

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 FRVŠ ČR

TEORIE A PRAXE HUDEBNÍ VÝCHOVY II

Sborník příspěvků z konference českých a slovenských
doktorandů a pedagogů hudebního vzdělávání v Praze v roce 2011

Praha, Česká republika, 2011

Hlavní myšlenkou sborníku s názvem *Teorie a praxe hudební výchovy II* je pokračovat v úsilí Jaroslava Herdena, profesora Univerzity Karlovy v Praze, více propojit teoretickou a praktickou rovinu všeobecného hudebního vzdělávání dětí a mládeže.

Editoři:

Mgr. Jaroslava Lojďová, doktorandka,

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

Mgr. Luděk Koverdinský, doktorand,

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

doc. PaedDr. Marie Slavíková, CSc.,

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

PaedDr. Jana Hudáková, PhD.,

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

doc. PaedDr. Miloš Kodejška, CSc.,

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

Recenzenti:

PhDr. Marek Sedláček, Ph.D.,

Pedagogická fakulta Masarykovy univerzity v Brně, Poříčí 31, 602 00 Brno (ČR)

PaedDr. Slávka Kopčáková, PhD.,

Filozofická 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:

- PaedDr. Pavlu Kloubovi a Rudolfu Jiříkovi z MŠMT za vytvoření technického zázemí pro průběh konference v prostorách MŠMT v Praze.
- Doktorandům z PedF UK v Praze Mgr. Jaroslavě Lojďové, Mgr. Magdaléně Štaffové a Mgr. Luděkovi Koverdinskému Mgr. Eglimu Priřti za obětavou práci při celkovém zajištění konference.
- Josefu Vondráčkovi, DiS., řediteli Fakultní ZUŠ Music Art v Praze za technickou pomoc při přípravě konference.

ISBN: 978-80-7290-519-5

ÚVODNÍ SLOVO

Teorie a praxe hudební výchovy – druhá doktorandská konference hudebních kateder pedagogických fakult České republiky a Slovenska

doc. MgA. JANA PALKOVSKÁ, vedoucí Katedry hudební výchovy

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

Anotace: Autorka se obrací k účastníkům doktorandské konference *Teorie a praxe hudební výchovy II.* Poukazuje na mimořádný význam tohoto setkání v současné době vzhledem k restrikcím v oblasti hudebního vzdělávání. Podrobněji se zmiňuje o doktorském studijním programu na Pedagogické fakultě UK v Praze.

Klíčová slova: konference, hudební výchova, doktorský studijní program.

Abstract: The author addresses the participants of the conference „Theory and Practice of Music Education II.“ She emphasizes the exceptional importance of this session because of restrictions in the field of music education nowadays. She focuses on the Ph.D. study programme offered by the Department of Music, Faculty of Education, Charles University in Prague.

Key words: conference, music education, Ph.D. study programme.

Ve dnech 3. a 4. listopadu 2011 se v pracovně inspirativním prostředí konferenčního sálu Ministerstva školství ČR koná v pořadí již druhá doktorandská konference pořádaná Katedrou hudební výchovy Pedagogické fakulty Univerzity Karlovy. Celé dění je tematicky sjednoceno názvem „Teorie a praxe hudební výchovy“. Po dvouleté přestávce (první konference proběhla ve dnech 17. a 18. září 2009) je setkání zainteresovaných odborníků, kteří přijeli téměř ze všech kateder obou republik v reprezentativním zastoupení, nejen velmi milé, ale zároveň mimořádně důležité. Konference je opět prioritně určena českým a slovenským doktorandům a absolventům doktorských studií a jejich školitelům, zároveň ale také učitelům hudby ve školách všech stupňů a zaměření. Vzhledem k okolnostem současného vývoje společenského pohledu na hodnotu uměleckého vzdělávání, vzhledem k probíhajícím i vnímaným možným změnám, které se mohou více či méně dotýkat samé podstaty a existence naší práce, přináší otevřeně diskuzi a vyslovené názory širokého spektra účastníků i prožitě či prožívané zkušenosti nový, reálný pohled na další vývoj oboru.

V pořadí druhá doktorandská konference je důkazem, jak kvalitní, promyšlená a smysluplná vize dokáže udržet odborný záměr a jeho kontinuitu, a to i s přibývajícími a měnícími se problémy, ať už jsou povahy odborné, společenské, finanční či organizačně administrativní, ať už jsou destruktivní nebo v sobě skrývají možnosti překvapivě pozitivní a rozvojeschopné.

Na počátku vize doktorandských konference stál prof. PaedDr. Jaroslav Herden, CSc., zesnulý vedoucí pražské Katedry hudební výchovy Pedagogické fakulty UK. Svou vizi odborně náplně, organizačního plánu a cílů takovýchto setkání dlouhodobě promýšlel. Dnes s odstu-

pem několika let můžeme říci, že je autorem projektu doktorského vzdělávání dalších desetiletí. I struktura tohoto setkání nese pečeť jeho koncepce – od tematického okruhu „Současnost a perspektivy hudební pedagogických doktorandských studií v České republice a na Slovensku“ dotýkajícího se kontextu s evropským a světovým děním, přes náhled na problémy hudební výchovy včetně zhodnocení reformních snah až ke specifickým hlasové a instrumentální výchovy a kreativní hudební komunikaci.

