. Tvé tóny nemusí znít jako tóny Chopinovy či Mozartovy. Jsou to tvoje vlastní tóny, které jsou v tomto okamžiku daleko důležitější než tóny Mozarta.“ Táňa začala hrát. A bylo to strašně příjemné. Bylo to poprvé v Tánině životě, kdy se začala sama sebe ptát na svůj vztah k tomuto nástroji. Bylo to poprvé, kdy ho začala vůbec vnímat, kdy začala jakoby hledat svou vlastní duši ve vztahu k duši a k energii toho nástroje. Cítila se neuvěřitelně svobodná.

Tohle je jeden z přístupů muzikoterapie k hudbě, ke člověku, k hudebnímu nástroji. Hudební nástroj zde není vnímán pouze jako kus dřeva či železa. Člověk, který na něj hraje, by ho měl vnímat, měl by respektovat jeho energii a sílu, uvědomit si ji a v souvislosti s tím hledat energii vlastní. Problém je v tom, že nás k tomuto přístupu k hudbě a k sobě samému nikdo nikdy nevedl. K hudbě v našem vzdělávání přistupujeme, zřejmě podvědomě, jako k něčemu, z čeho je nutné mít strach, co provokuje strach ze selhání, co nás nutí se neustále porovnávat s ostatními. Kromě toho, že v nás učitelích hudební výchovy naše společnost provokuje pocity nedostatečnosti, je to ještě naše skromnost a neustálé sebekritizování, které nám situaci ztěžuje. Já si myslím, že jde o to nalézt vnitřní svobodu sám v sobě a svou vnitřní svobodu v hudbě. Cítit sami, ale opravdu sami pro sebe tu terapeutickou sílu hudby, být jednou egoističtí. Potom i ta pravidla najednou začnou

dávat jiný smysl. Když se Táňa naučila cítit svobodně při muzicírování, naučila se nebát se svých chyb, byla ochotná podívat se i do pravidel, jak má taková improvizace vypadat. Měla chuť učit se. Najednou když viděla klavír, nesvíralo se jí hrdlo nervozitou, ale měla chuť si k němu sednout a dotknout se ho, něco zahrát. Věděla, že ji nikdo nebude hodnotit a hledat chyby. A pokud bude, ona sama své chyby nevnímá jako katastrofu, ale jako součást jejího já, jejího života, jejího vývoje k tomu stát se dobrou učitelkou hudební výchovy a současně i trochu muzikoterapeutkou. Zbavila se strachu ze selhání. Není to o tom: musím, a tak chci, ale hlavně o tom: můžu, a tak chci!

Když se podíváme na všechny ty problémy, se kterými se v současné době hudební výchova potýká, tohle je takový malý ostrůvek, kde bychom se my učitelé mohli cítit jistí, kam může každý sám za sebe: naučit se mít se rád. Musíme nejdříve dávat sami sobě, cítit terapeutickou funkci hudby sami na sobě, abychom mohli a měli co rozdávat. Je to o naší motivaci ... o naší vnitřní svobodě, kterou jdeme proti svým strachům a obavám.

Literatura

KANTOR, J., LIPSKÝ, M., WEBER, J. *Základy muzikoterapie*. Grada, 2009.

WEBER, J. *Muzikoterapie, hudební výchova a dospívání. K problematice iniciace zájmu dospívajících o hudební výchovu*. Praha, 2009. Disertační práce, Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, Katedra hudební výchovy.



Vnímané bio-psycho-sociálne benefity spevu a subjektívny pocit zdravia u spevákov a vplyv nácviku speváckeho zboru na vybrané emocionálne stavy jeho aktívnych účastníkov.

Mgr. Alena Moravčíková

Prešovská univerzita v Prešove,

Filozofická fakulta, inštitút edukológie a sociálnej práce,

Slovenská republika

Anotace Príspevok približuje priebeh a výsledky výskumu subjektívneho vnímania bio-psycho-sociálnych benefitov spevu a subjektívneho pocitu zdravia u spevákov. Práca tiež predkladá realizáciu a výsledky výskumu vplyvu nácviku speváckeho zboru na vybrané emocionálne stavy jeho aktívnych účastníkov bezprostredne po skončení zborového nácviku. Výsledky oboch častí štúdie sú diskutované v kompozícii myšlienok terapeutického prínosu všeobecne ako aj konkrétne v súvislosti možného terapeutického prínosu v základnej a strednej škole.

Klíčová slova: bio-psycho-sociálne benefity spevu, emocionálny stav, nácvik speváckeho zboru, spevák, subjektívny pocit zdravia.

Abstract Singers' perceived bio-psycho-social benefits of singing and subjective feeling of health and the impact of choir rehearsal on certain emotional states of its active participants. This paper deals with research method and results of singers' perceived bio-psycho-social benefits of singing and subjective feeling of health. The contribution also presents research realization and results of the impact of choir rehearsal on certain emotional states of its active participants immediately after it ends. Results of both parts of the research are discussed in sphere of general therapeutic benefits and therapeutic benefits for primary and secondary school.

Key words: bio-psycho-social benefits of singing, emotional state, choir rehearsal, singer, subjective feeling of health.

1. Úvod

Za posledné desaťročia vo svete stúpol záujem a s tým aj počet výskumov v oblasti otázky, či môže umenie prispieť k nejakým benefitom týkajúcich sa zdravia. Hudbu z toho nevynímajúc. Hlavným lídrom v tomto smere je psychológia hudby. Ohľadom otázok zdravia sa diskutuje o vplyve hudby a hudobnej aktivity najmä na psychické zdravie a pohodu, ale v spolupráci s medicínou aj na fyzické zdravie a v rámci sociálnej psychológie aj na našu sociálnu aktivitu. V poslednom období sa k dopytu po zisteniach možných benefitov hudby čoraz viac hlásia aj oblasti ako pedagogika, sociálna práca, poskytovatelia sociálnych služieb, ošetrovatelstvo a iné.

Relevantnosť hudby v týchto profesiách podporujú aj najnovšie výskumy o vplyve hudby na ľudský imunitný systém (Kreutz at al., 2004), chronickú bolesť (Kenny&Faunce, 2004), astmu (Wade, 2002) neurochemické pochody mozgu (Blood&Zattore, 2001; Jacobs&Fornal, 1997, in: Vickhoff, 2008 a Menon&Levitin, 2005), či plasticitu mozgu (napr. Hutchinson at al., 2003; Petretz&Zatorre, 2005; Sluming at al., 2007 a iní).

Zo psychologického hľadiska sú to najmä výskumy vplyvu hudby na kognitívne schopnosti (Ho, Cheung&Chan, 2003; Ivanov&Geake, 2003; Rausherová, Shaw&Ky, 1993; Schellenberg, 2005) a emócie a well-being (Baker&Wigram, 2004; Clift&Hancox, 2001; Unwin, Kenny&Davis, 2002). Mithen (2006) hovorí, že hudba má manipulatívny charakter. To čo sa stále skúma, už dlho úspešne využíva reklamný, spotrebný a zábavný priemysel. Prečo to nevyužiť v pedagogickom procese?

Heargraves (1997) upozorňuje, že hudba nevykazuje pozitívny vplyv iba na telesný a psychický stav ale ovplyvňuje aj sociálne správanie, čo sa Cliftovi a Hancoxovi potvrdilo aj v ich štúdiu vygenerovaním klastra sociálne benefity zborového spevu.

V dobe, keď sa hudobná výchova vytráca zo škôl, môžu byť takéto výskumy prínosom ako presvedčiť kompetentných o potrebe hudby pre naše deti. Otázka je, ako sa dá hudba efektívne využiť v škole? Čo nám môže ponúknuť? Jedným z argumentov sú už vyššie spomenuté štúdie o vplyve hudby na kognitívne procesy. Existuje aj celá plejáda výskumov hudby konkrétne na školský výkon a školský prospech (napr. Cardarelli, 2003, Huang, 2004, Morrison, 1994). V škole by sa mohla účinne využiť aj regulačná sila hudby na náladu ako bolo zmieňované vyššie, alebo ako diskutuje Saarikallio (2007) konkrétnejšie so zameraním na adolescenta alebo by sa mohla aplikovať cez integratívny prístup v pedagogike (Sláviková, 2008).

Vzhľadom na spomínané zahraničné výskumy a nedostatok našich podobných štúdií v tomto nasmerovaní, sme sa rozhodli v našom výskume zistiť, či speváci speváckych zborov vnímajú spev benefítne vo vzťahu k ich fyziologickej, psychickej a sociálnej oblasti. Pri zostavovaní výskumných otázok sme sa opierali o štúdiu Clifta a Hancoxa a zaujímalo nás, či dosiahneme podobné výsledky. Ako podporný ukazovateľ benefítov hudby na fyziologickú oblasť nás taktiež zaujímalo, či je aktuálny zdravotný stav členov speváckych zborov v porovnaní s normálnou populáciou lepší, ktorý sme kvôli obmedzenému prístupu k štandardizovanému objektívnemu hodnoteniu zdravotného stavu zisťovali subjektívnym pocitom zdravia. Tretím cieľom nášho výskumu bolo zistiť vplyv nácviku speváckeho zboru na určité emocionálne stavy, najmä tie, ktoré sa často označujú ako nálada.

2. Metodológia výskumu

2.1. Účastníci výskumu

Prvú výskumnú vzorku tvorilo 56 členov troch univerzitných speváckych zborov vo veku od 18 do 44 rokov s vekovým priemerom 23,92, z toho 34 žien a 22 mužov. Druhú porovnávaciu vzorku tvoril príležitostný výber 56 ľudí vo veku od 18 do 48 rokov s vekovým priemerom 26,33, z toho 44 žien a 12 mužov.

2.2. Výskumné nástroje

Na zisťovanie vnímaných benefítov spevu (VBS) sme použili nami modifikovaný dotazník Clifta a Hancoxa tvorený 24 otázkami na oblasti well-being a relaxácia, dýchanie a telový postoj a oblasť srdca a imunitný systém. Oblasť sociálne a spirituálne benefity sme nakoniec do konečnej formy nezakomponovali.

Ďalšou metodikou bol nami zostavený dotazník Subjektívneho pocitu zdravia (SPZ), ktorý obsahuje 6 otázok ohľadom subjektívne vnímaného zdravotného stavu účastníkov výskumu, typu mám/nemám, resp. mám často/občas/nikdy, a 3 otázky subjektívneho pocitu zdravia ako

takého.

Na meranie aktuálnej nálady sme použili pretlmočený dotazník z angličtiny BRUMS (The Brunel Mood Scale, C. Terry, Andrew M. Lane, 2003) na meranie stavov nálady u adolescentov a dospeléj populácie tvorený 24 položkami, ktoré obsahujú šesť škál (hnev, zmätenosť, smútok (ako neklinický ukazovateľ), únava, napätie, vitalita). Použila sa inštrukcia AKO SA CÍTIŤE PRÁVE TERAZ. Analýzu reliability jednotlivých škál sme overili Cronbachovou alphou, kde sa nám ukázali veľmi uspokojivé výsledky pre použitie v našom výskume.

Na meranie úzkosti sme použili STAI (Dotazník na meranie úzkosti a úzkostlivosti, C.D. Spielberger, R. Gorsuch, R. Lushene, 1980) tvorený 20 položkami pre meranie úzkosti ako stavu (škála označovaná x-1).

2.3. Realizácia výskumu

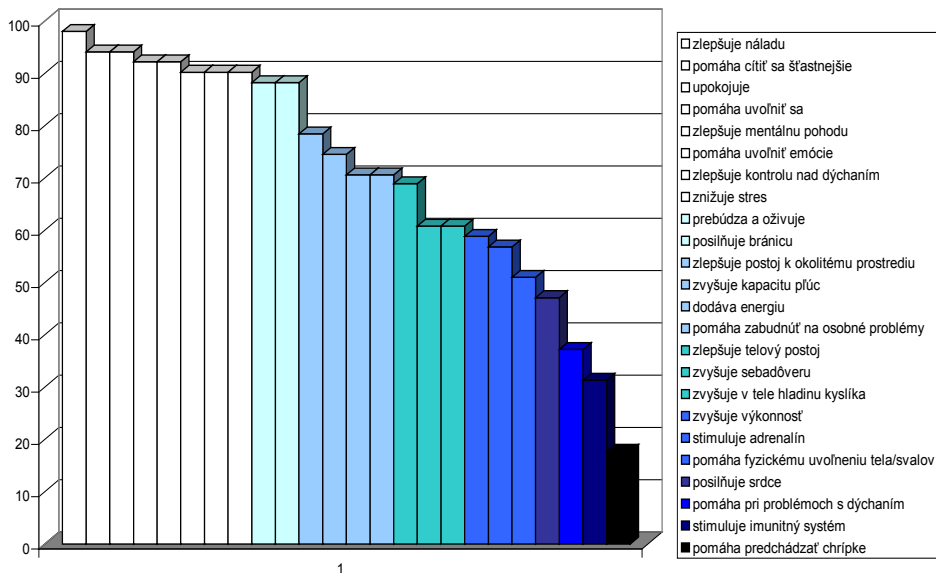
Členovia speváckych zborov boli testovaní dvoma testovacími batériami, pred-testom (pred nácvikom speváckeho zboru) a post-testom (po asi 2 hodinovom nácviku speváckeho zboru). Pred-test obsahoval otázky týkajúce sa demografických údajov, dotazníky BRUMS a STAI x-1, post-test obsahoval BRUMS, STAI x-1, VBS a SPZ. Dáta porovnávacej skupiny sme zbierali príležitostným výberom. Zber dát trval od novembra 2007 do marca 2008, kde neboli stanovené podmienky zberu dát na konkrétny čas a situáciu. Išlo nám o variabilitu zozbieraných údajov. Dotazník obsahoval SPZ.

3. Výsledky

Graf č. 1 nám prináša frekvenčnú analýzu odpovedí členov speváckych zborov na dotazník vnímaných benefitov zborového spevu. Výrok spev „zlepšuje náladu“ bol ohodnotený najpozitívnejšie a výrok spev „pomáha predchádzať chrípke“ bol ohodnotený najnegatívnejšie spomedzi všetkých výrokov. Oba výsledky sú zhodné so zisteniami Clifta a Hancoxa, kde bol výrok spev „zlepšuje náladu“ ohodnotený najpozitívnejšie a výrok spev „pomáha predchádzať chrípke“ ako najnegatívnejšie. Taktiež rozloženie ostatných výrokov sa pomerne zhoduje s výsledkami Clifta a Hancoxa. Väčšina výrokov bola sýtená vysokou hladinou súhlasu (silno súhlasím a súhlasím), a to v prípade emočnej oblasti, oblasti dýchania a telového postoja ale o čosi menej v oblasti fyzického zdravia (menej ako 50% súhlasu dostali len 4 výroky).

Na dosiahnutie výsledkov z dotazníka SPZ medzi členmi speváckych zborov a porovnávacej vzorky sme použili Pearsonov Chi-Kvadrát. Z jedenástich položiek sa nám signifikantne potvrdil rozdiel medzi skupinami v položke „Cítim sa v dobrej kondícii“ v prospech členov speváckych zborov, $\chi^2(56) = 10,469$; $df = 1$; $p < ,001$.

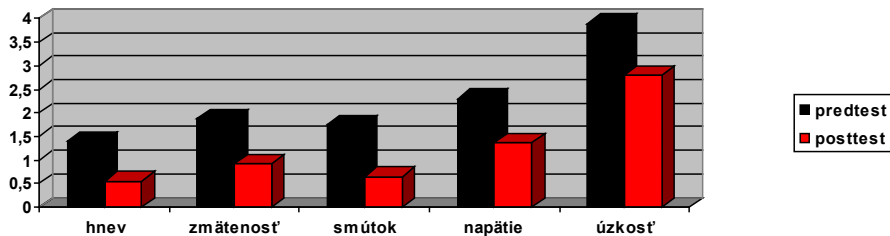
Percentuálne zastúpenie súhlasných odpovedí výrokov



Graf č. 1. Grafické percentuálne vyjadrenie súhlasných odpovedí výrokov vnímaných benefitov spevu u členov speváckych zborov.

Pri vyhodnocovaní vybraných emocionálnych stavov u členov speváckych zborov zisťovaných dotazníkmi BRUMS a STAI x-1 pred a po nácviku speváckych zborov sme použili Wilcoxonov neparametrický test pre dva nezávislé výbery a T-test pre dva nezávislé výbery.

Graf č. 2 ukazuje, že v prípade piatich (hnev, zmätenosť, smútok, napätie, úzkosť) zo siedmich škál sa nám signifikantne znížili ich hladiny po nácviku speváckeho zboru ($z(48)=-2,811$, $p < ,005$; $z(48)=-3,622$, $p < ,000$; $z(48)=-4,259$, $p < ,000$; $z(48)=-3,828$, $p < ,000$; $t(48)=2,291$, $p < ,027$).