Z mého pohledu rukujeme o výjimečně perspektivní odborné disciplíně. Katedra hudební výchovy v Praze svůj doktorský studijní program „Hudební teorie a pedagogika“ soustředí do čtyř tematických okruhů. Jsou to Hudební psychologie a didaktika hudební výchovy, Dějiny hudby a hudební pedagogiky s ohledem na aplikaci v hudební výchově, Analýza hudebního díla a jeho pedagogická interpretace a Hudební interpretační umění ve výchově a ve vzdělání. Zvolené oblasti jsou v mnohých aspektech dosud neprobádané, možnosti nových nosných témat díky interdisciplinaritě jednotlivých tematických okruhů se stále otevírají, propojení s praxí umožňuje rozkrytí nových perspektiv jak ve výuce hudební výchovy, tak zároveň v teoretické i umělecko pedagogické profilaci pracoviště.

Nyní již můžeme posoudit, do jakých vod dopluly původní ideje zakladatelů doktorských studijních programů na jednotlivých katedrách a jaká je jejich současnost. A co je zvláště důležité, jak svou práci prezentují studenti těchto programů, kudy se ubírají jejich odborné záměry a profesionální perspektivy. Jsem přesvědčena, že si z této konference všichni odneseme inspiraci pro další práci, ať již koncepční, pedagogickou, odborně teoretickou či uměleckou.

Je nutné si uvědomit, že my sami musíme neustále obhajovat nespornou důležitost a smysluplnost svého oboru, kontinuity tradic a pozitivního vlivu hudebního vzdělání na rozvoj osobnosti. To za nás nikdo neudělá. Je to stálý, doslova nekonečný boj o pozice ve světě vzdělávání. Nedělejme si iluze, že doby zakladatele katedry doc. Františka Sedláka či zmíněného prof. Jaroslava Herdena byly po této stránce idylické. A jestli je s jejich jmény spojován rozvoj oboru, pak je to také díky jejich neutuchající energii, s jakou postupovali proti nepochopení a restrikcím těch, kteří dané problematice nerozumí či rozumět nechtějí, kteří k ní přistupují s předsudky nebo jsou o ní jen mylně informováni. Jediná šance je trpělivá permanentní komunikace s těmito subjekty a obhajoba a prosazování důležitých hodnot hudebního vzdělávání. Proto jsou naše setkání tak důležitá. Profesor Jan Sokol přirovnává školství k zaoceánskému parníku, kde množství učitelů, žáků a studentů, kontinuita vzdělávacích programů a mnohasetletá tradice dávají směr jeho pohybu. Podotýká, že ministerská trháni kormidlem vlevo či vpravo mu vůbec neprospívají. Pokud máme dojem, že v současnosti restrikce slaví své vítězství nad rozvojem, pak jsme to jediné my a naše budoucnost – tedy naši doktorandi, kteří mohou toto skóre zvrátit.

Chci jen připomenout, že sjednocující myšlenkou doktorandských konferencí pořádaných pražskou Katedrou hudební výchovy, které budou vždy ve dvouletých intervalech v budoucnosti následovat, je permanentní hledání souvislosti mezi hudební teoretickými studií, kompoziční a interpretační praxí a výukou hudby se všemi aspekty hudebně výchovné praxe. Cílem je nalézání vnitřních vztahů a forem koexistence těchto pouze zdánlivě separovaných, ale svou podstatou neoddělitelně propojených disciplín ku prospěchu zachování a rozvoje jedinečných tradic evropského hudebního vzdělávání. To přináší nezaměnitelné hodnoty nejen žákům, studentům, hudebním pedagogům, teoretikům a výkonným umělcům, ale celé společnosti.

Ú V O D E M

SOUČASNOST A PERSPEKTIVY HUDEBNĚ PEDAGOGICKÝCH DOKTORANDSKÝCH STUDIÍ V ČR A V SR A EVROPSKÝCH STUDENTSKÝCH A DOKTORANDSKÝCH FÓR EAS

Čeští a slovenští doktorandi na pomoc hudebně pedagogické praxi

doc. PaedDr. MILOŠ KODEJŠKA, CSc.

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

Anotace: Doktorandská konference Teorie a praxe hudební výchovy I v roce 2009. Osobnost Jaroslava Herdena - zakladatele konference českých a slovenských doktorandů. Osobnost Františka Sedláka - zakladatele hudební pedagogiky a hudební psychologie. Potřeba přehodnotit finanční aspekty zabezpečení vzdělávání prostřednictvím pedagogických fakult jako center pedagogického výzkumu a vědy. Nutnost akcentovat přípravu absolventů učitelských fakult pro praktické hudební činnosti.

Klíčová slova: posláním konference, osobnost Jaroslava Herdena, osobnost Františka Sedláka, aktuální požadavky na pedagogické fakulty, věda a výzkum.

Abstract: The doctoral conference Theory and Practice of Music Education I in 2009. The personality of Jaroslav Herden, the founder of the conference for Czech and Slovak Ph.D. students. The personality of František Sedlák, the founder of music pedagogy and music psychology. Necessity to reappraise financial aspects of providing education by faculties of education as centers of pedagogical research and science. Necessity to emphasize training of future graduates of faculties of education aiming at practical music activities.

Key words: current demands on faculties of education, mission of the conference, personality of František Sedlák, personality of Jaroslav Herden, science and research.

V letošním roce jsme se opět sešli, abychom pokračovali v tradici, kterou zahájil prof. Jaroslav Herden. Obsahem konference je přiblížit klady a zápory doktorských studií v hudebně pedagogické oblasti v České republice a na Slovensku, konkrétně pojmenovávat problematiku současného všeobecného hudebního vzdělávání na základních školách v souvislosti s realizací Rámcově vzdělávacích programů. Ty je nutné podrobit kritické analýze právě z hlediska jejich absence umělecko - estetické klíčové kompetence. Hudba je totiž nejpřirozenějším nositelem a zprostředkovatelem duchovního společenského bohatství. Tuto skutečnost je třeba odvážněji prosazovat a akcentovat, například v komparaci

s ostatními obory. „Ukrývání“ hudebního rozvoje dítěte do jakýchsi podoblastí RVP je chybné řešení a chápu ho jakoby ustupování hudby z jejího dosavadního postavení.

Cesta k uskutečnění česko - slovenských doktorandských konferencí zaznamenala svůj počátek již v roce 2005, kdy se na Pedagogické fakultě UK v Praze uskutečnily Evropský hudební kongres EAS a Evropské studentské fórum. Jedním z významných výsledků tohoto kongresu bylo i „Memorandum porozumění“ ke spolupráci mezi EAS a ISME, ale také mezi jednotlivými zeměmi EU. Vytvořil jsem malý kolektiv pedagogů společně s kolegyní Irenou Medňanskou z Prešovské univerzity a několika kolegy z Rzesówské univerzity v Polsku a Szegedské univerzity v Maďarsku. Tak vznikl Víšeegrádský hudební tým. Začali jsme uskutečňovat konference, odborné a umělecké semináře v budově MŠMT a v Konzervatoři a ladičské škole J. Deyla v Praze. Navázali jsme také na dlouholetou spolupráci studentů a pedagogů pražské hudební katedry se studenty a pedagogy Prešovské univerzity v Prešově (na tzv. Most ke spolupráci). Naše setkávání byla podporována i Mezinárodním viseegrádským fondem IVF v Bratislavě.

V roce 2008 jsme uskutečnili viseegrádskou konferenci s názvem „*Masmediální technologie ve školním hudebním vzdělávání*“. Kromě mnoha jiných odborníků a pedagogů tam také vystoupil Jaroslav Herden. Dostalo se mu opravdového uznání za trefná konstatování a především i za jeho technickou zručnost. Ukazoval příklady, jak děti, které sice neprovazují hudbu, mohou ve třídě vykonávat užitečné technické práce. Mohou například využívat Power Point a včleňovat do něj hudbu na základě dostupných programů, např. CDex pro uložení jednotlivých skladeb nebo jejich částí ze zdrojového CD. Hovořil i o dalších programech pro zpracovávání skladeb, o notografických programech, které mohou zaznamenat tvořivé dětské projevy. Ukázal všem, jak se školní třída může stát tvůrčí dílnou plnou nádherných objevů a radostí. Pan profesor neúnavně ve výuce a v rámci metodických kurzů přibližoval činnostně pojatou komunikaci s hudbou a odhaloval tajemství, jak rozvíjí dětskou motivaci k učení, sociální zkušenosti dítěte, dorozumívání, jak řeší problémy a provokuje k tvořivosti. Odkaz prof. Herdena je živý, platný, je uložen v jeho dílech, které by se měly stále dostávat do rukou studentům hudební výchovy v Česku a na Slovensku. Za všechny jmenujme práce: *Hudba pro děti (spoluautoři Eva Jenčková a Jiří Kolář, Praha : Karolinum, 1992)*, *My pozor dáme a poslucháme (Praha : Scientia, 1994)*, *My pozor dáme a nejen poslucháme (Praha : Scientia, 1997)*, *Hudba jako řeč (Praha : Scientia, 1998)*, *Hudební hodinky pro táty a maminky (Praha : Rodiče, 2004)*, kolem 300 rozhlasových programů pro děti, desítky metodických listů pro koncerty FOK pro děti a mnoho dalšího.

Doktorandská konference *Teorie a praxe HV I* v roce 2009 byla rovněž inspirována prof. Jaroslavem Herdenem, který se na mě obrátil s prosbou o odbornou a organizační spolupráci. Rád vzpomínám na poctivou práci doktorandů z pražské hudební katedry při její přípravě. Konference se uskutečnila v září 2009 pod názvem *Teorie a praxe hudební výchovy*. Pan profesor se již nemohl z důvodu nemoci dostavit, ale jeho referát přečtený Hanou Váňovou sklidil velký ohlas a je uveden ve sborníku z konference. Konference pojednávala o problematice hudební výchovy viděné učitelem, o specifických otázkách hlasové výchovy, o instrumentálních činnostech, o poslechu a komunikaci s hudbou, o soudobém

významu muzikoterapie. Jaroslav Herden si vždy přál, aby bylo více doktorandských témat, která by svůj teoretický základ dokázala následně proměnit do potřeb učitelské praxe, zejména na všeobecných základních školách. Tam se totiž nacházejí milióny dětí a tisíce učitelů, absolventů pedagogických fakult, kteří tuto pomoc vzdělaných odborníků velmi potřebují. To je aktuální výzva i pro dnešní dobu.