Graf č. 2. Skóre nameraných hodnôt signifikantných emocionálnych stavov pred a po nácviku speváckeho zboru.

4. Diskusia

V tejto štúdií sme dotazníkmi zisťovali, či členovia speváckych zborov vnímajú spev prínosne pre ich zdravie a či existujú rozdiely v subjektívne ohodnotenom vlastnom zdraví medzi členmi speváckych zborov a porovnávacou vzorkou predstavujúcou normálnu populáciu. Taktiež sme zisťovali, aký vplyv má nácvik speváckeho zboru na určité emocionálne stavy.

Výsledky ukazujú, že členovia speváckych zborov naozaj vnímajú spev pozitívne. Vnímajú ho pozitívne najmä v oblasti psychického zdravia, konkrétne oblasti emocionálnej pohody a well-being. Za najsilnejší benefit považujú schopnosť spevu zlepšovať náladu. Ďalej je to napr. schopnosť upokojiť človeka, uvoľniť ho, uvoľniť emócie alebo znižovať stres. Zaujímavý je aj vysoký súhlas s výrokom, že spev zlepšuje postoj k okolitému prostrediu.

Čo sa týka fyzického zdravia, v niektorých prípadoch bol spev vnímaný tiež veľmi prínosne, hoci o čosi menej ako v prípade psychického zdravia a v štyroch prípadoch jeho rating klesol pod 50% súhlasných odpovedí (posilňuje srdce, pomáha pri problémoch s dýchaním, stimuluje imunitný systém a pomáha predchádzať chrípke), čo nás vzhľadom k doterajším medicínskym výskumom prekvapilo. Môže to však znamenať, že takýto vplyv spevu sa nemanifestuje viditeľne ale skôr v rámci komplexity vo vnútri organizmu a je ťažšie subjektívne ohodnotiť, či hudba alebo spev na tieto procesy vplyv má alebo nemá. Za pozitívne považujeme, že sa naše zistenia viac menej zhodujú so zisteniami Clifta a Hancoxa, čím sme prispeli k potvrdeniu ich výsledkov. Znamená to, že speváci v speváckych zboroch na Slovensku vnímajú spev podobne pozitívne ako vo Veľkej Británii, a že vnímané psychické a fyzické benefity spevu sú stabilné, čo do odlišnosti týchto dvoch národov a kultúr.

Ďalším dôležitým výsledkom je zistenie, že sa cíti v dobrej kondícii významne viac členov speváckych zborov ako osoby v porovnávej vzorke. Mohlo by to podporiť našu domnienku pozitívneho vplyvu hudby na zdravie. Iným vysvetlením však môže byť, že tí ľudia, ktorí sa dali na hudobnú kariéru majú vo všeobecnosti lepšiu kondíciu. Odporúčame preto túto oblasť podrobiť hlbšiemu a objektívnejšiemu výskumu.

Veľmi významným zistením sú aj výsledky poslednej časti našej štúdie. Nácvik speváckeho zboru znížil u ich aktívnych účastníkov hladinu hnevu, zmätenosti, smútku, napätia a úzkosti. Našu štúdiu môžeme tým pádom pripojiť k už existujúcim výskumom, ktoré tvrdia, že hudba a konkrétne spev môže zlepšovať naše emocionálne rozpoloženie. Myslíme si preto, že zistenia majú význam aj pre prax, všade tam, kde je prospešná a žiadaná regulácia emocionálnych stavov. Taktiež je to silný argument dôležitosti hudby v školách, kde môžeme využiť terapeutický efekt regulatívnej funkcie hudby na emocionálny stav detí. Spolu s diskutovanými benefitmi na fyzické a sociálne zdravie sa javí byť hudba prínosnou činnosťou v našich školách.

Literatura

- BAKER, F. & WIGRAM, T. (2004). The immediate and long-term effects of singing on the mood states of people with traumatic brain injury. *British Journal of Music Therapy*, 18(2), 55-64.
- BLOOD, A. J. & ZATORRE, R. J. (2001). Intensely pleasurable responses to music correlate with activity in brain regions implicated in reward and emotion. *Proceedings of the National Advances of Sciences*, 25, 11818-11823.



Hudba ako prostriedok k celkovému osobnostnému zreniu dieťaťa

Mgr. Andrea Kotmanová

Univerzita Mateja Bela v Banskej Bystrici,

Pedagogická fakulta,

katedra hudobnej výchovy,

Slovenská republika

Anotace Súčasné školské prostredie je silne orientované na výkon, úspešnosť, vedomosti. Nedostatok priestoru ostáva pre afektívne ciele, ktoré ovplyvňujú hodnotovú orientáciu žiakov, rozvíjanie ich sociálno-emocionálnej vnímavosti, empatie, kooperácie, tolerance i pozitívnych osobnostných vlastností. Hudobné činnosti inšpirované muzikoterapiou predstavujú ojedinelý priestor pre sebavyjadrenie, objavovanie vlastných netušených tvorivých síl, komunikáciu, vytváranie vzťahov na inej ako racionálnej úrovni, uvoľnenie napätia. Cieľom príspevku je analyzovať pozitívny vplyv jednotlivých činností, ich presah do roviny etickej a možnosť ich využitia v projektoch výchovy charakteru. Je obohatený o výsledky výskumu z tejto oblasti.

Kľúčové slová: empatia, hudobné činnosti, projekty výchovy charakteru, sebaaktualizácia, sociálne zručnosti, výchovný proces.

Abstract The school environment is strongly orientated on achievement, success, knowledge. There is lack of space for an affective aims influencing the value orientation of children, developing of socio-emotional reception, empathy, cooperation and tolerance, as well as some positive personal characteristics. Music activities inspired by music therapy provide a special space for self-expression, revealing ones creative potential, communication and new relationships on other than rational level, for releasing tension. The aim of this paper is to analyze positive influence of such music activities, their extension to the level of ethic and finding the ways of use in the projects of character education.

Key words: educational process, empathy, music activities, projects of character education, self-actualization, social skills.

Úvod

Výchovné snahy celkového edukačného procesu stoja akoby v pozadí vzdelávania, nemôžu byť ale zanedbávané. Jedine človek (ako homo edukandus) má potenciál vychovávať a byť vychovávaný, rozvíjať svoju schopnosť empatie, tolerance, solidarity, ktoré sú prejavom všeobecnej humanity. Popri vzdelávacích cieľoch vyučovacieho procesu (zahrňujú oblasť vedomostí, intelektuálnych zručností a poznávacích schopností), je potrebné mať neustále na zreteli i ciele výchovné, ktoré zahrňujú oblasť citov, postojov, hodnotovej orientácie a sociálno – komunikatívnych zručností. Samotné zvyšovanie úrovne vedomostí, a teda školskej úspešnosti, môže z dlhodobého hľadiska viesť k úspešnej kariére. Spoločensky úspešní ľudia ale nemusia byť nevyhnutne šťastní. Vo vnútri môžu zažívať pocity dezintegrácie, prázdnoty, straty zmyslu. Existujú psychologické štúdie, ktoré ukázali, že vysoké percento ľudí, ktorí boli úspešní ako umelci, doktori, právnici,

sami seba vnímali ako neúspešných. Úspech nespočíva vo vonkajších priaznivých okolnostiach, ale vychádza z vnútorného pocitu - byť vnútorne silný, byť plne sám sebou, byť k sebe pravdivý a úprimný. A tiež poznať a veriť v to, čo je hodnotné a zmysluplné. V tomto smere by mala kráčať i výchova detí a mládeže.

Hudba vo výchovnom procese

Positívny účinok hudobnej výchovy sa neprejavuje len v prebudení záujmu o hudbu a rozvoj individuálnych hudobných schopností a zručností. Hudba a s ňou súvisiace činnosti vyvolávajú ešte ďalšie pozitívne zmeny v iných, nehudobných sférach. Okrem preukázaného rozvoja všeobecnej inteligencie, kognitívnych schopností a abstraktného myslenia, čo vedie k celkovému zlepšeniu prospechu detí, sa najväčší účinok prejavil v oblasti behaviorálnej a sociálnej. Podľa mnohých zistení aktívna hudobná činnosť môže pozitívnym spôsobom ovplyvňovať správanie detí a mládeže. Zlepšuje určité osobnostné charakteristiky ako disciplína, koncentrácia, spoľahlivosť, zodpovednosť, schopnosť relaxácie i lepšie vnímanie vlastnej osobnosti dieťaťa. Výskum vplyvu rozšírenej hudobnej výchovy na švajčiarskych školách ukázal, že jednoznačne najväčší účinok hudby sa prejavil v oblasti správania, rozvoja osobnosti a sociálnych vzťahov. Tieto deti chodili do školy radšej, mali menej konfliktov so spolužiakmi i učiteľmi, zvýšila sa ich motivácia k učeniu a zlepšila sa ich schopnosť relaxácie.

Tieto skutočnosti sú inšpiráciou a povzbudením v snahách využívať hudbu a hudobné činnosti cielene – práve v oblasti správania, komunikácie a celkového rozvoja osobnosti detí. K tomuto účelu vynikajúco slúžia **techniky muzikoterapie**. Táto terapeuticko-výchovná metóda má vysoko komunikatívny charakter a prostredníctvom hudby (a s ňou bezprostredne súvisiacich činností), liečebne i výchovne pôsobí nielen na ohrozených a narušených jedincov, ale môže vystupovať i ako primárna prevencia sociálno-patologických javov v bežnej triede. Práve hodiny hudobnej výchovy môžu prostredníctvom rôznych činností pomáhať dieťaťu zbaviť sa úzkosti, napätia, pocitu neistoty či osamelosti, môže naopak zažívať pocity uvoľnenia alebo úniku do sveta snov a fantázie. Hudba je tak jednou z príležitostí adekvátneho sebvýjadrenia a komunikácie, jej účinky dokážu urýchliť proces socializácie jedinca, stimulovať jeho tvorivé sily a schopnosti, pozdvihnúť sebavedomie a poskytovať pocit istoty a sebadôvery. V snahe využívať hudbu v procese výchovy je dôležitá jej schopnosť zvyšovať mieru empatie, úcty a tolerance v skupine.

Pri vytváraní priaznivej socio-emočnej klímy v triede môžeme využívať **hudbu ako pozadie**. Počúvanie nerušivej hudby napr. v pozadí samostatnej práce žiakov prispieva k uvoľneniu fyzického i psychického napätia, k upokojeniu a koncentrácii na cieľ. Posilňuje schopnosť aktívneho počúvania, utišuje hyperaktívne a agresívne prejavy správania. Hudba s prvkami iných etníc a kultúr vedie deti ku kultúrnej tolerancii a akceptácii odlišnosti, zvyšuje ich multikultúrne povedomie.

Hudobná percepcia, ako aktívne vnímanie hudby s emocionálnym a racionálnym spracovaním zážitku má mnohé pozitívne účinky. Učí deti koncentrácii, uvedomovaniu si vlastných duševných obsahov, posilňuje imagináciu a tvorivosť. Následná reflexia dojmov a ich verbalizácia pomáha deťom uvedomovať si a komunikovať o svojich pocitoch a vnútorných duševných obsahoch, učí ich dávať svojim dojomom formu a zdeliteľnosť. V presahu do roviny etickej hudba predstavuje emocionálny podnet, ktorý prichádza spoza hraníc vlastného Ja. „Tento etický aspekt vedie k prekonávaniu vlastného egocentrizmu, trénuje preladovanie sa na komunikačný kanál

a kód iného individua, pochopenie jeho citového a myšlienkového sveta a určitou mierou stotožnenie sa s ním. V tejto ochote identifikácie s dielom sa pestuje aj určitý altruizmus, ktorý od osobného prerastá k osobnostnému“ (Burlas, 1981, s.27).

Tvorivé hudobné činnosti umožňujú objavenie a kreatívne vyjadrenie vnútorných pocitov. Deti sa učia zdieľať svoje emócie, ktoré sa dajú verbálne niekedy ťažko vyjadriť. Improvizácia dokáže odviesť pozornosť od negatívnych myšlienok a navodiť pocit vnútornej rovnováhy. Vzájomné interakcie členov skupiny sa pri hre na nástroje alebo prostredníctvom hlasu stávajú počuteľnými, avšak nie sú brzdené logickými procesmi sebavyjadrenia, ale vychádzajú priamo z emocionálnej roviny. Takéto aktivity poskytujú dieťaťu inú cestu k sebaopoznaniu, poznaniu svojho miesta v skupine a k sociálnej interakcii s ostatnými v neverbálnej rovine. Často poskytujú nový uhol pohľadu a odkrývajú nečakané kvality vzťahov zúčastnených. Učiteľovi umožňujú rozpoznať niektoré osobnostné rysy dieťaťa, ktoré sú v bežných pracovných aktivitách málo zreteľné. Posilňujú asertivitu detí, ktoré sa ťažšie verbálne vyjadrujú a sú menej priebojné a naopak koriguje správanie tých, ktorí majú sklony k manipulácii a agresii. Rozvíjajú schopnosť aktívneho počúvania, empatie, rešpektu, akceptácie, tolerance, kooperácie. Predstavujú tiež ojedinelý legitímny priestor na ventiláciu negatívnych pocitov hnevu, depresie, úzkosti, ale aj radosti, na uvoľnenie týchto pocitov, na pomoc k ich zvládaniu a načerpaniu novej energie.

Pri prehľbovaní sociálnej citlivosti môžeme prakticky hudobnú improvizáciu využiť na zhudobnenie konfliktu postáv z deja niektorého hudobného diela, z prečítaného príbehu, filmu, ale aj z reálnej situácie v triede. Môžeme tak vytvoriť priestor pre znovuprežitie, modelovanie či prevenciu socio-edukačných situácií triedy vo zvukovej podobe a ich posunutie do zážitkovej a emocionálnej sféry. Pri realizácii týchto aktivít sa dajú využiť i rôzne výmeny rolí, použitie symbolov a asociácií. Prevedenie skutočného konfliktu do roviny hry posilňuje schopnosť detí vyrovnávať sa s konfliktami v živote, či nachádzať nezvyklé formy riešenia.

Spoločné hudobné činnosti, vrátane **spoločného spevu**, jedinečným spôsobom podporujú precítenie pocitu spolupatričnosti členov skupiny a radosti zo spoločnej činnosti. Skupinový spev poskytuje anonymitu prejavu, ale súčasne pomáha zaujať aktívnu pozíciu v skupinovom dianí. Prostredníctvom spevu môžeme dosiahnuť emocionálne i fyzické uvoľnenie a sebavyjadrenie.

Úvahy o prepájaní etickej a hudobno-pedagogickej oblasti môžu nájsť svoje využitie v uplatňovaní zmieňovaných činností v **projektoch výchovy charakteru**. Jedná sa o ucelené výchovné projekty a programy, ktoré stoja na kľúčových etických hodnotách (napr. česťnosť, zodpovednosť, úcta, starostlivosť o druhých). Celkový edukačný proces sa snaží modelovať tieto hodnoty, študuje ich a diskutuje o nich, hľadá ich v obsahu kurikula i v každodenných situáciách. Používa ich ako základ ľudských interakcií v školskom prostredí, zvyrazňuje ich kladné prejavy v škole (viac in Vacek, P., 2008). Hudba a hudobné elementy – ako je z uvedeného zrejme – predstavujú jedinečný priestor na realizáciu takýchto výchovných cieľov, majú navyše schopnosť posúvať ich do hlbších rovín psychiky.

Etický aspekt hudobnej edukácie – výsledky výskumu

Keďže poľom môjho bádania je etická dimenzia hudobnej edukácie, zaoberám sa i otázkou, či má **samotné pôsobenie hudby** vplyv na *kvalitu morálnych postojov, prejavov správania, či hodnotovú orientáciu jedinca*. Za týmto účelom bol zrealizovaný prieskum, ktorý mal poodhaliť niektoré aspekty tejto problematiky. Skúmanou vzorku tvorili mladí ľudia, ktorí sú v maximálnej

možnej miere vystavovaní vplyvu hudby a aktívne s ňou pracujú - študenti konzervatória 1.- 4. ročníka (ďalej kon.). Ich postoje, zaznamenané dotazníkovou formou, boli porovnané s postojmi študentov gymnázia (ďalej gym.). Miera vystavenia vplyvu hudby spočíva v každodennom kontakte s produkovanou i percipovanou hudbou, naviac 55% študentov kon. uvádza, že klasickú hudbu počúva i vo voľnom čase a 42% uvádza, že takáto hudba znela i v detstve u nich doma. **Špecifikom štúdia** mladých hudobníkov je individuálna výučba, kedy učiteľ nástroja sa okrem odbornej prípravy stáva i oporou a poradcom po stránke ľudskej, tým viac, že 70% študentov býva na internáte, teda mimo priamy dosah rodičov. Učiteľ nástroja sa tak stáva dôležitým vzorom – pre 50% študentov vzorom pedagóga-odborníka, pre ďalších 40% i vzorom charakterného človeka. Iba 10% uvádza, že mu učiteľ nie je žiadnym v uvedených vzorov. Výskyt reálneho či zobrazeného vzoru (jedna z metód etickej výchovy) je dôležitým faktorom pri formovaní mravných postojov jedinca. Pri štúdiu hudby ako reálne vzory vystupujú i hudobní skladatelia a ich životné príbehy. 40% študentov ich pokladá za zaujímavé, ďalších 38% dokonca za inšpiratívne. Len 5% ich pokladá za nudné a zbytočné, zvyšok študentov za nutnosť(17%).