Myslím si, že česko - slovenská doktorandská konference v roce 2011 je velmi dobrou příležitostí, abych vzpomněl Františka Sedláka, který od 60. let výrazně ovlivňoval kvalitu hudebního vzdělání ve všeobecných školách i na učitelských fakultách v Československu. V letošním roce 2011 by oslavil 95. výročí svého narození. Byl dlouholetým vedoucím Katedry HV na PedF UK v Praze, ale především to byl učitel, který prošel všemi školními stupni a významně ovlivnil hudební pedagogiku a hudební psychologii v českém a slovenském prostředí. Již dlouho si tato osobnost zaslouhuje mimořádnou pozornost. Obdivovali jsme jeho umělecké dovednosti, pedagogickou práci se studenty a vědeckými aspiranty, jeho společenskou odvahu a především výsledky vědecké práce. František Sedlák dokázal mistrně propojit teoretické myšlení s učitelskou praxí a probudit v každém zájem o pedagogickou práci. Měl výstižný, odborně přesný jazyk. Vybízel kolegy z jednotlivých pracovišť českých i slovenských fakult k publikační aktivitě, pomáhal jim překonávat jejich počáteční pochybnosti v odborném růstu, konzultoval obsahové nedostatky i přednosti jejich příštích doktorských nebo aspirantských prací a precizně je učil etice odborné práce. Podporoval na pražské katedře vznik malých studentských vědeckých kroužků. Jako hudebního pedagoga a psychologa ho znali učitelé v Československu ze stránek časopisu *Estetická výchova*, ve kterém působil jako vedoucí redaktor a autor mnoha článků. Časopis vynikal promyšlenou obsahovou, odbornou a metodickou koncepcí a je třeba pochválit i jeho výrobní kvalitu. Snad každý hudebně vzdělaný pedagog četl díla F. Sedláka, např. *publikaci Naučíme zpívat všechny děti?* (Praha 1974), *Hudební vývoj dítěte* (Praha 1974), dvoudílná skripta *Úvod do psychologie hudby* (I. díl Praha 1981, II. díl 1986). Moderně pojaté jsou také práce *Nové cesty hudební výchovy na základní škole* (SPN Praha 1977) a obě celostátní vysokoškolské učebnice: *Didaktika hudební výchovy na I. stupni základní školy* (Praha 1985, 1988) a *Didaktika hudební výchovy na 2. stupni základní školy* (Praha 1979, 1984). V roce 1989 vydal v edici Comenium musicum *Psychologii hudebních schopností a dovedností* a v roce 1990 celostátní vysokoškolskou učebnici *Základy hudební psychologie* (SPN Praha). Tato výborná učebnice však za 20 let poněkud zastarala.

S radostí je možné konstatovat, že Hana Váňová (jeho dcera) inovovala učebnici Františka Sedláka a připravila ji do tisku s názvem *Hudební psychologie pro učitele*. Protože jsem měl tu čest ji recenzovat, mohu s plnou odpovědností napsat, že to bude vynikající publikace nejenom pro doktorandy, ale pro všechny studenty a učitele hudební výchovy. Autorka do této knihy vložila novodobá poznání z posledního dvacetiletí. Je nutné ocenit, že se opírá o značné množství domácích a zahraničních literatury (zejména americké). Poskytuje čtenáři spektrum odborných hudebně psychologických názorů, srovnání i kritických postojů. Všechny kapitoly knihy propojují svou psychologickou postatu s pedagogickou a didaktickou problematikou. Autorce velmi záleží na prohloubení kognitivního přístupu v chápání jednotlivých psychických procesů. Publikace se zřetelným i kritickým nadhledem posouvá dílo Františka Sedláka do současné doby. Myslím si, že pedagogickou refor-

mu v hudební oblasti je dnes nutné realizovat i s ohledem na moudrá poznání a zkušenosti Františka Sedláka a také Hany Váňové. *Hudební psychologie pro učitele* určitě pozitivně ovlivní hudební vzdělávání na učitelských fakultách vysokých škol v České republice a ve Slovenské republice. Věřím, že se tak též stane neodmyslitelnou součástí odborné literatury doktorandských hudebně pedagogických studií.

Hudební katedry se musí více otevřít pro mezifakultní odbornou spolupráci v domácím i v zahraničním smyslu. Tyto myšlenky prezentují členové Visegrádského hudebního týmu a jsou to zároveň závěry evropských studentských fór na kongresech EAS a ISME. Dne 29.9.2011 se uskutečnilo setkání Asociace děkanů pedagogických fakult Slovenské a České republiky, kde zazněly důležité myšlenky, které mohou rovněž pozitivně ovlivňovat doktorandská studia. Toto zasedání doporučilo oběma ministerstvům přehodnotit finanční zajištění kontinuálního a celoživotního vzdělávání na pedagogických fakultách jako center pedagogického výzkumu a vědy. Stát musí podporovat výzkum v pedagogických vědách a přenášet ho do vzdělávací činnosti. Jen tak se zvýší kvalita vzdělávání. Na tomto setkání bylo požadováno změnit financování vysokých škol a zohlednit takové publikační výstupy, které jsou určené pro žáky základních a středních škol a pro studenty vysokých škol. Velkou novinkou je podpora Asociace děkanů učitelských fakult pětiletému magisterskému studiu, které by nebylo rozčleněno na bakalářský a magisterský stupeň. Důvodem je špatné uplatňování absolventů bakalářského stupně vzdělávání ve školství, nedostatek odborné praxe a málo času na semestrální pobyty v zahraničí. Je nutné se těmito otázkami rovněž zabývat, aby se zlepšila kvalita vysokoškolského studia budoucích učitelů. Myslím si, že současnou zásadní otázkou je i kvalita hudební přípravy studentů v oboru Učitelství pro 1. stupeň základních škol, která je v praktických hudebních činnostech nedostatečná na většině pedagogických fakult. Při přípravě budoucích učitelů nemůže být hlavním zřetelem ekonomika. V tomto smyslu je nutné svádět neustálý zápas o kvalitu a odvolávat se i na výše uvedené skutečnosti. Je nutné se odvolávat na Chartu EAS, na závěry z evropských kongresů EAS, prosazovat užitečné myšlenky i prostřednictvím například ISME a její národní zastupitelské organizace INA. Při veškeré práci nám musí jít o děti, aby jim škola zpřístupnila nejenom vědomosti, ale i citovou kulturu. Hudba je právě v této oblasti nezastupitelná. Chtěl bych zakončit citátem J. Wericha, který vložil do své knihy *My pozor dáme a nejen posloucháme* Jaroslav Herden (Praha : Scientia, 1997, s. 151): „Umění se nikdy nevtírá, je jako slunce. Když zatáhnete záclony a zavřete okenice, slunce vám do bytu nevleze. To je vaše chyba, že chcete žít po tmě.“