Pri porovnávaní postojov študentov oboch škôl sa najväčšie rozdiely prejavili v **eticke-estetických postojoch**. S odstupňovaním miery súhlasu či nesúhlasu reagovali na výrok „Kontakt s umením zušľachtuje človeka“ úplným súhlasom 75% kon. a 16% gym. (čiastočným 18% kon./36% gym.). S výrokom „Umelecké diela mi pomáhajú vcítiť sa do pocitov iných“ úplne súhlasilo 46% kon. a 8% gym. (čiastočne 31% kon./13% gym.). S výrokom „Čítaním literatúry formujem svoje kladné charakterové vlastnosti a citlivosť pre dobro a zlo“ úplným súhlasom 29% a čiastočným 34% kon., oproti úplnému súhlasu 12% a čiastočnému 25% gym. Každodenné pôsobenie hudby a vnímanie jej kladného pôsobenia je teda u študentov konzervatória zrejme.

Ak máme hovoriť o konkrétnych prejavoch týchto postojov - v **prejavoch správania**, rozdiel sledovaných znakov u oboch skupín sa výraznejšie neprejavil. Odstupňovaná miera častosti výskytu uvedených prejavov sa percentuálne prejavila nasledovne – *ohováranie* (takmer nikdy 23% kon./22% gym., pár krát za rok 42% kon./47% gym., skoro každý deň zhodne 9% kon. i gym.), *kradnutie* (takmer nikdy 81% kon./93% gym., pár krát za rok 19% kon./17% gym.), *obťažovanie SMS-kami* (takmer nikdy 69% kon./72% gym., skoro každý deň zhodne 5% kon. i gym.), *fyzické ublíženie* (takmer nikdy 85% kon./84% gym., skoro každý deň 0% kon./4% gym.), *nadávký* (takmer nikdy zhodne 9%, skoro každý deň 65% kon./67% gym.), *fajčenie* (skoro každý deň 25% kon./12% gym.), *alkohol* (skoro každý deň 7% kon./4% gym., pár krát za týždeň 15% kon./11% gym., pár krát za mesiac 35% kon./31% gym.).

Pri preferencii hodnôt obe skupiny zoradili zhodne hodnoty v poradí: 1. rodina, 2. láska, 3. priateľstvo. Na 4. mieste študenti kon. zaradili vzdelanie a gym. osobnú slobodu. Nasledovala zhodne spravodlivosť, ďalej sa už hodnoty u oboch skupín rôznia. Pre študentov kon. je dôležité žiť aj pre ostatných (28% oproti 15% gym.), miesto náboženstvu priraduje 21% kon. oproti 2% gym., naproti tomu majetok je dôležitý u 7% kon. oproti 14% gym.

Záver

Z uvedeného vyplýva, že samotné pôsobenie hudby určitým spôsobom vplyva na formovanie postojov a hodnôt mladých ľudí, nie je však jednoznačne zrejme pri prejavoch správania detí a mládeže. K tomu je potrebné získavať konkrétne sociálne zručnosti a návyky, ktoré sa dajú jedinečným spôsobom nadobúdať, prejavovať a korigovať prostredníctvom hudobných činností inšpirovaných muzikoterapiou.

Literatúra

- AMTMANNOVÁ, E., JAROSOVÁ, E., KARDOS, T., 2007: *Aplikovaná muzikoterapia*. online: <http://web.t-com.sk/prolp>, 2007. ISBN 978-80-969813-7-3
- BURLAS, L. a kol., 1981. *Pedagogická interpretácia hudobného diela*. Bratislava: SSHV, 1981
- FRANĚK, M., 2001. *Vliv hudební výchovy na rozvoj nehudebních schopností*. In zborník príspevkov Psychologické aspekty hudební výchovy, Univerzita Palackého, Ped. fakulta, Olomouc, 2001.
- LICKONA, T., SCHAPS, E., LEWIS, C., 2005. *CEP's Eleven Principles of Effective Character Education*, Character Education Partnership, 2003.
- ŠIMANOVSKÝ, Z., 2007. *Hry s hudbou a techniky muzikoterapie*. Praha: Portál, 2007
- VACEK, P., 2008. *Rozvoj morálního vědomí žáků*. Praha: Portál, 2008
- ZELEIOVÁ, J., 2007. *Muzikoterapie*. Praha: Portál, 2007



Hudobná edukácia v tranzitívnom období: návrat k človeku

PaedDr. Eva Kráľová
Univerzita Mateja Bela v Banskej Bystrici,
Pedagogická fakulta,
katedra hudobnej výchovy,
Slovenská republika

Anotace Príspevok približuje a vymedzuje pojem tranzitívne obdobie a poukazuje na význam hudobnej edukácie v ňom. Zamýšľame sa nad výchovnými možnosťami učiteľov ako pomôcť žiakom zvládať podmienky novej školy alebo prechod do iného stupňa vzdelávania. Vychádzame z *humanistickej a socio-kognitivisticky orientovanej filozofie výchovy*, opierame sa o myšlienky vybraných pedagógov a psychológov.

Kľúčové slová: adaptácia, edukačný prechod, hudba, hudobná edukácia, hudobné umenie, konštrukcia poznania, personalistická koncepcia, sociálne prostredie, symbolický svet, teória sebaaktualizácie, tranzitívne obdobie.

Abstract The conference paper defines the concept of transitive period. It highlights the importance of musical education during this period. The paper contemplates the possibilities of teachers to help children to adapt easily. We come out from humanistic and socio-cognitive philosophy of education.

Key words: adaptation, educational transition, construction of cognition, educational transition, music, musical art, musical education, personalistic (humanistic) concept, social surrounding, symbolic world, theory of self-realization, transitive period.

Tranzitívne obdobie v kontexte edukácie

V období nižšieho sekundárneho vzdelávania (ISCED 2), ktoré je zároveň obdobím prechodu z 1. na 2. stupeň ZŠ, t.j. zo 4. do 5. ročníka ZŠ, upozorňujú pedagógovia a odborná literatúra na existenciu viacerých problémov, ako napríklad únava, zmätok, psychické vypätie, emocionálna nestálosť, pričom najviac negatívne ovplyvnená býva *emocionálna vyrovnanosť a sebahodnotenie dieťaťa*, ktoré sú pre jeho zdravý vývin veľmi dôležité. *Domnievame sa, že riešenie tejto problematiky u detí stredného školského veku, ktoré sa v pedagogike nazýva tranzitívne obdobie, si na slovenských školách zaslúži viac pozornosti, ako sa jej v súčasnosti venuje. Splnenie tejto požiadavky je zahrnuté aj v štátnom vzdelávacom programe ISCED 2 (2008, s. 6)*, kde je za predpoklad dosiahnutia cieľov nižšieho sekundárneho vzdelávania považované „*zaistenie kontinuity a plynulého prechodu z primárneho na nižšie sekundárne vzdelávanie*“.

V súčasnej dobe sa **edukačný prechod** (tranzit) vymedzuje ako **proces zmeny**, ktorá sa uskutočňuje presunom z jedného sociálneho prostredia do iného, až po zžitie sa dieťaťa s novým prostredím. Zvyčajne je to obdobie intenzívneho a zrýchleného rozvoja požiadaviek, ktoré sú sociálne usmerňované a regulované (Fabianová, H., Dunlopová A.W., 2002). Zmeny sa podľa týchto autoriek týkajú vzťahov, štýlu učiteľa, prostredia, priestoru, času, samotného procesu.

Podľa niektorých autorov¹ je otázka úspešného a bezproblémového edukačného prechodu v období detstva veľmi dôležitá najmä vzhľadom k dlhodobým „benefitom“, ktoré takýto prechod prinesie jedincovi vzhľadom na budúce, celoživotné vzdelávanie.

1 Vplyv súčasnej školy na žiaka pri prechode na 2. stupeň ZŠ

Výchova a škola sú najvýraznejšie spojené s formovaním osobnosti človeka. Podľa Pelikána, J. (1995, s. 37) výchova je „*cielavedomé a zámerné vytváranie a ovplyvňovanie podmienok, ktoré umožňujú optimálny rozvoj každého jednotlivca v súlade s individuálnymi dispozíciami stimulujúcimi jeho vlastnú snahu stať sa autentickou, vnútorne integrovanou a socializovanou osobnosťou*.“ Ku dosiahnutiu tohto cieľa je potrebné vytvárať priaznivé podmienky pre výchovné pôsobenie školy, lebo práve v jej prostredí sa utvárajú vzťahy medzi jedincami, vymieňajú názory a vytvárajú životné hodnoty. Kvalitne vybavená škola výchovne pôsobí obsahom vyučovacích predmetov, činnosťou učiteľov, vnútorným a vonkajším prostredím školy (klíma, atmosféra, motivácia, vzťah žiakov k učeniu, podpora školy zo strany spoločnosti, spolupráca s rodičmi atď.).

Prechod z prvého do druhého stupňa ZŠ predstavuje na Slovensku aj obdobie prechodu z detstva do prepuberty. Možno sa na prvý pohľad nejaví taký dramatický ako prechod z rodiny do školy u prvákov, ale aj toto tranzitívne obdobie má svoje úskalia. Žiaci zároveň opúšťajú prostredie, v ktorom ich učila všetky predmety jedna pani učiteľka alebo učiteľ a vstupujú do iného prostredia, v ktorom sa na každý predmet objavuje iný učiteľ. Taktiež sa môžu sa objaviť noví spolužiaci, v niektorých prípadoch² žiaci prechádzajú na 2. stupeň ZŠ do novej školskej budovy, prípadne iného mesta. Tranzitívne obdobie sa začína istý čas pred vstupom do nového prostredia, ktoré je plánované, niekto sa o ňom so žiakom rozpráva, dieťa sa naň pripravuje (Margetsová, K., 2008).

Tým, že dnešná škola zameriava pozornosť na výkon dieťaťa, vytvára tlak v smere potlačovania autentického prežívania, čo spôsobuje rôzne formy maladaptácie. Výsledkom je strach a tréma, ktoré vplývajú na psychické funkcie a bez ohľadu na vek sa odzrkadlia pri podávaní určitého výkonu.

Podľa **sociálnych teórií vzdelávania** je hlavnou úlohou edukácie rekonštrukcia, transformácia našej spoločnosti. Premena, ktorou by mala edukácia prejsť má mať širší sociálny rozmer. Zástancovia týchto teórií tvrdia, že súčasná škola je prekonaná ako inštitúcia, lebo stále vychádza zo spôsobu organizácie spoločnosti, ktorý je typický pre industriálnu etapu, a tá podľa Alvina a Heidi Tofflerovcov (1996) prechádza do informačnej etapy a časom úplne vymizne³.

2 Hudobná edukácia v tranzitívnom období na slovenských ZŠ

Škola 3. tisícročia by mala zohľadňovať hodnoty, ktorým tradičné školstvo nevenovalo dostatok pozornosti: formovanie pozitívnych postojov k sebe, druhým, rozvoj schopnosti tvorivo a kriticky riešiť problémy.

V súčasnosti sa presadzuje komplexnejší prístup k ponímaniu vyučovania a aspekt vzdelá-

1 Napr. Fabianová, H., Dunlopová, A.W., 2002.

2 Máme na mysli základné školy určené pre 1. – 4. ročník, v ktorých sa zvyčajne nachádza aj materská škola.

3 Zaujímavý je aj názor Sokola, J. (In: Tolnaiová, Gáliková, S., 2007), ktorý tvrdí, že súčasná škola je najviac kritizovaná preto, lebo má ambíciu len „nejak“ pripraviť jedinca do života, ktorý sa však neustále a veľmi rýchlo mení. Paleček, M. (Ibid., s. 195) sa domnieva, že krízu súčasnej školy možno vyjadriť tak, že „škola je „moderná“, ale žiaci sú „postmoderní“, (...) t.j. myslia, cítia a správajú sa postmoderne, a tak škola inak poníma koncepciu identity, než ako to robia dnešné médiá a kultúra“.

vania sa chápe viac z pohľadu hodnôt a významu pre žiaka pri adaptácii na sociálne prostredie.⁴ Vo vyučovaní hudobnej výchovy na ZŠ v tomto období považujeme za cieľ predovšetkým vypesovanie pozitívneho vzťahu k hudbe, formovanie vkusu a umeleckého čítania, nie však drilom, ale prostredníctvom praktických hudobných činností spevu, hry na detské hudobné nástroje, ale aj vlastnej improvizácie, čo môže viesť nielen k hlbšiemu záujmu o hudbu, ale i k zvládaniu tranzitívneho obdobia.

Pri jednohodinovej týždennej dotácii hudobnej výchovy na slovenských ZŠ nemôžeme hovoriť o jej výraznom vplyve na rozvoj osobnosti. Riešenie vidíme v integrovaní hudby a hudobných činností do iných vyučovacích predmetov ako napríklad do vyučovania cudzích jazykov a materinského jazyka, výtvarnej a telesnej výchovy, dejepisu, náboženskej a etickej výchovy atď.

2.1 Návrat k človeku – humanistická koncepcia

Humanistická koncepcia je jednou z najdôležitejších koncepcií postindustriálneho, neo-informačného človeka tretieho tisícročia⁵. Z hľadiska celistvosti osobnosti, jej psychickej normality a zdravia je z humanistického prístupu dôležitá *teória sebaaktualizácie človeka*, realizácia a využitia jeho vlastnej tvorivej kapacity pre svoj život. Hlavnou myšlienkou, na ktorej je táto koncepcia postavená, je viera v ľudské dobro⁶. Zástancovia tejto koncepcie veria, že ak jedinec ochotne prijme zodpovednosť za vlastné žitie a uplatní svoj potenciál, „*podarí sa mu prekonať obmedzujúce vplyvy rodičovskej výchovy, vzdelávania a ďalších sociálnych tlakov*“ (Zelina, M., 2004, s. 161).

V súlade s humanisticko-personalistickou koncepciou výchovy sa žiak stáva aktívnym subjektom procesu výchovy. Takáto výchova znamená návrat k človeku a východiskom pre ňu je naučiť sa byť sebou tak, aby sme nemanipulovali s druhými ľuďmi, ale aby sme zároveň iným nedovolili manipulovať s nami. Ide v nej teda o výchovu silných, nezávislých osobností, schopných rozhodovať za seba.

Pod vplyvom školskej reformy uskutočnenej v r. 2008, sa predmet hudobná výchova mení. Mala by vychádzať zo spomínanej koncepcie rozvoja výchovy a vzdelávania, ktorá kladie dôraz na tvorivo-humánny prístup k vzdelávaniu a v tomto duchu je hlavným zámerom špecializovanej (ako i všeobecno-vzdelávacej) hudobnej výchovy optimálne *formovanie osobnosti* a efektívne *rozvíjanie hudobnosti* žiaka tak, aby si aj prostredníctvom komunikácie s hudbou vytvoril svoj progresívny a kreatívny spôsob bytia pre život v 21. storočí. Ak vychádzame zo súčasných trendov edukácie v krajinách EÚ a OECD, môžeme usúdiť, že je nevyhnutné zanechať encyklopedické učenie a prejsť ku skutočnému rozvoju osobnosti jedinca. Pre hudobnú výchovu z toho vyplýva kľasť dôraz na prežívanie, hodnotové systémy, emócie, motiváciu a tvorivosť detí. Samozrejme rozsah a obsah z oblasti hudobnej náuky a jednotlivých nástrojových predmetov je z tohto hľadiska dôležité prispôbiť jedincovi. Na základe týchto úvah možno konštatovať, že na všeobecno-vzdelávaciu hudobnú výchovu alebo hudobné vzdelávanie na základných umeleckých školách je vhodné aplikovať personalistickú (humanistickú) koncepciu a tvorivé vzdelávanie.

4 V tomto duchu bol sformulovaný aj nový školský zákon, ktorý sa snaží o reformu školstva, pričom vychádza z ideí koncipovaných v Miléniu (ŠVP pre 2. stupeň ZŠ, 2008).