Literatura

- KODEJŠKA, M. (editor a kol.) *Everything depends on a good beginning – Jana Ámos Komenský*. Compendium of the 2005 EAS European music congress in Prague. Prague: Charles university, Prague, Faculty of education, 2007.
- KODEJŠKA, M. (editor a kol.) *Visegrádské semináře*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, PedF, 2008.
- SLAVÍKOVÁ, M. (editor a kol.) *Teorie a praxe hudební výchovy*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, PedF, 2010.

Aktuální situace v doktorských studiích v ČR v oboru Hudební teorie a pedagogika

doc. PaedDr. MARIE SLAVÍKOVÁ, CSc.

Západočeská univerzita v Plzni, Pedagogická fakulta, Katedra hudební kultury,
Česká republika

Anotace: V České republice je doktorské studium (Ph.D.) integrální součástí vysokoškolského studia a realizuje se v mnoha studijních oborech. Obor Hudební teorie a pedagogika je u nás možné studovat na celkem pěti hudebních katedrách pedagogických fakult: v Praze, Ústí nad Labem, Brně, Olomouci a Ostravě. Studium v doktorských studijních programech probíhá na všech zmíněných fakultách v souladu se zněním zákona č. 111/1998 Sb. § 47 a podle vnitřních předpisů jednotlivých univerzit a jejich fakult.

V tomto příspěvku se pokusím podat některé aktuální informace o doktorském studiu na katedrách, které doktorské studium v oboru Hudební teorie a pedagogika realizují.

Klíčová slova: doktorské studium, obor Hudební teorie a pedagogika, hudební výchova, výzkumná činnost

Abstract: Doctoral studies (Ph.D.) are an integral part of higher education in the Czech Republic and are realized in many study fields. The discipline Music Theory and Pedagogy can be studied at five Departments of Music of Faculties of Education: in Prague, Ústí nad Labem, Brno, Olomouc and Ostrava. Doctoral studies are in agreement with act No. 111/1998 Sb. § 47 and with inner policies of individual universities and faculties.

In my paper, I would like to present current issues on doctoral studies at departments of music that realize Ph.D. studies with a major in *Music Theory and Pedagogy*.

Key words: doctoral (Ph.D.) studies, Music education, research activities, the discipline Music Theory and Pedagogy.

Katedra hudební výchovy Pedagogické fakulty UK v Praze

Výzkumná činnost Katedry hudební výchovy a program doktorských studií oboru *Hudební teorie a pedagogika* jsou zaměřeny převážně na tyto oblasti:

- Hudební psychologie a didaktika hudební výchovy
- Dějiny hudební pedagogiky a dějiny hudby s ohledem na aplikaci v hudební pedagogice
- Interpretační umění ve výchově a ve vzdělání
- Analýza hudebního díla a jeho pedagogická interpretace

Zvolené oblasti jsou v mnohých aspektech dosud neprobádané, možnosti nových témat jsou díky interdisciplinaritě jednotlivých tematických okruhů široké, jejich propojení s praxí umožňuje rozkrytí nových perspektiv s vlivem na teoreticko-pedagogickou a umělecko-pedagogickou činnost katedry. Tematické okruhy jsou spjaty s pedagogickou i uměleckou činností katedry, což umožnilo vznik jedinečného špičkového odborného pracoviště.

Konference a publikační možnosti pro doktorandy:

- Každoroční konání konferencí, ať již malých oborových (Visegrádská setkání, Hudební výchova v době multimédií, Instruktivní nástrojová literatura, E-learning
- významná mezinárodní setkání (Kongres EAS, Evropské studentské fórum, doktorandské konference ČR a SR).
- Hudební výchova – časopis, neimpaktovaný, recenzovaný, vyd. KHv PedF UK Praha – možnost publikování je vysoce hodnocena, bodové RIVové ohodnocení pro katedry.

Akreditace programu:

Úspěšná akreditace programu doktorských studií oboru *Hudební teorie a pedagogika* je platná na dalších 8 let.

Podrobné informace: <http://repix.org/khvweb/index.php>

Katedra hudební výchovy Pedagogické fakulty UJEP v Ústí nad Labem

Výzkumná činnost Katedry hudební výchovy a program doktorských studií oboru *Hudební teorie a pedagogika* jsou zaměřeny převážně na tyto oblasti:

- interpretační otázky moderních skladebných technik ve sborové tvorbě
- česká sborová duchovní tvorba 20. století
- psychologické (psychologicko - estetické), pedagogické a sociální aspekty hudební recepce 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 lidových písní, metodika výuky současné harmonie)
- analýza a perspektivy současného hudebního školství

Nové povinnosti studenta doktorského studijního programu:

Vedení Pedagogické fakulty UJEP a Oborová rada doktorského studia *Hudební teorie a pedagogika* nově stanovila doktorandům povinnosti související se studiem. Ty jsou dány jak nově koncipovanou soustavou povinných a povinně volitelných předmětů, tak i dalších povinných aktivit, zpracovaných v kreditním studiu a zařazených do studijního časového rozvržení.

Konference a publikační možnosti pro doktorandy:

- Pravidelné konání hudebně pedagogických konferencí (Cantus Choralis, doktorandské konference, aj.).
- Katedra hudební výchovy PF UJEP připravuje vydávání vlastního recenzovaného časopisu.

Podrobné informace: Studijní a zkušební řád vysoké školy je přístupný na stránkách: <http://pf.ujep.cz/studium/studium-2>

Studijní řád doktorského studia je přístupný na stránkách: http://pf.ujep.cz/files/smernice/31_zkusebnidoktori.pdf

Katedra hudební výchovy Pedagogické fakulty UP v Olomouci

Výzkumná činnost Katedry hudební výchovy a program doktorských studií oboru *Hudební teorie a pedagogika* jsou zaměřeny převážně na tyto oblasti:

- Hudební pedagogika s přesahy do hudební psychologie a teorie – diagnostika hudebnosti, muzikoterapie, hudební apercpece, hudební kreativita a elementární komponování.
- Historiografie hudební kultury 18., 19. a 20. století – regionální aspekty, hudební kultura Sudetských Němců, klasikové 20. stol. (B. Martinů, L. Janáček), interpretační aspekty.

Konference a publikační možnosti pro doktorandy:

Díličí výsledky z doktorských prací jsou pravidelně prezentovány na stránkách Mezinárodního webového sborníku Aktuální trendy hudební psychologie, hudební pedagogiky a didaktiky hudební výchovy, vydávaného na OU v Ostravě, fakulního elektronického periodika „E-pedagogium“, konference Aktuální otázky současné hudebně výchovné teorie a praxe.

V kontextu ESF projektu „Systémové aspekty interdisciplinárního výzkumu hudební kultury“ proběhla soutěž „O vynikající magisterskou a doktorskou práci“. Zúčastnilo se 11 soutěžících, 5 nejlepších může publikovat v anglicky vydaném recenzovaném sborníku.

Akreditace doktorského studijního programu: do r. 2015.

Podrobné informace: <http://www.khv.upol.cz//>

Katedra hudební výchovy Pedagogické fakulty MU v Brně

Výzkumná činnost Katedry hudební výchovy a program doktorských studií oboru *Hudební teorie a pedagogika* jsou zaměřeny převážně na tyto oblasti:

- Teorie klavírní a varhanní interpretace, pedagogika oboru
- Vztah hudební percepcce a aktivního provozování hudby u středoškolské mládeže
- Regionální studie hudebních osobností skladatelů a pedagogů z Brna a okolí
- analýzy komorních děl po roce 2005

Konference a publikační možnosti pro doktorandy:

např. pravidelné konání konferencí Musica viva in Schola, Cikháj.

Katedra vydává elektronický časopis s přímým vstupem: *Theoretické reflexe hudební výchovy*, adresa: <http://www.katedrahudebnivychovy.estranky.cz/clanky/elektronicky-casopis.html>

Akreditace doktorského studijního programu na KHv v Brně: do r. 2015.

Podrobné informace: www.ped.muni.cz/wscience/

Katedra hudební výchovy Pedagogické fakulty OU v Ostravě

Výzkumná činnost Katedry hudební výchovy a program doktorských studií oboru *Hudební teorie a pedagogika* jsou zaměřeny převážně na tyto oblasti:

- hudební teorie
- hudební pedagogika
- sociologie a psychologie
- hudební historiografie (výzkum hudební kultury v regionu zvláště ve 20. století)
- teorie a dějiny nonartificiální hudby, hudební folkloristiky, hlavně v návaznosti na školskou hudebně výchovnou praxi.

Preferována jsou aktuální témata, umožňující věcná řešení, srovnávací analýzy, historický přístup, empirický výzkum, hlubší hodnocení apod. Práce musí být psána odborným jazykovým stylem s použitím poznámkového aparátu. Nemohou být přijaty pouhé popisy praxe bez zdůvodnění a bez hodnocení a práce esejistické povahy.

Katedra pořádá již několik roků webové konference, z nichž vychází mezinárodní recenzované webové elektronické sborníky pro tematickou oblast *Aktuální trendy hudební psychologie, hudební pedagogiky a didaktiky hudební výchovy* a také *Region, regionální hudební kultura a regionální umělec v kontextu vývojových proměn společnosti*.

Akreditace doktorského studijního programu na KHV v Ostravě: do r. 2015.

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

Závěrem děkuji vedoucím uvedených kateder a vedoucím oborových rad doktorského studia za poskytnutí aktuálních informací.