5 Humanistická psychológia vznikla v 60. rokoch 20. storočia a pri jej zrode stál Abraham Maslow, Ch. Bühlerová, Eric Berne, T. Harris a iní. Skladá sa z niekoľkých myšlienkových prúdov, zameraná je najmä terapeuticky, poradensky a výchovne, t.j. vracia psychológii z laboratórií do života.

6 Tento prvok sa nachádza u mnohých humanisticky orientovaných psychológov Rollo May, Albert Ellis, Carl R. Rogers, Horneyová, Erich Fromm a i.

7 Štátny vzdelávací program pre ZŠ a ZUŠ (2008). Charakteristika predmetu hudobná výchova; Koncepcia rozvoja výchovy a vzdelávania, projekt Milénium, 2000.

2.2 Konštrukcia poznania symbolického sveta

Konštruktivizmus⁸ odvodzuje poznanie od aktívneho účinkovania človeka vo svojom životnom priestore, kde je chápané ako výsledok „manipulácie“ človeka so svetom⁹, pričom poznanie predstavuje túto aktivitu v podobe významov, ktoré do svojich aktivít vkladá jedinec. Z toho vyplýva, že v poznani človeka je len to, čo sám vytvoril.

Pre našu problematiku sa zdá byť inšpiratívna koncepcia L. V. Vygotského, podľa ktorého myslenie sa rodí a rozvíja v najrôznejších formách interakcie a komunikácie s ľuďmi. Zaujímavý je poznatok, že vyšším formám reprezentácie je vhodné učiť človeka v sociokultúrnom kontexte. Deti je rovnako dôležité naučiť čítať, t.j. dekodovať jednotlivé znaky (noty, taktý, stupnice, hudobné znamienka atď.), skladať ich do vyšších foriem a priradovať im významy; ale rovnako dôležité bude pochopiť zmysel písaného notového zápisu vo všeobecnosti. Tu však nemôžeme zostať stáť, lebo až prostredníctvom procesu *interiorizácie* sa podľa L. V. Vygotského (In: Kolláriková, Z., Pupala, B., 2001) formujú psychické funkcie u človeka. To znamená, že z činnosti, ktorá mala pôvodne sociálny (interpersonálny) charakter, sa stáva činnosť, ktorá je súčasťou jedincovho vnútorného psychického života. Tento poznatok je zaujímavý pre prax, v tom zmysle, že nestačí deti len nacvičiť písať a čítať „hudobnú reč“, oveľa dôležitejšie je aby deti tvorili svoju vlastnú kultúru a komunikovali ju s okolím prostredníctvom školských a mimoškolských vystúpení, či rôznych školských a triednych projektov, ktoré si spoločne pripravujú.

Literatúra

- FABIAN, H., DUNLOP, A. W. 2002. *Transitions in the early years. Debating continuity and progression for children in early education*. Routledge. ISBN: 978-0-415-27640-5.
- GÁLIKOVÁ-TOLNAIOVÁ, S. 2007. *Problém výchovy na prahu 21. storočia alebo o „obrate k psychológii“ v súčasnej filozofii výchovy*. Bratislava: Iris. ISBN 978-80-89256-04-4.
- KOLLÁRIKOVÁ, Z., PUPALA, B. 2001. *Předškolní a primární pedagogika. (Predškolská a elementárna pedagogika)*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-585-7.
- Koncepcia rozvoja výchovy a vzdelávania v Slovenskej republike na najbližších 15-20 rokov*. 2000. Projekt Milénium. [cit. 2009-01-06]. Dostupné na: <<http://www.modernaskola.sk/directories/file-upload/unoviny/Reforma skolstva/Koncepcie/MILENIUM.pdf>>
- MARGETTS, K. 2008. *Transition to school. What children think about how it Works and how it is going to be different things. Summary of paper presented at the 18th EECERA Conference – Stavanger 2 Sept - 6 Sept 2008*. The University of Melbourne. [cit. 2009-04-18]. Dostupné na internete: <http://extranet.edfac.unimelb.edu.au/LED/tec/pdf/margetts_eecera_08.pdf>
- PELIKÁN, J. 1995. *Výchova jako teoretický problém*. Ostrava Amosium servis. ISBN 80-85498-27-8.
- Štátny vzdelávací program (ŠVP) pre ZŠ a ZUŠ: primárne vzdelávanie ISCED 1 a sekundárne vzdelávanie ISCED 2. 2008. S platnosťou od 30.6.2008. [cit.2008-10-13]. Dostupné na internete <http://www.statededu.sk/buxus/generate_page.php?pate_id='1221>
- TOFFLER, A., TOFFLER, H. 1996. *Utváranie novej civilizácie*. Bratislava: SGT Plus.
- ZELINA, M. 2004. *Teórie výchovy alebo hľadanie dobra*. Bratislava: SPN. ISBN 80-10-00456-1.

8 Základné myšlienky konštruktivizmu boli podľa Zelinu, M. (2004) najskôr rozpracované vo verzii tzv. personálneho konštruktivizmu, a neskôr sa do popredia dostáva sociálny konštruktivizmus, ktorého predstaviteľom bol L. S. Vygotskij. Personálny konštruktivizmus (jeho predstaviteľom bol J. Piaget) chápe žiaka ako bádateľa, ktorý si tvorí hypotézy a na základe svojej skúsenosti a myslenia ich buď prijíma alebo odmieta.

9 Manipuláciu je tu chápaná ako priamy kontakt s realitou, ako niečo, čoho výsledkom je ľudská skúsenosť.



Poslech hudby ve chvílích smutku a vzteku u mladých lidí v období dospívání

Mgr. et Mgr. Jana Horáčková
Univerzita J. E. Purkyně v Ústí nad Labem,
Pedagogická fakulta,
katedra hudební výchovy,
Česká republika

Anotace Hudba hraje v období dospívání důležitou roli ve vyladění a kontrole emocí. Poslech hudby slouží v adolescenci jako zvládací strategie pro vyrovnání se se stresovými situacemi. Výzkum provedený na vzorku 237 respondentů ve věku 13 až 19 let byl zaměřen na problematiku hudby a emocí smutku a vzteku v období adolescence. Výsledky zachycují, jaký charakter hudby dospívající v situacích prožívajícího smutku a vzteku preferují a jaký způsob hudebního poslechu volí.

Klíčová slova: adolescence, emoce, emoční regulace, hudba

Abstract *Listening to Music in Time of Sadness and Anger by Young People in a Period of Adolescence.* Music plays in the period of adolescence an important role in emotion regulation and control. Listening to music serves as a coping strategy for stressful situations in adolescence. Research was made on a sample of 237 participants at the age from 13 to 19 years. It focused on music in relation with sadness and fear emotions in the period of adolescence. Results show the characteristics of music preferred by adolescents in the situations where they experience sadness and fear and their preferred ways of music listening.

Key words: adolescence, emotions, emotion regulation, music

Hudba je považována za jeden z klíčových elementů podporujících přechod z dětství do dospělosti (Cambell et al., 2007). Pomáhá mladým lidem nejen odpoutat se od rodičů, navazovat vztahy s vrstevníky či vyplnit čas strávený o samotě, ale i vyladit a kontrolovat své emoce. A právě dosažení stability v emočním prožívání je jedním z důležitých úkolů adolescence. Regulace nálady se tak v tomto období stává schopností nezbytnou pro zdravý vývoj jedince. Adolescenti se v jeho průběhu musí vyrovnat s narůstajícími požadavky prostředí, osvojit si nové společenské role a efektivně zvládnout vyřešit řadu stresových situací (biologických, emočních i sociálních). Jedním z často užívaných prostředků, který jim při zvládání těchto úkolů a situací pomáhá, je poslech hudby.

Na problematiku hudby a emocí v období adolescence se zaměřil námi realizovaný výzkum, který byl proveden formou dotazníku vlastní konstrukce na vzorku 237 respondentů ve věku 13 až 19 let (Horáčková, 2009). Vzhledem k rozsáhlosti výzkumného projektu budeme v tomto příspěvku věnovat pozornost jen jedné ze zkoumaných oblastí. Zaměříme se na charakteristiky hudby poslouchané adolescenty ve chvílích smutku a vzteku, jež byly zjišťovány ve dvou dotazníkových položkách prostřednictvím metody sémantického diferenciálu.

Respondenti byli požádáni, aby na sedmibodové škále (od -3 do 3) vyznačili, jaké charakte-

ristiky by měla splňovat skladba, kterou by si pustili ve chvíli, kdy by se cítili smutní. Shodně byla formulována i položka zjišťující preferovaný charakter hudby ve chvíli vzteku. Pro hodnocení charakteristik hudby bylo zvoleno 7 bipolárních dvojic adjektiv - smutná x veselá, negativní x pozitivní, uklidňující x vzrušující, pomalá x rychlá, tichá x hlasitá, bezstarostná x vážná, jednoduchá x složitá.

Proces přisuzování určitých charakteristik poslouchané skladbě a jejich následné pojmenování můžeme vysvětlit prostřednictvím dvou konceptů. První z nich je označován jako estetická empatie neboli estetické vcítování se do hudebního obsahu, druhý je v psychologickém kontextu znám pod pojmem projekce, při níž promítáme emoce, které v nás hudba vyvolává, do hudby samotné (Nakonečný, 2000).

Téměř polovina adolescentů by volila v situacích smutku poslech smutné hudby, zatímco jedna třetina z nich by dala přednost hudbě veselé. V případě vzteku by poslech veselé hudby zvolila necelá polovina adolescentů (43,9%), smutnou hudbu by pak upřednostnila jen jedna pětina respondentů (19%).

Volbu poslechu smutné hudby ve chvílích prožívaného smutku vysvětluje koncept tzv. metaemoci, které jsou kognitivními odpověďmi (tzv. metaodpověďmi) na přímé emoční reakce, jež daná situace vyvolává. Pocity smutku a melancholie tak mohou být v některých situacích hodnoceny pozitivněji, než emoce pohybuující se na druhé straně kontinua z hlediska polarity (Oliver, 1993; cit. dle Horáčková, 2009). Adolescenti, kteří prožívají smutek jako přímou emoční odpověď na situaci, v níž se nachází (např. rozchod s partnerem) se mohou při poslechu smutné hudby cítit lépe (kladné hodnocení), než při poslechu hudby veselé (negativní hodnocení). Tuto skutečnost dokládá i autentický výrok čtrnáctileté respondentky: „*Nemá smysl pouštět si písničky o tom, jaký má člověk štěstí, jak je mu super apod., když máte období smutku... je to ještě víc depresivnější*“ (Horáčková, 2009, str. 38).

Poslech veselé hudby ve chvílích, kdy prožíváme smutek, který by zvolila, jak bylo uvedeno výše, jedna třetina respondentů, potvrzuje teorie založené na hedonistické premise, podle níž má člověk tendenci vyhledávat podněty navozující příjemné pocity a vyhýbat se podnětům vyvolávající pocity negativní valence. Jednou z nejznámějších a v rámci hudební psychologie nejuznávanějších teorií reflektujících tento pohled je Zillmanova teorie kontroly nálady (tzv. mood management theory; Zillmann, 1988).

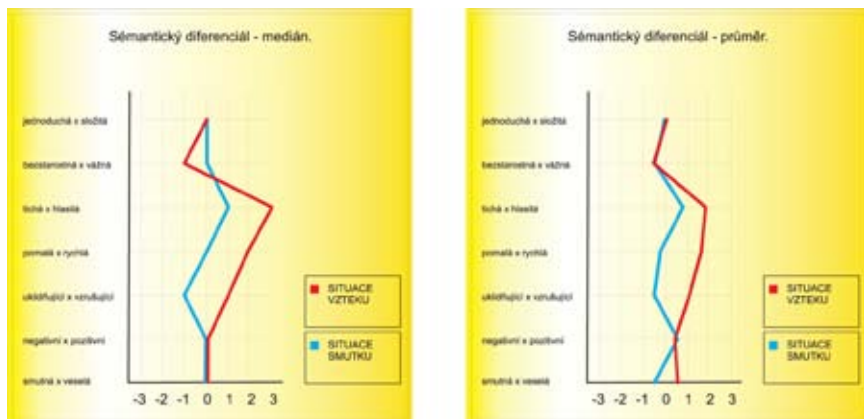
Adolescenti dávají ve chvílích smutku přednost spíše hudbě uklidňující (55,2%) a pomalé (47,7%), zatímco ve chvílích vzteku volí hudbu spíše vzrušující (62,7%) a rychlou (80,3%). Bezstarostná hudba je upřednostňována před hudbou vážnou při prožívání emoce smutku (46,2%) i vzteku (53,2%; Horáčková, 2009).

Z hlediska bipolární dvojice adjektiv jednoduchá x složitá se v případě obou emocí rozdělili respondenti do téměř vyrovnaných skupin – třetina z nich by volila hudbu jednoduchou, třetina hudbu složitou a třetina zastávala neutrální stanovisko.

Ať již se dospívající cítí smutně nebo našťvaně, hudba, kterou poslouchají, by měla být hlasitá (pro 55,2% adolescentů v případě smutku, 82,5% v případě vzteku; Horáčková, 2009). Poslech hlasité hudby lze vysvětlit prostřednictvím tzv. adolescentního egocentrismu, který Vágnerová (2000) vymezuje jako adolescentní preferenci intenzivních prožitků, snahu dosáhnout pomyslného maxima a tendenci odmítat a ignorovat vše, co je spatřováno jako svobodu omezující.

Srovnání charakteristik hudby preferované adolescenty k poslechu ve chvílích smutku a vzteku je znázorněno v grafu 1, v němž jsou vyznačeny hodnoty aritmetického průměru a mediánu.

Graf 1: Srovnání charakteristik hudby preferované ve chvílích smutku a vzteku



Pro zjištění vztahů mezi jednotlivými položkami sémantického diferenciálu byl použit výpočet Pearsonova korelačního koeficientu r , který odhalil mezi proměnnými v případě smutku čtrnáct, v případě vzteku třináct středních až velmi silných asociativních vztahů. Všechny korelace byly signifikantní na úrovni 0,01.

Tab. 1: Charakteristiky hudby preferované ve chvílích smutku a vzteku (hodnoty Pearsonova koeficientu)

| smutek | | | | vztek | | | |
|--------------------------|--------------------------|---------------|-------|--------------------------|-----------------------|---------------|-------|
| 1. proměnná | 2. proměnná | r | sign. | 1. proměnná | 2. proměnná | r | sign. |
| smutná x veselá | negativní x pozitivní | 0,639 | 0,000 | smutná x veselá | negativní x pozitivní | 0,595 | 0,000 |
| smutná x veselá | uklidňující x vzrušující | 0,282 | 0,000 | smutná x veselá | jednoduchá x složitá | -0,206 | 0,002 |
| smutná x veselá | pomalá x rychlá | 0,597 | 0,000 | smutná x veselá | pomalá x rychlá | 0,228 | 0,001 |
| smutná x veselá | tichá x hlasitá | 0,226 | 0,000 | smutná x veselá | tichá x hlasitá | 0,182 | 0,007 |
| smutná x veselá | bezstarostná x vážná | -0,281 | 0,000 | smutná x veselá | bezstarostná x vážná | -0,315 | 0,000 |
| negativní x pozitivní | pomalá x rychlá | 0,308 | 0,000 | negativní x pozitivní | bezstarostná x vážná | -0,359 | 0,000 |
| negativní x pozitivní | bezstarostná x vážná | -0,319 | 0,000 | uklidňující x vzrušující | pomalá x rychlá | 0,546 | 0,000 |
| uklidňující x vzrušující | pomalá x rychlá | 0,530 | 0,000 | uklidňující x vzrušující | bezstarostná x vážná | 0,184 | 0,007 |
| uklidňující x vzrušující | tichá x hlasitá | 0,412 | 0,000 | bezstarostná x vážná | tichá x hlasitá | 0,176 | 0,010 |
| uklidňující x vzrušující | jednoduchá x složitá | 0,178 | 0,008 | pomalá x rychlá | tichá x hlasitá | 0,714 | 0,000 |
| pomalá x rychlá | tichá x hlasitá | 0,491 | 0,000 | pomalá x rychlá | jednoduchá x složitá | 0,247 | 0,000 |
| pomalá x rychlá | bezstarostná x vážná | -0,199 | 0,003 | jednoduchá x složitá | tichá x hlasitá | 0,234 | 0,001 |
| jednoduchá x složitá | tichá x hlasitá | 0,264 | 0,000 | jednoduchá x složitá | bezstarostná x vážná | 0,466 | 0,000 |
| jednoduchá x složitá | bezstarostná x vážná | 0,303 | 0,000 | | | | |

pozn.: (1) velmi silná, (2) podstatná až velmi silná korelace, (3) střední až podstatná korelace, (4) nízká až střední korelace
zdroj: Horáčková, 2009

Preferoval-li respondent poslech smutné hudby ve chvíli, kdy se cítil smutný, byla tato hudba s vyšší pravděpodobností spojena také s negativním a vážnějším laděním, pomalejším tempem, uklidňujícím charakterem a menší hlasitostí. Naopak, veselá hudba ve chvílích smutku byla adolescenty častěji zvolena společně s pozitivnějším laděním, bezstarostnějším tónem, rychlejším tempem, vzrušujícím charakterem a větší hlasitostí (Horáčková, 2009). Volbu veselé, rychlé a vzrušující hudby ve chvílích smutku můžeme interpretovat vzhledem ke snaze přerušit emoci smutku, která má nízký excitační potenciál, pomocí hudby s vysokým excitačním potenciálem (Oliver, 2003).

Ve chvíli, kdyby se cítili naštvaní, zvolila by necelá polovina dospívajících veselejší hudbu, která by měla zároveň pozitivnější a bezstarostnější ráz, jednodušší charakter, rychlejší tempo, vzrušující apel a vyšší hlasitost.

Pokud by respondenti volili ve chvílích vzteku poslech smutné hudby, obsahovala by pravděpodobněji také další charakteristiky, mezi něž by patřilo pomalejší tempo, vážnější ladění, uklidňující charakter, negativnější ráz a menší hlasitost. Tuto posluchačskou tendenci můžeme vysvětlit prostřednictvím excitačního potenciálu zábavy, jež je jedním z pojmů Zillmannovy teorie kontroly emocí. Klidnější, pomalejší hudba vykazuje nízký excitační potenciál, prostřednictvím něhož dochází k přerušení vysoké hladiny excitace vyvolané prožívanou emoci vzteku (Horáčková, 2009).

Literatura

- CAMPBELL, P. S., CONNECLL, C., & BEEGLE, A. (2007). Adolescent's expressed meanings of music in and out of school. *Journal of Research in Music Education*, 55, 3, 220.
- HORÁČKOVÁ, J. (2009). *Hudba a emoce v období adolescence*. Diplomová práce. Olomouc: UPOL.
- OLIVER, M. B. (2003). Mood management and selective exposure. In J. Bryant, D. Roskos-Ewoldsen, & J. Cantor (Eds.), *Communication and emotion: Essays in honor of Dolf Zillmann* (85-106). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- VÁGNEROVÁ, M. (2000). *Vývojová psychologie: dětství, dospělost, stáří*. Praha: Portál.
- ZILLMANN, D. (1988). Mood management through communication choices. *The American Behavioral Scientist*, 31, 3, 327-340.



Pedagogická orientácia hudobnej terapie – možnosti intervencie

PaedDr. Klaudia Košalová, PhD.
Prešovská univerzita v Prešove,
Pedagogická fakulta,
katedra hudobnej a výtvarnej výchovy,
Slovenská republika

Anotácia V príspevku sa zameriavame na pedagogicky orientovanú hudobnú terapiu a jej využitie v školskej praxi. Prostredníctvom hudobno-terapeutických techník poukazujeme na možnosti intervencie pri eliminácii problémového správania detí mladšieho školského veku.

Kľúčové slová: hudobná terapia, intervencia, problémové správanie, školská edukácia

Abstract *Educational orientation of the music therapy – intervention possibilities.* This article focused on the educational music therapy and implementation in the school practice. By the musical – therapeutic methods, we focused on the intervention possibilities with an elimination of problematic behavior for children of early school age.

Key words: intervention, music therapy, problematic behavior, school education

Hudba vyjadruje pocity človeka v rôznych hĺbkach a intenzitách. V pedagogickom prostredí, v nemocniciach, v domovoch môže sa znejúca hudba stať impulzom pre dynamické zmeny v oblasti emocionálnej, fyzickej a mentálnej. Učítelia i odborníci v oblasti zdravia tak získavajú motiváciu k tomu, aby začali hľadať nové spôsoby ako stimulovať, vzdelávať, vychovávať. Obzvlášť potešujúce je zistenie, že hudba konečne začína zaujímať dôležité postavenie v spoločnosti, a to nielen ako forma zábavy, ale aj ako potreba pre telesnú pohodu, duševný rozvoj, odstraňovanie stresu, citové vyjadrenie (Campbell 2008).

Využívať hudbu k terapeutickým účelom začala experimentovať americká medicína v priebehu 19. a začiatkom 20. storočia. Prvá zmienka o muzikoterapii od Asociácie amerických lekárov je uvádzaná z roku 1914. O niekoľko rokov neskôr zakladateľka Národnej terapeutickkej spoločnosti v New Yorku predpovedala: „*Až pochopíme a doceníme liečebnú hodnotu hudby, budeme ju považovať za rovnako neoddeliteľnú súčasť liečenia, ako je vzduch, voda a jadro*“ (In: Campbell 2008, s. 117).

Anthroposofická muzikoterapia podľa Steinera (In: Krček 2008) je zameraná na duchovný svet, na vytváranie harmónie duševného života človeka. Je umelecká a dá sa uplatniť v škole, v nemocniciach, v terapeutických zariadeniach, v detských domovoch, v domovoch pre dôchodcov, na klinikách. Je nutná v pedagogickom prostredí, kde stále narastá potreba harmonizácie rôznych postihnutí a porúch.

Neuspechy a problémy v škole ovplyvňujú celú osobnosť dieťaťa. V edukačnom prostredí sa pedagóg môže stretávať s deťmi s rôznymi poruchami alebo s postihnutím. Môže sa dostať do pozície, kedy takéto dieťa potrebuje jeho pomoc. Možno nemá dosť síl, aby samo zvládalo svoj

problém, cíti sa byť ohrozené, má obavy, strach. Ak je učiteľ príliš prísny, nedokáže dieťa vypočuť, zaujať vládny postoj, prežívať s ním spoločné príjemné zážitky, dieťa bude reagovať odmietavo, vzdorovito až agresívne alebo naopak, môže stratiť sebadôveru a uzatvori sa do seba. Správanie dieťaťa sa môže priaznivo meniť v predpoklade, že má v domácom i v školskom prostredí vytvorené vhodné podmienky. Diagnostika a terapia detských porúch a postihnutí je veľmi zložitý proces. Úspešná terapia vyžaduje kombináciu mnohých metód a tímového prístupu viacerých odborníkov. Spôsob a efektívnosť ich pomoci nezávisí len od odbornosti, ale aj od ich osobnostných daností, ktorými sú: ochota, miera záujmu, angažovanosť pri riešení problémov, empatia. Ak chceme naplniť terapeutické ciele adekvátnymi a efektívnymi prostriedkami, považujeme za vhodné a veľmi účinné využívať v hudobno-pedagogickej praxi aktívne (vokálne, inštrumentálne, pohybovo-tanečné, dramatické, verbálno-expressívne, výtvarné, pantomimické, improvizované) a receptívne techniky hudobnej terapie.

Reakcie na hudbu môžu byť psychologické aj fyziologické. Medzi hlavné psychologické účinky hudby je možné zaradiť ako následnú reakciu komunikáciu, asociáciu, rôzne predstavy, seba-vyjadrenie, imagináciu, identifikáciu. Hudba dokáže preniknúť do vnútorného sveta poslucháča, uvoľniť hlboko ukryté emócie, navodiť harmonický stav. Niektoré fyzické a fyziologické reakcie na hudbu sú založené na spontánnych „mimovoľných“ reakciách, ktoré sa dnes dokážu merať rôznymi prístrojmi. Na tomto základe bolo dokázané, že hudba môže zmierňovať svalové napätie, ovplyvňovať frekvenciu srdca, krvný tlak, dýchanie, telesnú teplotu, zlepšuje pohyb a koordináciu tela, priestorovú orientáciu, podporuje trávenie, posilňuje pamäť.

Zaujímavou a dnes veľmi využívanou muzikoterapeutickou technikou je tzv. „rytmická improvizácia“, ktorá môže byť aplikovaná ako u jednotlivcov, tak aj v skupine. Kolektívna improvizácia je veľmi vhodná aj v pedagogickom prostredí v rámci triedneho kolektívu. Pri nej nie je potrebná žiadna špecifická hudobná schopnosť, ak je využitá k terapeutickým cieľom. Ide o neverbálnu hudobnú skúsenosť, ktorej výsledkom môže byť prekonanie strachu, seba-vyjadrenie a odhalenie vnútorného života. V tomto procese dieťa nachádza most medzi vlastným svetom fantázie a konkrétnou hudobnou skúsenosťou za pomoci hudobného nástroja. Ak sa tak deje v triednom kolektíve, dieťa nenásilne rozvíja vlastnú sluchovú pozornosť a zaujíma svoje miesto v skupine spoluhráčov. Aj takto z očakávania, z napätia, z uvoľnenia sa rodí hudba a v nej komunikácia a seba-vyjadrenie.

Vedci zaregistrovali, ako rytmus pomáha pamäti. Zistili, že pamäť má svoj vlastný denný rytmus. Krátkodobá pamäť vrcholí ráno, pre ukladanie dlhodobých je optimálna poobede. Hra na hudobnom nástroji alebo aktívna účasť v hudobnom programe školy má veľmi pozitívne účinky na učenie, motiváciu a správanie. Ďalšie štúdie uvádzajú, že deti, ktoré aktívne muzicujú sa menej nevhodne správajú v školských autobusoch a keď sa aktívne venujú hudbe, napríklad v pondelok a v piatok, ich absencia v týchto dňoch v škole klesá (Campbell 2008).

Rytmus v hudobnej terapii zohráva významnú úlohu, pretože posilňuje narušené inštinkatívne dispozície pre rytmus a uľahčuje upevnenie senzoriálnych vnemov. Deti, ktoré majú problém s udržaním pozornosti ťažko pri kolektívnych činnostiach dokážu získať a udržať istotu, schopnosť spolupracovať, pretože nestačia tempu ostatných detí. Pre nich je dôležitá intenzívnejšia stimulácia a dôraznejšie individuálne precvičovanie rytmických úkonov. Individuálnym cvičením sa zlepšuje ich koncentrácia pozornosti a zrýchľuje sa ich osobné tempo. Hrový charakter muzikoterapeutických aktivít s využitím hry na hudobné nástroje navodzuje u detí radostnú atmosféru, úprimný a kladný záujem o tieto činnosti a v neposlednom rade zlepšuje u nich manuálnu zručnosť a telesnú obratnosť. Pri muzikoterapeutických aktivitách môžu pozorovať, že

aj deti psychomotoricky instabilné sa dokážu mimoriadne sústrediť pri hudobnom vyjadrovaní, či voľnej improvizácii a na základe hudobného zážitku môže u nich dôjsť k pozitívnemu uvoľneniu. Tiež spev piesní, pri ktorých sa zintenzívňuje dýchanie, umožňuje výraznejšie okysličovanie mozgu, čo má dôležitý význam pre rozvoj kognitívnych a emocionálnych procesov.

Pri receptívnych technikách psychofyzického uvoľňovania sa uplatňuje vplyv hudby tiež na terapeutické účely. Ich využívanie v pedagogickom prostredí má za následok zvýšenie disciplíny, sústredenia, menej agresivity, rozvoj fantázie, ohľaduplnosti, pozornosti.

Aktívne a receptívne techniky pedagogicky orientovanej hudobnej terapie veľmi pomáhajú deťom s rôznymi poruchami a s postihnutím vo výcviku oneskorených funkcií a ich tvorivé zážitky im umožňujú zmiernovať psychomotorický nepokoj, pocit neúspešnosti, neschopnosti a zároveň posilňovať zlyhávajúce sebavedomie.

Aký je zhrňujúci a záverečný recept? Pomôžeme si slovami Campbella (2008, s.203): „*Predovšetkým čas, trpezlivosť a láska. Skutočná harmónia závisí na tom, či a ako dokážeme počúvať a jednať súcitne, ako dokážeme vytvoriť príjemnú atmosféru a dôverné puto.*“

Literatúra

CAMPBELL, Don. 2008. Mozartův efekt. Praha: Eminent, 2008. ISBN 978-80-7281-336-0

KRČEK, Jozef. 2008. MUSICA HUMANA – Úvod do muzikoterapie. Hranice: Fabula, 2008. ISBN 978-80-86600-50-5



Možnosti využitia muzikoterapie v subsystémoch andragogiky

Mgr. Andrea Bontová
Univerzita Mateja Bela v Banskej Bystrici,
Pedagogická fakulta,
katedra hudobnej výchovy,
Slovenská republika

Anotácia Príspevok prináša pohľad na možnosti využitia muzikoterapie z aspektu andragogiky. Poukazuje na muzikoterapeutický potenciál v cieľových skupinách dospelých. Prínos interdisciplinárnej spolupráce andragogiky a muzikoterapie nachádza v možnostiach využitia muzikoterapie ako facilitáčnej techniky v edukačnom procese dospelých, v oblasti preventívnej starostlivosti o zdravú populáciu v stresogénnom sociálnom, najmä pracovnom prostredí a pri rozvíjaní sociálnych kompetencií s dôrazom na komunikáciu, schopnosť tímovej spolupráce a podporu prosociálneho správania.

Kľúčové slová: muzikoterapia, andragogika, koncept andragogickej muzikoterapie

Abstract The article brings insight into the possibilities of using music therapy from the aspect of andragogy. It shows the potential of the music therapy in the target groups of adults. The contribution of the interdisciplinary cooperation is find out in the possibilities of music therapy such as facilitation technique in adult education processes and the area of preventive care for healthy population, which is stressed because of negative influence of the social, especially the working environment, and the development of social skills with emphasis on communication, teamwork ability and support of prosocial behavior.

Key words: music therapy, andragogy, the concept of the adult's music therapy

V príspevku sa pokúsime inšpirovať muzikoterapeutov pre oblasť preventívne zameranej muzikoterapie v tvoriacej sa andragogickej koncepcii. Poukázaním na vybrané cieľové skupiny dospelých sa upozorníme na niektoré aktuálne potreby dospelého jedinca reflektujúce spoločenskú situáciu. Ciele príspevku môžeme vymedziť nasledovne:

- podnieť vytváranie koncepcie andragogickej muzikoterapie
- podnieť vyhľadávanie nových cieľových skupín pre andragogickú muzikoterapiu
- uviesť príklady možnej aplikácie andragogickej muzikoterapie vo vybraných cieľových skupinách dospelých.

Andragogický koncept muzikoterapie vychádza z pedagogického konceptu a intenzívne korešponduje s konceptom medicínskym a psychoterapeutickým. Na pomedzí vedných odborov a koncepcií dochádza k prieniku náhľadov a prístupov. Prienik spôsobuje konfrontáciu, ktorá môže pôsobiť pozitívne: stimulačne, dynamizujúco a podnecujúco pre nové invenčné prístupy. Objektom spoločného záujmu muzikoterapie, hudobnej psychológie a andragogiky je relatívne zdravý dospelý jedinec, ktorý je vystavený aktuálnym sociálnym stresorom v rôznej miere narúšajúcim jeho biopsychosociálnu rovnováhu. Na rozmedzí odborov nachádzame *oblasť prevencie*

pred psychosomatickými ochoreniami, kde hudba pôsobí ako mediátor medzi psychickou a somatickou zložkou. Cieľová skupina relatívne *zdravej populácie* je väčšinová a v oblasti *prevencie* si vyžaduje intenzívnu pozornosť.

Pre zmysluplné tvorenie a zdokonaľovanie andragogickej koncepcie muzikoterapie, ktorá bude rešpektovať aktuálne potreby jednotlivých cieľových skupín dospelých nachádzame východiská v **koncepcii biodromálneho prístupu**. Vývin osobnosti je podľa nej chápaný ako „proces permanentne sa odohrávajúcich zmien s potenciálmi pre rast, obohacovanie a zmenu v dospelosti a starobe“ (Koščo, 1987). Dospelosť nie je teda obdobím stagnácie a nutnosti pasívne prijímať prirodzene prichádzajúce procesy degenerácie v somatickej a v psychickej sfére.

Domnievame sa, že andragogika, ako dynamicky sa rozvíjajúca spoločenskovedná disciplína o vzdelávaní, učení, výchove a starostlivosti o dospelého jedinca, musí hľadať stále nové prostriedky, ktorými podporí dospelého jedinca v osobnom raste, zrení ale v súčasnosti tiež v schopnosti adekvátne spracúvať mnohonásobné sociálne stresory. Do troch subsystémov, ktoré vnútorne členia andragogiku na profesijnú, sociálnu a kultúrnu, je preto potrebné implementovať všetky dostupné *preventívne zamerané formy, metódy a stratégie edukácie* i preventívne orientované terapeutické postupy, ktoré budú podporovať odolnosť jedinca voči stresu, tvorivý prístup k riešeniu životných problémov a ktoré budú mať pozitívny vplyv na schopnosť človeka zachovať si vnútornú integritu a autentičnosť.