Zamyslenie nad poslaním a realizáciou doktorandského štúdia v odbore 1.1.10 Didaktika hudby na Slovensku

doc. Mgr. Art. IRENA MEDŇANSKÁ, Ph.D.

Prešovská univerzita v Prešove, Filozofická fakulta, inštitút hudobného a výtvarného umenia

Anotácia: Doktorandské štúdium ako 3. stupeň je integrálnou súčasťou vysokoškolského štúdia na Slovensku. Kritéria a smernice pre vznik a existencia doktorandských školiacich pracovísk na Slovensku v programe 1.1.10 *Didaktika hudby*. Kvalitatívne požiadavky na teoretickú a výskumnú časť dizertačnej práce. Výsledky z výskumov doktorandov sú jedným zo základných zdrojov hudobno-pedagogického výskumu. Úroveň dizertačných prác a kvalita realizovaných výskumov. Sumarizácia výskumných oblastí riešených doktorandmi v *Didaktike hudby* na Slovensku. Základné determinanty profilu absolventa doktorandského štúdia. Doktorandské štúdium v kontexte novej koncepcie kontinuálneho vzdelávania učiteľov na Slovensku.

Kľúčové slová: Slovensko, doktorandské štúdium, didaktika hudby, hudobno-pedagogický výskum, kvalita, kvantita, profil doktoranda, kontinuálne vzdelávanie učiteľov.

Abstract: Doctoral studies as the tertiary level of education are an integral part of university studies in the Slovak Republic. The paper deals with criteria and instructions for establishment and existence of doctoral training departments in the Slovak Republic in the programme 1.1.10 *Didactics of Music*. Attention is also paid to the qualitative requirements for both the theoretical and the research part of a dissertation thesis. Results of doctoral research belong to essential sources of music-pedagogical research. In the paper, we reflect on the level of dissertation theses and the quality of research which has been carried out and we summarize research fields studied by Ph.D. students in the discipline *Didactics of Music* in the Slovak Republic. The author of the paper introduces main determinants of a doctoral student profile and contemplates doctoral studies in the context of new conception of continuous education of teachers in the Slovak Republic.

Key words: Slovak Republic, Ph.D. studies, Didactics of Music, music-pedagogical research, quality, quantity, doctoral student profile, continuous education of teachers.

Úvod

Doktorandské štúdium ako 3. stupeň vysokoškolského štúdia vošiel do histórie v súvislosti s *Boloňskou deklaráciou*¹. V tomto dokumente prijali jednotlivé európske štáty, v zastúpení ministrov školstva² opatrenia, ktoré by obsahove a časove zjednocovali vysokoškolské vzdelávanie v Európe.

Nové trojstupňové delenie vysokoškolského štúdia má jednotnú rámcovú štruktúru vo všetkých krajinách EÚ: 1. stupeň bakalár Bc. 6. semestrov – 3 roky 180 kreditov, 2. stupeň – magister Mgr., 4 semestre 120 kreditov a 3. stupeň PhD. doctor philosophie 180 kreditov.

1 (http://www.csvs.cz/Bolon.proc/19990619_bologna.html)

2 Boloňská deklarácia bola podpísaná na základe Spoločného vyhlásenia ministrov školstva európskych krajín v r. 1999.

Po r. 2002 sa zvýšila dostupnosť doktorandského štúdia pre študentov. Realizácia 3. doktorandského stupňa na jednotlivých fakultách sa stala aj výkonnostným ukazovateľom pre fakultu a univerzitu, čo motivovalo pracoviská vytvoriť potrebné personálne obsadenie pre naplnenie kritérií jeho akreditácie.

1 Doktorandské štúdium v odbore 1.1.10 Odborová didaktika – didaktika hudby

Po rozdelení spoločnej republiky a vzniku samostatnej Slovenskej republiky v r. 1993 sa vynoril akútny problém vytvorenia doktorandského pracoviska na Slovensku, ktoré dovtedy existovalo len v Prahe s jednou spoločnou odborovou komisiou, ktorej predsedala *prof. Jarmila Vrchotová - Pátová*. Členmi komisie boli docentky *Eva Michalová z Banskej Bystrice* a *Kristína Izáková*, v tom čase ešte pôsobiaca v Nitre. Prvej iniciatívy na Slovensku sa ujala banskobystrická katedra Fakulty humanitných vied Univerzity Mateja Bela, ktorá v roku 1995 vytvorila prvé samostatné doktorandské pracovisko s predsedom odborevej komisie *prof. Ivanom Hrušovským*, následne s *prof. Evou Michalovou* a *prof. Evou Langsteiňovou* a s možnosťou uskutočňovať aj habilitačné a inauguračné konania.³ Doktorandský študijný program sa nazýval: *Teória vyučovania predmetov všeobecnovzdelávacej a odbornej povahy, špecializácia: Teória vyučovania hudobnej výchovy* a poslední absolventi s týmto názvom odboru končili v r. 2010.

Koncom prvého desaťročia 21. storočia dochádza na Slovensku k tvorbe novej systematiky študijných doktorandských odborov, v ktorej sú didaktiky združené do názvu *Odborová didaktika*. V tejto systematike je pokračovanie magisterského stupňa v programe 1.1.3 *Učiteľstvo hudobného umenia* nastavené v ďalšom 3. stupni zaradenom pod 1.1.10 Odborovú didaktiku – so špecializáciou *Didaktika hudby*.