Ako uvádza J. Kantor (2009), vo väčšine krajín je evidentný posun k ponímaniu pojmu muzikoterapie v širšom význame, muzikoterapia integruje skúsenosti rôznych odborov pomáhajúcich profesií a stáva sa tak prostriedkom pomoci človeku v oblasti starostlivosti o zdravie, ako aj prostriedkom podpory pri edukačných problémoch. Andragogický aspekt nachádzame aj v medzinárodne uznávanej definícii muzikoterapie podľa Medzinárodnej federácie muzikoterapie z roku 1996, ktorá vymedzuje účel muzikoterapie uľahčovaním a rozvíjaním komunikácie, vzťahov, učenia a iných zámerov, ktorých výsledkom je naplnenie somatických, psychosociálnych i kognitívnych potrieb. Cieľom muzikoterapie je teda rozvinúť potenciál a funkcie jedinca tak, aby mohol dosiahnuť lepšiu intrapersonálnu alebo interpersonálnu integráciu a následne zvýšiť kvalitu svojho života. (Kantor, 2009).

Pre vytvárajúcu sa andragogickú koncepciu muzikoterapie vyplývajú aj z uvedeného ponímania muzikoterapie viaceré nehudobné ciele: facilitácia edukačného procesu, rozvoj sociálnej interakcie a komunikácie (interpersonálne kompetencie), schopnosť sebaujadrnenia, sebamotivácie, zvyšovanie odolnosti voči stresu, zlepšovanie kvality života a životného štýlu (intrapersonálne kompetencie).

Cieľovými skupinami, s ktorými pracuje pedagogická muzikoterapia, sú prevažne skupiny jedincov so špeciálnymi potrebami s poruchami v somatickom a mentálnom vývine, s poruchami správania, učenia a s poruchami reči. Cieľové skupiny, s ktorými pracuje pedagogická muzikoterapia, sú vekovo ohraničené obdobím adolescencie.

Cieľové skupiny andragogickej muzikoterapie determinuje vekové hľadisko, z ktorého vyplýva potreba poznania a neustáleho rozširovania interdisciplinárne platných poznatkov o vývinových špecifikách jednotlivých fáz dospelosti. Cieľovej skupine dospelých so somatickými, psychickými či kombinovanými poruchami je v muzikoterapii venovaná intenzívna pozornosť. Naším príspevkom by sme chceli upozorniť na cieľovú skupinu dospelých populácie, ktorá aktuálne nevykazuje objektívne znaky narušenia zdravia, avšak denná expozícia súčasným sociálnym stresorom ju robí rizikovou najmä voči vzniku psychosomatických ochorení. Uvádzame vybrané oblasti, v ktorých sme identifikovali potrebu rozpracovania andragogickej koncepcie.

V **edukačných programoch určených dospelým účastníkom záujmového i profesijného vzdelávania dospelých** vidíme konkrétne možnosti využitia muzikoterapie prostredníctvom aplikácie techník duševnej hygieny v edukačnom procese a prostredníctvom facilitácie procesov učenia prostredníctvom vybraných muzikoterapeutických techník.

Zdravotnej prevencii v cieľových skupinách rodičov a učiteľov, ktorú zastrešuje zdravotná andragogika (v subsystémoch andragogiky ide o predmet skúmania kultúrnej i sociálnej andragogiky) náleží aktuálne významná preventívne orientovaná oblasť: modifikácia postojov k zdraviu u rodičov a učiteľov ako spolutvorcov postojov k vlastnému zdraviu u nasledovnej generácie. Prostredníctvom techník muzikoterapie by bolo možné vytvoriť podmienky a uľahčiť transfer informácií potrebných na vytváranie a pretváranie postojov k zdraviu u dospelých. Prvok zážitkovosti, ktorým muzikoterapia implicitne disponuje, by uľahčil edukáciu prostredníctvom programov zameraných na *zdravie a jeho udržanie* oboch generáciám.

Námet pre ďalší andragogicko – muzikoterapeutický výskum nachádzame v starostlivosti o špecifickú cieľovú skupinu dospelých - **o rodičov detí so špeciálnymi potrebami**. Tak ako deti so špeciálnymi potrebami, celoživotne vyžadujúce intenzívnu komplexnú starostlivosť, stimuláciu a láskavú opateru, rovnako intenzívnu oporu si zaslúžia ich rodičia. Muzikoterapia pre túto skupinu ponúka široké možnosti.

Aplikácia muzikoterapeutických techník pri tréningoch kreativity by mohla pozitívne pôsobiť pri eliminácii strachu a zábran z tvorivej činnosti a predsudkov o vekových a sociálnych limitoch. Ako uvádza J. Langmeier (2006), v skutočnosti neexistuje nijaká konkrétna hranica obmedzujúca ľudskú tvorivosť. Človek ostáva tvorivým po celý život – nie vek, ale motivácia, vytrvalosť a entuziazmus limitujú naše možnosti. Rovnako ako zrenie nervového tkaniva v detstve, ani degenerácia tkaniva v starobe nie sú jediným rozhodujúcim činiteľom. V dospelosti a v starobe môže pokračovať osobný rast a zrietť múdrosť získaná skúsenosťami. V súčasnosti pertraktovaný biodromálny prístup nachádza v uvedených poznatkoch maximálnu oporu.

Andragogika, ako spoločenskovedná disciplína o vzdelávaní, učení, výchove *a starostlivosti o dospelého jedinca*, sa člení do troch subsystémov. Subsystémy andragogiky sú orientované na tri dynamické oblasti života dospelého jedinca a kategorizujú andragogiku na profesijnú, sociálnu a kultúrnu.

Subsystém **kultúrnej andragogiky**, ktorej prináležia o. i. voľno časové aktivity, nachádza prienik s muzikoterapiou v zmysluplnom využití voľného času prostredníctvom aktivít kompenzujúcich pracovné zaťaženie. Optimálna regenerácia telesných a duševných síl a tréning kreativity sú z aspektu kultúrnej andragogiky pri hľadaní prieniku s muzikoterapiou kľúčové. Z hľadiska funkcií huby vo vzťahu k človeku sa kultúrnej andragogike ponúka možnosť využitia regeneračnej funkcie, s ktorou úzko súvisí optimalizácia životného štýlu dospelaj populácie.

Z aspektu **kultúrnej andragogiky** je potrebné upriamiť pozornosť tiež na funkciu spoločensko – výchovnú, esteticko – poznávaciu a v dnešnej spoločnosti zvlášť na funkciu mobilizujúcu zjednocovanie sociálnych a generačných skupín. Uvedená funkcia má vplyv na formovanie vkusu, národných i miestnych tradícií, podporným prostriedkom sa stáva tiež pri neutralizácii negatívnych kultúrnych a spoločenských postojov. Hudba má potenciál prostredníctvom multi-kultúrnej výchovy a muzikoterapie formovať „pozitívne vzťahy k odlišným kultúram, zbavovať ľudí paranoického strachu, iracionálnych fóbii z odlišnosti a inakosti“ a tak pestovať spôsob existencie a vývoja kultúr (Fridman, 2003, s. 10).

Ďalšou z dimenzií, kde sa stretá fókus kultúrnej andragogiky, muzikoterapie a výchovy hud-

bou je *edukácia ku kultúrnej gramotnosti*. „Nie je možné vychovať kultúrne gramotného človeka v celej jeho komplexnosti, pokiaľ mu nie je umožnená základná zmysluplná skúsenosť – podieľať sa na kreatívnom a prokreatívnom procese“ (Krbáňa, 2008, s. 287). Kultúrna andragogika môže (v súlade s koncepciou biodrodinámneho prístupu) tvoriť jeden z oporných pilierov pre celoživotné napĺňanie kreatívneho a prokreatívneho procesu v hudbe ale aj v iných oblastiach. Dospelých jedincov by práve muzikoterapia mohla zbaviť zbytočných predsudkov vzťahujúcim sa k veku a k sociálnemu statusu pri produkovani tvorivej činnosti. Tvorivá činnosť bez ambície byť profesionálnou je jednou z možností komplexného tréningu kreativity tak potrebnej v každej oblasti života dospelého jedinca.

Rozvíjanie zmyslu pre estetické kvality nie je len vývojovou úlohou ohraničenou dospievajúcim. Dospelí chcú a nechcú formujú i deformujú vkus nasledovnej generácie, svojim vzorom vplývajú na vytváranie postojov svojich nástupcov. Je to len jeden z dôvodov, pre ktorý by andragogika mala byť oporou pre oblasť výchovy umením a k umeniu, pre oblasť multikultúrnej výchovy a v neposlednom rade aj k preventívne a aktuálnym potrebám zameranej arteterapie.

Sociálna andragogika nachádza v muzikoterapii široké spektrum praktických možností využitia v cieľových skupinách dospelých a seniorov a to prostredníctvom prekonávania komunikačných bariér, zlepšenia adaptability a sociability rôznych skupín dospelých prihladajúc na špecifiká konkrétnej skupiny.

V subsystéme **profesijnej andragogiky** by bolo vhodné možnosti muzikoterapie presne vymedziť a priebežne aktualizovať. Využiť je možné viaceré z funkcií, ktorými hudba implicitne disponuje: funkciu stimulačnú - dynamizujúcu v súvislosti so zvyšovaním produktivity práce, funkciu relaxačnú na regeneráciu v priebehu pracovného procesu atď. Na základe empirie môžeme poukázať na aktuálnu potrebu zacielenia pozornosti na fyzickú a psychickú kompenzáciu stresorov pracovného prostredia. Pre oblasť profesijnej andragogiky by sme pre prehľbovanie komunikačných kompetencií a autentické a harmonické plnenie sociálnych rolí znovu chceli upriamiť pozornosť na prepojenie transakčnej analýzy s muzikoterapiou.

Cieľom príspevku bolo naznačiť možnosti využitia muzikoterapie v jednotlivých subsystémoch andragogiky. Poukázať na možnosti využitia v rôznych cieľových skupinách bez limitujúceho chápania využitia muzikoterapie prevažne pre jedincov so špeciálnymi potrebami. Upríamiť pozornosť na možnosti využitia muzikoterapie ako facilitačnej techniky v edukačnom procese dospelých, na oblasť preventívnej starostlivosti u zdravej populácie v stresogénnom sociálnom, najmä pracovnom prostredí, na možnosti, ktoré ponúka pre oblasť kultúrnej andragogiky v optimálnom využití voľného času a pri neutralizácii negatívnych kultúrnych a spoločenských postojov prostredníctvom pôsobenia hudby v multikultúrnej výchove dospelaj populácie. V oblasti sociálnej andragogiky upozorňujeme na potenciál muzikoterapie v súvislosti s optimalizáciou sociálnych vzťahov, s prekonávaním komunikačných bariér a získavaním sociálnych zručností a kompetencií. Hudba sa tak môže znovu stať nástrojom prehľbenia sociálnej komunikácie a partnerstva, ktoré sú v našej súčasnej spoločenskej situácii pre jej pozitívny vývin nevyhnutné.

Literatúra

- ĐURIČ, L., HOTÁR, S., PAJTINKA, L. 2000. *Výchova a vzdelávanie dospelých Andragogika. Terminologický a výkladový slovník*. Bratislava: SPN, 2000. 547 s. ISBN 80-08-02814-9.
- FARKOVÁ, M. 2009. *Dospělost a její variabilita*. Praha: Grada Publishing, a.s., 2009. 136 s. ISBN 978-80-247-2480-5.
- FRIDMAN, L. 2003. *Možnosti hudobnej a estetickéj výchovy pri realizácii cieľov multikultúrnej výchovy*. Banská

- Bystrica: FHV UMB, 2003. 116 s. ISBN 80-8055-877-9.
- FRIDMAN, L. 2005. *Vkus v esteticko-edukačnej realite*. Banská Bystrica: MPC, 2005. ISBN 80-8083-212-9.
- KANTOR, J, LIPSKÝ, M., WEBER, J. A KOL. 2009. *Základy muzikoterapie*. Praha: Grada Publishing a. s., 2009. 296 s. ISBN 978-80-247-2846-9.
- KOŠČO, J. a kol. *Poradenská psychológia*. in: KRBAŤA, P. 2008. *Psychológia hudby nielen pre hudobníkov*. Varín, 2008. 365 s. ISBN 978-80-969808-6-4.
- KRBAŤA, P. 2008. *Psychológia hudby nielen pre hudobníkov*. Varín, 2008. 365 s. ISBN 978-80-969808-6-4.
- KRYSTOŇ, M., SABOLOVÁ, G. 2003. *Úvod do andragogiky a psychológie dospelých*. Banská Bystrica: PF UMB, 2003. 107 s. ISBN 80 – 8055-851-5.
- LANGMEIER, J., KREJČÍŘOVÁ, D. 2006. *Vývojová psychologie*. Praha: Grada, 2006. 368 s. ISBN 80-247-1284-9.
- ORAVCOVÁ, J. 2006. *Aktívne učenie a vyučovanie*. In: *Človek v spoločnosti 1. časť. Človek v edukačnom prostredí*. Banská Bystrica: Fakulta humanitných vied UMB Banská Bystrica, 2006. 212 s. ISBN 80-8083-291-9.
- ZELEIOVÁ, J. 2002. *Muzikoterapia – dialóg s chvením. Východiská, koncepty, princípy a praktická aplikácia*. Bratislava: Ústav hudobnej vedy SAV, 2002. 310 s. ISBN 80-968279-6-0.



Použitie improvizáčnej metódy pri hre na detské hudobné nástroje v rámci muzikoterapeutického pôsobenia hudby

Mgr. Michaela Šramková
Univerzita Mateja Bela v Banskej Bystrici,
Pedagogická fakulta,
katedra hudobnej výchovy,
Slovenská republika

Anotácia Cieľom príspevku je špecifikovať výhody použitia improvizáčnej metódy hry na detské hudobné nástroje, poukázať na terapeutický aspekt tvorivého prístupu k hudbe, teoreticky a prakticky naznačiť možnosti aplikácie danej metódy nástrojovej hry vo vyučovacom procese.

Kľúčové slová: **emocionalita, improvizáčna metóda, koncentrácia, kreativita, motivácia, muzikoterapeutický účinok hudby, sebavyjadrenie**

Abstract *The use of improvisational method when playing on the simple musical Instruments concerning music-therapeutical effect of music.* The aim of the article is to specify the benefits of the use of improvisational method when playing on the simple musical instruments, to point out to the therapeutic aspect of creative approach to music, theoretically and practically suggest options of the application of the suggested method in the educational process.

Key words: **concentration, creativity, emotionality, improvisational method, motivation, music-therapeutical effect, self-expression**

Súčasný model humanisticko-orientovanej výchovy a vzdelávania priniesol do pedagogickej praxe možnosť použitia množstva rôznych vyučovacích koncepcií a učebných štýlov, ktoré sa podieľajú na rozvoji všestranne rozvinutej osobnosti jedinca a obohacujú tradičný vyučovaci proces. Hudobná výchova je jedným z vyučovacích predmetov, v rámci ktorého je možné veľmi tvorivo a flexibilne uplatniť princípy humanisticky-orientovaného modelu vyučovania, ktorý kladie dôraz na celostné rozvíjanie osobnosti, rozvoj tvorivosti, potrebu kvalitnej komunikácie, sebarealizácie, akceptovanie individuality osobnosti a potrebu viesť vyučovanie zážitkovou formou. Jedným z inovatívnych prístupov k vyučovaniu hudobnej výchovy, ktorý spĺňa kritériá humanistickej koncepcie je aplikácia techník muzikoterapie do vyučovacieho procesu. To hudobnú výchovu predstavuje v novom svetle – nie ako ohraničený učebný predmet, ale ako progresívnu formu hudobnej komunikácie nielen medzi žiakmi samotnými, ale aj v interakcii s učiteľom, ktorý napriek faktu, že vedie a usmerňuje celý proces, je jeho aktívnym účastníkom, a teda v určitom zmysle rovnocenným partnerom. Muzikoterapeutické pôsobenie hudby teda otvára možnosti nového prístupu k hudbe. Použitie detských hudobných nástrojov tu zohráva dôležitú úlohu, keďže ide o pomôcky, ktoré sa bežne používajú vo výchovno-vzdelávacom procese a sú žiakom známe. Väčšinou ide o jednoduché melodické a rytmické nástroje, prípadne nástroje Orffovho inštrumentára. Okrem nich je však možné použiť aj hudobné nástroje vyrobené samotnými deťmi – rôzne hrkálky, hrebene, fľaše naplnené pieskom atď. Hoci žiaci majú možnosť zvoliť si nástroj im najbližší, je vhodné občasne ich obmieňať a prispôbiť použitie nástroja požiadavkám žiakov – tak, aby im „príjemne zneli“.

Termín muzikoterapia znamená liečenie hudbou, nie je však určená iba pre ľudí, ktorých je potrebné liečiť v pravom zmysle slova. Jej možnosti vyplývajú zo širokého spektra zamerania jej obsahu, do ktorého sú zahrnuté rôzne receptívne a aktívne činnosti, ktoré úzko súvisia s estetickým zážitkovým svetom a emocionálnou stránkou osobnosti človeka. Hudba sprostredkovaná v rámci muzikoterapie pôsobí prostredníctvom svojej univerzálnej umeleckej reči a výrazových prostriedkov na vnímateľa bez ohľadu na jeho vek, jednou z jej najvýraznejších črt je, že nevyžaduje špeciálnu prípravu vnímateľa. Ďalším špecifikom je schopnosť muzikoterapie pôsobiť vďaka širokej palete jednotlivých druhov a foriem nenútené, pričom dokáže vyvolať spontánne reakcie vnímateľa, ktoré je možné následne použiť v procese improvizácie. Existuje niekoľko základných metód muzikoterapie:

- receptívna (posluchová),
- produktívna
- improvizáčna,
- klinická metóda využívajúca Orffov Schulwerk,
- metóda využívajúca hudobno – pohybové hry,
- metóda vedenej (kontrolovanej) predstavivosti ovplyvnená humanistickými prístupmi Abrahama Maslowa a C. Junga,
- a mnoho ďalších – napríklad metóda komponovania piesní, spievania piesní atď.

Hoci existuje množstvo definícií, čo vlastne muzikoterapia je, všetky sa zhodujú v tom, že ide o „cieľavedomý proces, v priebehu ktorého terapeut (v škole učiteľ) pomáha klientovi (žiakovi) zlepšiť, udržať alebo obnoviť pocit duševnej pohody. Využíva na to hudobné zážitky a ako dynamická hnacia sila slúžia vzťahy, ktoré sa vytvoria prostredníctvom hudobných zážitkov“ (Moreno 2005 : 15). Muzikoterapeutické pôsobenie hudby teda zdôrazňuje význam duševnej stránky osobnosti žiaka, potrebu jej rozvoja a z vyššie spomenutých metód muzikoterapie je improvizáčna tou, ktorá je najefektívnejšie použiteľná v skupine žiakov. Pri práci s hudbou najviac podporuje predstavivosť u detí a túžbu po sebarealizácii, umožňuje jednotlivcovi slobodne sa prejavíť, naučiť sa načúvať iným a pochopiť ich odlišné prežívanie, rozvíja samostatnosť a súčasne utvrdzuje potrebu spolupráce. Terapeutickým účinkom použitia tejto metódy je prehlbovanie schopnosti vnímať a akceptovať vlastné vnútorné prežívanie, prežívanie iných, ako aj adekvátne reagovať na spontánne reakcie účastníkov muzikoterapeutického procesu. Neoddeliteľnou súčasťou a výsledkom daných hudobných činností je zlepšenie improvizáčnych schopností hry na detské hudobné nástroje, schopnosti koncentrácie, ktorá má tendenciu sa zlepšovať, rozvoj hudobnej predstavivosti a vnútornej motivácie realizovať hudbu spôsobom, ktorý najbližšie vystihuje osobnosť žiaka. Hudba je teda nielen prostriedkom rozvoja kognitívnych schopností, prispieva k rozvoju všestranne rozvinutej osobnosti žiaka rozvíjaním jeho duševnej stránky osobnosti. Je potrebné zdôrazniť, že použitie improvizáčnej metódy na hodinách hudobnej výchovy si vyžaduje veľmi flexibilného a tvorivého pedagóga, ktorý je vnímavý na potreby žiakov a má osobný záujem na rozvíjaní ich vnútorného zážitkového sveta. Tvorivý proces práce s hudbou je premyslený, plánovaný a organizovaný. Zvlášť systematickou a prípravu sú podstatnou črtou pri uplatnení muzikoterapeutického pôsobenia hudby v rámci vyučovacieho procesu.

Začlenenie metódy improvizácie do oblasti muzikoterapie vychádza z praxe muzikoterapeutov, ktorí vytvorili a používali jednotlivé modely improvizácie pri práci s ľuďmi rôznych vekových kategórií – od detí po dospelých. Rozdelené sú do dvoch skupín – prvú tvoria tie, kde improvizácia je realizovaná medzi dvoma ľuďmi, v druhom prípade ide o skupinovú improvizáciu s viacerými účastníkmi. Pre školskú prax je zaujímavá práve skupinová improvizácia. Spoločným

znakom rôznych improvizáčnych modelov je rozdelenie procesu do troch fáz, tento prístup je vhodné aplikovať aj v rámci vyučovacieho procesu. Medzi najpoužívanejšie improvizáčne modely, ktoré je možné efektívne využívať v pedagogickej praxi patria: „Kreatívna hudobná terapia“ a „Orffov improvizáčny model“.

Kreatívna hudobná terapia – autormi sú Paul Nordoff a Clive Robbins. Jej cieľom je rozvíjať sebvýjadrenie, komunikáciu, vzájomné vzťahy a posilniť kreativitu. V rámci improvizácie žiaci spievajú, hrajú na rôzne dychové a strunové nástroje, prípadne sa používajú prvky hudobnej drámy (použitie hudobných nástrojov v rámci tejto metódy je potrebné prispôbiť schopnostiam žiakov). Proces je trojfázový:

Stretnutie dieťaťa s hudbou - žiak vyjadruje svoj aktuálny emocionálny stav; učiteľ ho akceptuje a povzbudzuje k hudobnému prejavu, jeho úlohou je oceniť žiakovú snahu o hudobné prejavovanie sa. Najčastejšie používanou technikou v tejto fáze je „hudobná reflexia“ – hudobný nástroj je prostriedkom vyjadrenia vlastného prežívania.

Prebúdžanie hudobných odpovedí - hudobný svet učiteľa sa stretáva s hudobným svetom žiakov; ide o rozvíjanie hudobných zručností a slobodného sebvýjadrenia, začína samotný proces improvizácie pomocou „komunikácie medzi jednotlivými nástrojmi“. Učiteľ zahrá hudobnú štruktúru (melódia či rytmus), ktorá podporí žiakov v improvizácii, motivuje k inštrumentálnym/vokálnym „odpovediam“ na počutú hudbu, robí improvizáciu zmysluplnejšou a dáva jej konkrétnu hudobnú formu. V tejto fáze si žiaci vytvárajú vlastnú „hudobnú slovnú zásobu“, ktorá im ďalej pomôže v tvorivom procese sebvýjadrenia, vytvára sa priestor pre budovanie vzájomného vzťahu medzi učiteľom a žiakmi.

Rozvíjanie hudobných zručností a slobody objavovať, ich vzájomného vzťahu a prepojenosti - rozvoj hudobných zručností v tejto fáze zahŕňa vytváranie melodických alebo rytmických motívov, či vytvorenie inštrumentácie pre určitú hudobnú frázu. Sloboda objavovania znamená zistiť nástrojové možnosti, oboznámiť sa s prácou s melódiou a rytmom a pod. Počas tohto procesu žiak zisťuje ako „jeho hudba“ súvisí s hudbou učiteľa či iných žiakov, že môže ísť o podobnosť, ich vzájomný vzťah. Práve v tejto fáze sa osobnosť žiakov prejavuje naplno, prípadné problémy s rešpektovaním sa navzájom sa prejavujú zvyčajne v záverečnej fáze. Učiteľovou úlohou je viesť priebeh improvizácie tak, aby sa žiaci v tvorivom procese rešpektovali a povzbudzovali napriek rozdielnym predstavám a prežívaniu (www.musictherapyworld.de).

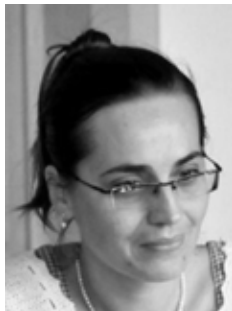
Orffov improvizáčny model – pôvodne vytvorený samotným skladateľom bol do muzikoterapeutickej praxe zavedený trojicou: Carol Bitcon, Gertrude Orff, Irmgard Lehrer-Carle. Koncepcia vychádza z myšlienky, že existuje univerzálna tendencia vytvárať hudbu vychádzajúc z prirodzeného rytmu vyskytujúceho sa v reči a pohybe. Ciele použitia tohto modelu je možné prispôbiť potrebám skupiny žiakov, všeobecne však ide o rozvíjanie spontánnosti, hravosti a tvorivosti, ako aj schopnosti prejavovať svoje „ja“ v skupine ľudí. Hodina zvyčajne začína zahrievacím cvičením, ktoré žiakov kognitívne a emocionálne pripraví na hlavnú aktivitu. Po nej učiteľ predstaví tzv. kmeňovú myšlienku skupinovej improvizácie. Touto myšlienkou sa chápe konkrétny rytmus, melódia či nástroj, ktorý motivuje každého jednotlivca k špecifickej hudobnej odpovedi. Predtým, než skupina začne skúmať, čo daný zvuk či nástroj predstavuje, učiteľ usmerní žiakov, ako a kedy budú odpovedať. Táto fáza sa týka aj rozdelenia triedy na sólistu a ostatných žiakov. To im pomôže definovať vzťahy medzi nástrojmi, ako aj nimi samotnými ako účastníkmi tvorivého procesu. Pred začiatkom samotnej improvizácie je učiteľovou úlohou povzbudiť každého k činnosti, vyjadriť túžbu po čo najlepšom výkone a vopred oceniť ich snahu zapojiť sa do tvorivého

procesu. Po tom, čo každý žiak má možnosť hudobne reagovať na kmeňovú myšlienku a seba vlastným spôsobom improvizovať, je čas konkretizovať, čo skupina činnosťou dosiahla a objavila, čo je možné následne vyjasniť diskusiou. Tento cyklus motivácie, koordinácie, pátrania a formálneho zhodnotenia možno rozvrhnúť na celú hodinu, prípadne ho znovu v budúcnosti zopakovať (www.musictherapyworld.de).

Improvizačná metóda v rámci muzikoterapeutického pôsobenia hudby môže byť využitá mnohými spôsobmi, je vecou pedagóga zhodnotiť potreby danej skupiny žiakov. Vďaka tomu, že je založená na spontánnosti a tvorivosti, úroveň hudobných schopností žiakov nie je rozhodujúca, čím vzniká aj možnosť zapojiť do aktívnej činnosti tých, ktorí sa zriedkakedy hudobne prejavujú; použitie detských hudobných nástrojov túto možnosť len podporuje.

Literatúra

- FELBER, R., REINHOLD, S., STUCKERT, A.: *Muzikoterapie. Therapie zpěvem*. Fabula, 2005. ISBN 80-86600-24-6.
- FRIDMAN, L.: *Muzikoterapia ako súčasť celkovej stimulácie zdravotne postihnutých mladých ľudí*. 2001, *Múzy v škole* 1/2001. str. 17., ISSN 1335-1605.
- FRIDMAN, L.: *Vkus v esteticko-edukačnej realite*. Banská Bystrica: MPC, 2005. ISBN 80-8041-480-7.
- KANTOR, J., LIPSKÝ, M., WEBER, J.: *Základy muzikoterapie*. Praha: Grada, 2009. ISBN 978-80-247-2846-9.
- MORENO, J. J. 2005. *Rozehrát svou vnitřní hudbu: muzikoterapie a psychodrama*. Praha : Portál, 2005. 127 s. ISBN 80-7178-980-1.
- html: www.musictherapyworld.de



Projekt „Inovatívne hudobno-edukačné modely akcentujúce etnopedagogické a muzikoterapeutické prístupy v ďalšom vzdelávaní učiteľov hudby“

Mgr. art. Jaroslava Gajdošíková Zeleiová, PhD.

Trnavská univerzita v Trnave,

Pedagogická fakulta, katedra pedagogických štúdií,

Slovenská republika

Anotácia Cieľom príspevku je poukázať na hudobno-edukačné možnosti v kontexte kurikulárnych zmien a reflektovať absolvovanie kurzov »Muzikoterapeutické a etnopedagogické moduly pre učiteľov hudby« na Slovensku v rámci 3-ročného projektu. Autorka opisuje základné línie projektu, vychádzajúce z potreby akceptovania štruktúry a tvorby kontaktu. Muzikoterapeutický a psychický proces zachytáva podobnú štruktúrálne problematiku intrapsychického aj interpersonálneho diania. Tvorivé napätie pri práci s hudobným tvarom je vnímané ako výzva k estetickej gramotnosti.

Kľúčové slová: profesionalizácia, celoživotné vzdelávanie, muzikoterapeutické moduly, hudobná edukácia, hudobná gramotnosť

Abstract In the contribution is referring to the innovation of educational music therapy – course Ethnopedagogy and musicotherapy courses for teachers in context of changes being prepared and analyzed the needs of learning in music therapy for teachers in Slovakia. Music therapeutic and psychical process score similar structural shakiness of intrapsychical and interpersonal events. Diagnostic reflections from musical improvisation can cost-effective the educational intervention. The change in the view of original musical process is change of sense his meaning in music literacy.

Key words: professionalization, Long-life Learning, music therapeutical modules, music education, music literacy

Idea projektu – vzťahovosť emociality a racionality v hudobnom konaní

Skúsenosť s hudbou je vedomým procesom vytvárania vzťahov, a súčasne i výsledkom tvorby vzťahov človeka ku konkrétnemu hudobno-akustickému okoliu. V skúsenosti sú spracúvané dojmy a zážitky, ktoré hudba vyvolala. Hudobnou skúsenosťou sa rozvíjajú potenciálne hudobné schopnosti, v skúsenostnom učení nadobúda človek znalosť, zručnosť alebo istý návyk týkajúci sa hudby. Tieto potom v rôznej miere angažovanosti sprostredkováva okoliu tým, že hudobne interaguje. V sociokultúrnom priestore komunikuje senzorické, emocionálne či inteligibilné (kognitívno-spirituálne) obsahy hudby.

Edukačná realita zostane vždy dynamická, bude oscilovať medzi polaritami verbálneho zdieľania (intelektualizmom) a performačného inscenovania (empirizmom). Práve na základe funkčnosti tohto dynamizmu sa podarilo štyrom slovenským univerzitám vytvoriť a zrealizovať projekt, ktorého metodologický koncept vychádzal z osobnej a profesionálnej reflexie zážitkov učiteľov/-liek hudby s hudobno-terapeutickými aktivitami.

Cieľ projektu – profesijná a osobnostná pripravenosť

Projekt *Inovatívne hudobno-edukačné modely akcentujúce etnopedagogické a muzikoterapeutické prístupy v ďalšom vzdelávaní učiteľov hudby* sa zrodil v kontexte legislatívnych zmien na Slovensku a vychádza z *Koncepcie profesijného rozvoja učiteľov v kariérnom systéme*, nadväzuje na potreby celoživotného vzdelávania pedagogických pracovníkov základných škôl. Snahou riešiteľských pracovísk bolo priniesť inovované metódy a formy práce v príprave pedagogických pracovníkov, aby boli odborne spôsobilejší participovať na tvorbe školských vzdelávacích programoch a adekvátne sa prispôbobi legislatívnym aj sociologicko-psychologickým zmenám. Zámerom bolo podporiť ich profesionalizáciu pri práci s hudbou ako preventívnym médiom socio-patologických a psycho-patologických javov, ktoré sa v čoraz väčšej miere objavujú u detí. Širším cieľom projektu bolo vytvoriť konkrétne formy, štruktúru a obsah priebežného vzdelávania v oblasti hudobnej edukácie. Užším cieľom bolo ponúknuť učiteľom hudby/hudobnej výchovy vzdelávací modul založený na integrovaní etnopedagogických a muzikoterapeutických prístupov do hudobno-edukačnej teórie a praxe. Slovenské školstvo v reformnom úsilí prechádza viacerými zmenami, ktoré zasiahli aj hudobno-edukačnú oblasť. Cieľom projektu bolo poukázať na možnosti skĺbenia hudobno-obsahových a psychologických zmien, vyjadrené v rôznych národných školských dokumentoch. V projekte sme ponúkli hrové modely vychádzajúce z ľudového materiálu s terapeutickým nábojom pre vyučovanie hudobnej výchovy a hudby v základnom školstve, a to v type všeobecnovzdelávacej školy a špecializovanej umeleckej školy.

Projekt bol finančne podporený Kultúrnou a edukačnou grantovou agentúrou Ministerstva školstva Slovenskej republiky, vďaka čomu bolo možné vybaviť riešiteľské pracoviská potrebným materiálovým a technickým zabezpečením a nakúpiť kvalitné hudobné nástroje z dielni ľudových umelcov, Studia 49 a spoločnosti Herman Veeh GmbH.

Realizácia projektu

V období apríl 2007 – október 2009 spolupracoval riešiteľský kolektív z Katedry hudobného umenia PdF Katolíckej univerzity v Ružomberku – PaedDr. Martina Krušínská, PhD. a PaedDr. Janka Bednáriková, PhD., z Katedry hudby FHPV Prešovskej univerzity v Prešove – doc. Mgr. art. Irena Medňanská, PhD. mim. prof., z Katedry pedagogiky, psychológie a sociálnych vied FPV Žilinskej univerzity v Žiline – doc. PhDr. Peter Krbaťa, CSc. mim. prof. a z Katedry predškolskej a elementárnej pedagogiky – PhDr. Viera Kudriová a Katedry pedagogických štúdií PdF Trnavskej univerzity v Trnave – Mgr. art. Jaroslava Gajdošíková Zeleiová, PhD. (vedúca projektu) s riaditeľmi a učiteľmi materských, základných škôl a základných umeleckých škôl na Slovensku, za účelom experimentálneho vzdelávania učiteľov a učiteľiek hudby v oblasti integrovania etnopedagogických a muzikoterapeutických prvkov do obsahovej náplne hudobnej výchovy, rešpektujúc štátny vzdelávací program na danom stupni vzdelávania. V projekte boli navrhnuté, aplikované a učiteľmi v praxi overené hudobno-edukačné modely. Vzdelávanie malo dve hlavné línie – formačnú a informačnú, ktoré boli vzájomne prepojené.

Formačná línia projektu

Riešitelia podporovali rozvoj učiteľov (aj budúcich) v organizačných podobách ďalšieho vzdelávania počas riešenia projektu:

- semináre a prednášky o projektovaní obsahovej oblasti v rámci vyučovania hudby a hudbou na pôdach fakúlt (projektové vyučovanie, elementárna kompozícia, peda-

gogická interpretácia hudobného diela, hudobná komunikácia a i.),

- kurzy a tvorivé dielne s realizáciou hudobno-edukačných modelov v spolupráci s Metodiko-pedagogickým centrom Bratislava, alokované pracovisko Prešov (30/60-hodinové pod koordináciou Ireny Medňanskej) a Univerzitným pastoračným centrom Žilina (20-hodinové),
- supervízny seminár pre absolventov modulov (v spolupráci s Jitkou Pejřimovskou),
- výchovné koncerty pre žiakov a študentov (etnoskupina A29 pod vedením Marty Krušinskej),
- experimentálne overované alternatívne prístupy na hodinách hudobnej výchovy (v rámci pedagogickej praxe absolventov vzdelávania).

Projekt ponúkal rôzne formy zážitkového vzdelávania pre učiteľov/-ky hudby, na ktoré nadväzovala osobná reflexia zážitku a konceptualizácia poznania, sprostredkovaného zážitkom, na profesionálnej úrovni. Realizácia v rámci LLL mala kodifikovanú podobu priebežného vzdelávania v časovej dotácii 60 hodín (2 cykly à 53 absolventov) a hudobno-tvorivých dielní v trvaní 20 hodín (15 cyklov à 438 absolventov), kurzy boli ponúknuté v Ivanke pri Dunaji, Žiline, Holiciach, Ružomberku, Kežmarku a Prešove. Pod lektorovaním 280 hodín Marty Krušinskej a Jaroslavy Gajdošíkovej Zeleiovej a pozvaných lektorov ako Klaudia Košalová, Jitka Pejřimovská sa celkovo zúčastnilo týchto foriem vzdelávania 491 absolventov, z toho niektorí boli na kurzoch opakované, z čoho je možné usudzovať o ich opätovnom záujme o problematiku. V rámci ponúknutých workshopov sa vytvorila klientela učiteľov, reagujúcich na súčasnú transformáciu a výzvy školstva, zastupujúcich post tvorivého učiteľa, a ovplyvňujúcich smerovanie hudobnej výchovy a vzdelávania v ňom. Učítelia si z kurzov a seminárov neodniesli iba sumár muzikoterapeutických a etnopedagogických hier, ktoré sami zažili, ale súčasťou bolo tiež abstrahovanie princípov modulov, na základe ktorých môžu tvoriť nové moduly v závislosti na konkrétnom type vzdelávania.

V trojročnom procese realizácie projektu sa ustálili postupy, formy a prostriedky z hudobnej terapie, využívajúc materiál ľudových piesní, najmä na zvýšenie percepcie (hudobnej a emočnej), ktoré sa môžu integrovať do konkrétnych modelov hudobno-edukačnej praxe.

Informačná línia projektu

Okrem formačnej stránky kurzov plniť projekt aj úlohu informovania – mal podobu printových a prednáškových aktivít, zameriavajúcich sa na:

- publikovanie hudobno-edukačných modelov a ich metodických postupov, tematizujúcich princípy tvorby obsahu hudobnej edukácie,
- definovanie základných socio-kultúrnych a antropologicko-psychologických východísk pre argumentáciu etnopedagogických a muzikoterapeutických prístupov v hudobno-edukačnej teórii a praxi,
- sumarizovanie zdrojov a materiálov k pripravovaným hudobno-edukačným modelom,
- usporiadanie vedeckej konferencie k danej problematike.

Dosiahnuté výsledky všetkých spolupracujúcich pracovísk a ich zástupcov sú uvedené v publikovaných výstupoch – 3 monografie a 68 vedeckých štúdií, príspevkov v zborníkoch a člán-

kov v odborných časopisoch. Výsledkom tímovej práce je multimediálny zborník zo sympózia. Nepublikované výsledky boli prezentované na rôznych fórach domácich i zahraničných (SR, ČR, PL, SRN, Litva), konferenčných i stážových.

Vrcholom vyjadrenia spolupráce učiteľov rôznych stupňov a typov škôl a prejavom živých kontaktov, inšpirácií a vedeckého zdieľania sa stalo sympóziu *Etnopedagogické a muzikoterapeutické paradigmy v hudobnej pedagogike* pri príležitosti Európskeho roku kreativity a inovácií v dňoch 27.-30. 4. 2009 v Ružomberku, pod záštitou rektora Katolíckej univerzity prof. T. Zasepu, PhD. a vedeckou garanciou prof. PhDr. Ladislava Burlasa, DrSc., prof. PaedDr. Luďka Zenka, CSc. a prof. PaedDr. Bernarda Garaja, CSc., kde sa stretli akademici, odborníci zo zahraničia s domácimi kolegami, absolventi vzdelávacích kurzov, študenti, aj deti ZUŠ. Niektorí účastníci boli i v rodinných vzťahoch – rodičov, starých rodičov či manželov. Sympóziu s programom tvorivých dielní a vedeckej konferencie bolo prejavom reálneho naplňovania cieľov projektu – tvoríť kultúru uprostred všedných okolností a vzťahov, za účelom profesionálneho prístupu a prirodzenej empirie.

Záver

Projekt vychádza z aktuálnych diskurzov pedagogického poznania, je kritickou reakciou na dominovanie technokratických prístupov a racionálny spôsob poznávania. Opiera sa o intelektuálny diskurz, ako aj imaginatívno-intuitívne poznanie; pretože je orientované synesteticky a holisticky, prepája racionálne informácie i telesné, či senzuálne spôsoby konania ako dva rovnocenné a relevantné zdroje poznania.

Projekt, podporujúci rozvoj estetickej a sociálnej gramotnosti, akceptuje a integruje oba póly poznania – intelektuálne aj empirické, nepristupuje k skutočnosti len parciálne, ale celostne. V školskom systéme sme ponúkli polarizáciu prejavujúcu sa vyvažovaním deskriptívneho modelu, kumulujúceho poznanie len faktograficky, modelom významovo-orientovaným, kde je dôležité sprostredkovanie kontextu a nachádzanie tak individuálnych, subjektívnych významov hudby cez skúsenosť (osobný zmysel), ako aj objektívnych významov cez skupinové zdieľanie, významov historicky a kultúrne preverených.

Predkladaný projekt a hudobno-estetické obsahy plne podporujú tri základné kategórie kľúčových kompetencií stanovených v OECD-projekte DeSeCo:

- schopnosť interaktívne využívať médiá, t. j. schopnosť využívania umeleckých nástrojov a vlastného tela ako komunikačného média (senzibilizáciou, senzualizáciou, reprezentatívnosťou),
- schopnosť interagovať v heteronómnych skupinách, t. j. schopnosť esteticky a tvorivo interagovať pri skupinovom zdieľaní a vysporiadavaní sa so sociálnym napätím prostredníctvom hudobného napätia (experimentovanie s dynamizmom v elementárnej hudobnej kompozícii a porozumenie gradovaniu a stabilizácii v hudbe), schopnosť symbolického interagovania,
- schopnosť autonómnych spôsobov konania, t. j. schopnosť podporovania autentického a tvorivého sebakonštituovania (používaním symbolického jazyka hudby v elementárnej kompozícii, verbalizáciou a metaforizáciou hudobných javov, ich kontextuálnym porozumením, cieľenou tvorivosťou pri hre s tónmi a ich vzťahmi a pod.).

Literatúra

- GAJDOŠÍKOVÁ ZELEIOVÁ, J., (ed.): *Etnopedagogické a muzikoterapeutické paradigmy v hudobnej pedagogike*. [CD-ROM]. Zborník z medzinárodnej konferencie konanej v rámci sympózia k Európskemu roku kreativity a inovácií v Ružomberku, 27.-30. 4. 2009. Trnava : PdF TU, 2009. 210 s. ISBN 978-80-8084-441-7.
- KRBAŤA, P., a kol.: *Psychológia hudby nielen pre hudobníkov. Od hľadania vzťahu k hudbe k umeleckému majstrovstvu*. Varín : AB. 364 s. ISBN 978-80-969808-6-4.
- KRUŠINSKÁ, M.,: *Výchova k hudbe v škole Márie Montessoriovej. Podnety pre teóriu a prax hudobnej výchovy v alternatívnych a inovatívnych modeloch škôl na Slovensku*. KU PF v Ružomberku, 2009. s.118. ISBN 978-80-8084-427-1.
- ZELEIOVÁ, J.,: *Muzikoterapie. Východiska, koncepty, princípy a praxe*. Praha : Portál, 2007, 256 s. ISBN 978-80-7367-237-9.

Obsah

Zahájení:

Jana Palkovská • *Teorie a praxe hudební výchovy - první doktorandská konference hudebních kateder pedagogických fakult České republiky a Slovenské republiky*

Úvodem: Současnost a perspektivy doktorandských studií v oblasti hudební pedagogiky ve Vysehradských zemích

Miloš Kodejška • *Visegradské hudební iniciativy*

Marie Slavíková • *Doktorandská studia v České republice*

Irena Medňanská • *Doktorandská studia ve Slovenské republice*

1.téma: Vývoj hudebního vzdělávání v posledních dvaceti letech

Luděk Zenkl • *Doktorské studium a hudební výchova*

Josef Říha • *Hudební výchova z pohledu učitele za katedrou*

Katarína Chalupková • *Edukácia hudbou v koncepte hudobného vzdelávania Lea Kestenberga a v súčasnosti*

Jindra Stollerová • *Základní školy s rozšířeným vyučováním hudební výchovy*

Adéla Sládková • *Analýza současného stavu Hudební nauky na ZUŠ*

Jarmila Zaviřelová • *Vlastenectví, tradice, morální zásady a HV*

Jana Konvalinková • *Podstata, charakter a kvalita tónin z pohledu waldorfské pedagogiky a antroposofie*

Juraj Ruttkay • *Odborné vysokoškolské vzdelávanie hudby na Slovensku v rokoch 1989 – 2009*

2.téma: Hlasová výchova a její vazby na ostatní aktivity

Alena Tichá • *Hlasová výchova dětí*

Hana Váňová • *Tvořivá intonace – nedoceněný prostředek rozvoje dětské hudební tvořivosti*

Martina Procházková • *Kultivovanie speváckeho prejavu študentov v študijnom programe Predškolská a elementárna pedagogika prostredníctvom hudobno-dramatických projektov*

Ludmila Kroupová • *Analýza vybraných písní z cyklu písně milostné Antonína Dvořáka jako příprava k jejich interpretaci*

Luděk Koverdinský • *Význam držení těla v hlasové výchově*

Zuzana Sláviková • *Učitel' spevu v súčasnom období pedagogických premien*

Dagmar Makovcová • *Lidová píseň na Pelhřimovsku a její využití v ŠVP*

Jaroslava Lojďová • *Praktické přístupy k pěvecké hudební tvořivosti*

3.téma: Prvky instrumentální tvořivosti

Jiří Holubec • *Tvořivost učitele v oblasti instrumentálních činností*

Jiřina Jiříčková • *Komplexní přístup k hudbě – modelové situace s uplatněním klavíru na 1. stupni ZŠ*

Jana Secká • *Hra na zobcovou flétnu jako jeden z prostředků rozvoje hudební představivosti předškolního dítěte*

Stanislav Baláž • *Aspekty ovplyvňujúce estetiku husľovej interpretácie umeleckého slohu barok a ich vplyv na súčasnú husľovú pedagogickú prax*

Josef Hrušovský • *Hudobný folklór a jeho interpretácia v študijnom programe Katedry hudby FHPV PU v Prešove*

4.téma: Ve prospěch komunikace s hudbou

Jaroslav Herden • *Ve prospěch komunikace s hudbou*

Veronika Radimcová • *Komunikace o hudbě, komunikace hudbou*

Eva Benešová • *Pohádky Františka Hrubína v obleku hudby XX.století*

David Kozel • *Archetypální symbolika antického hudebního mýtu jako integrující prostředek poslechu hudby*

Emília Lederleitnerová • *Hudobné projekty, ich realizácia a budúcnosť na slovenských školách*

Libor Fridman • *Determinanty formovania vkusu v hudobnej edukácii*

Katarína Burgrová • *Vysokoškolská príprava budúcich učiteľov v oblasti recepcie hudby*

5.téma: Hudba ve škole jako terapeutický faktor

Jana Weber • *Hudební výchova, muzikoterapie a já učitel...aneb proč nás naše práce čím dál méně těší?*

Alena Moravčíková • *Vnímané bio-psycho-sociálne benefity spevu a subjektívny pocit zdravia u spevákov a vplyv návratu speváckeho zboru na vybrané emocionálne stavy jeho aktívnych účastníkov*

Andrea Kotmanová • *Hudba ako prostriedok k celkovému osobnostnému zreniu dieťaťa*

Eva Králová • *Hudobná edukácia v tranzitívnom období: návrat k človeku*

Jana Horáčková • *Poslech hudby ve chvílích smutku a vzteku u mladých lidí v období dospívání*

Kludia Košalová • *Pedagogická orientácia hudobnej terapie – možnosti intervencie*

Andrea Bontová • *Možnosti využitia muzikoterapie v subsystemoch andragogiky*

Michaela Šramková • *Použitie improvizáčnej metódy pri hre na detské hudobné nástroje v rámci muzikoterapeutického pôsobenia hudby*

Jaroslava Gajdošíková Zeleiová • *Projekt „Inovatívne hudobno-edukačné modely akcentujúce etnopedagogické a muzikoterapeutické prístupy v ďalšom vzdelávaní učiteľov hudby“*

Konference **TEORIE A PRAXE HUDEBNÍ VÝCHOVY**

*byla uskutečněna ve dnech 17. 9. a 18. 9.2009 v budově MŠMT ČR v Praze
v rámci projektu s názvem Vzdělávání pro konkurenceschopnost – prioritní osa 2,
Terciární vzdělávání, výzkum, vývoj, oblast podpory 2.3 – Lidské zdroje
ve výzkumu a vývoji č. 4-724-01 (hlavní řešitel Miloš Kodejška).*

Editoři:

Doc. PaedDr. Marie Slavíková, CSc.,

Pedagogická fakulta Západočeské univerzity v Plzni, ul. Sedláčkova 38, 306 19 Plzeň (ČR)

Doc.PaedDr. Miloš Kodejška, CSc.,

Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy v Praze, ul. M. D. Rettigové 4, 116 39 Praha 1 (ČR)

Mgr. Luděk Koverdynský, doktorand -

Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy v Praze, ul. M. D. Rettigové 4, 116 39 Praha 1 (ČR)

Recenzent:

Doc. PaedDr. Daniel Šimčík, PhD.,

Pedagogická fakulta Prešovské univerzity v Prešově, ul. 17.novembra 1, 080 00 Prešov (SR)

Vydává: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, Vydání 1.

Rok vydání: 2009

Počet stran: 192

ISBN 978-80-7290-422-8.