Uvedený študijný doktorandský program sa na Slovensku realizuje na nasledovných učiteľských fakultách⁴.

- na PdF UKF v Nitre – garant prof. PhDr. Eva Szórádová, CSc.
- na PdF KU v Ružomberku – garant prof. Amantius Akimjak, PhD.
- na PdF UMB v Banskej Bystrici- garant prof. PaedDr. Milan Pazúrik, CSc.
Témy z didaktiky hudby sa vyskytujú aj na Pedagogickej fakulte Prešovskej univerzity v odbore 1.1. 5 Predškolská a elementárna pedagogika (predtým Teória vyučovania na 1. stupni)
- na PdF PU v Prešove (Elementárna a predškolská pedagogika 1.1.5) – garant doc. PaedDr. Daniel Šimčík, PhD.

Etablovanie týchto pracovísk spôsobilo nárast počtu doktorandov v prezenčnej⁵ a dištančnej forme štúdia. Prezenčná forma štúdia trvá spravidla tri roky, s možnosťou pokračovania v štvrtom roku (podľa pravidiel tej - ktorej fakulty). Štvrtý rok bol pridaný najmä

3 Spracované na základe osobných informácií Prof. Evy Michalovej z Banskej Bystrice (január 2011)

4 Uvedené pracoviská a garanti sú aktuálni v akademickom roku 2010/11.

5 Počet doktorandov v dennej forme štúdia je závislý na objeme finančných prostriedkov, ktoré dostane univerzita k dispozícii a tá ich prerozdelenie na jednotlivé školiace doktorandské pracoviská

z dôvodu naplnenia požiadavky absolvovania semestrálneho pobytu v zahraničí. Externá forma je spravidla päťročná a je spolplatňovaná, aj za každý rok navštevovania v plnej ročnej sume.

Jedným z hlavných kritérií doktorandského štúdia je realizácia výskumu, ktorý by sa z profesijného zamerania študijného programu *1.1.10 Didaktika hudby* mal orientovať na vedeckú reflexiu hudobno-edukačného procesu. Získané výsledky realizovaných hudobno-pedagogických výskumov sú „barometrom“ stavu hudobnej edukácie v krajine. Vzhľadom na absenciu profesionálneho *hudobno-pedagogického výskumného pracoviska na Slovensku*, sú dizertačné a iné kvalifikačné práce spravidla jediným priestorom pre realizáciu hudobno-pedagogického výskumu.

2 Vedecká reflexia hudobnej edukácie

Hudobno-výchovný proces vo všetkých svojich formách, inštitucionálnych štruktúrach, obsahových rôznorodostiach je predmetom bádania hudobnej pedagogiky.

Cieľom hudobnej pedagogiky je zachovať historickú kontinuitu vývoja hudby, uchovávať národnú a regionálnu hudobnú integritu, zabezpečiť rozšírenie jestvujúcich a utváranie nových hudobných hodnôt“ (Elschek, 1984, s. 320).

Hudobno-edukačný proces je evolučný, dynamický proces, reflektujúci zmeny v spoločnosti, výchove a vzdelávaní, kultúre a hudobnej tvorbe. Vo svojej štruktúre je diferencovaný na obsahovo súvisiace disciplíny, ktoré tvoria tematiku hudobnej pedagogiky. *„Tvorba systematiky hudobnej pedagogiky Ladislavom Burlasom v polovici 90-tych rokov znamená posilnenie hudobnej pedagogiky ako vednej disciplíny a prvé systematické usporiadanie disciplín hudobnej pedagogiky na Slovensku“* (Medňanská, 2007, str. 46.)

Ladislav Burlas predstavuje nasledovný komplex disciplín, ktoré tvoria jadro hudobnej pedagogiky ako vednej disciplíny v systéme hudobnej vedy:

- a) filozofia hudobnej výchovy,
- b) hudobná didaktika a metodika,
- c) hudobná pedopsychológia,
- d) hudobná pedosociológia
- e) porovnávacia hudobná pedagogika,
- f) dejiny hudobnej výchovy,
- g) teória umeleckej pedagogiky.

Takto *Ladislav Burlas* posunul, inovoval jednotlivé disciplíny, a najmä vytvoril otvorenú dynamickú strešnú disciplínu, *hudobnú pedagogiku*, ako komplex k tomu príslušných disciplín. *Komplexné poňatie hudobnej pedagogiky bolo podmienené zmenou paradigmy, ktorú koncepčne autor prináša. Podstatou novej paradigmy je nový vertikálny náhľad na daný problém. Autor jasne formuluje myšlienku, podľa ktorej horizontálne nanášanie nových vecí na starú, v praxi nefungujúcu paradigmu, je nepostačujúce a nie je signálom napredovaní.* (Ruttkay, 2007, s. 131).

2.1 Ďalšie subdisciplíny hudobnej pedagogiky v kontexte s rozvojom pedagogických a spoločenských vied a umenia

Zmeny v spoločnosti, rozvoj pedagogických a spoločenských vied ale aj nové smerovania v umení prinášajú novú vedeckú reflexiu, paralelne sa hľadajú terminologické vyjadrenia a absorbujú ich aj iné disciplíny. Tie si vytvárajú svoje *vedecké zázemie*, ktoré, ak dosahuje istý kvalitatívno-kvantitatívny rozmer je nutné ho akceptovať a pričleniť ako novú vedeckú disciplínu. Tento dynamizmus je evidentný aj v hudobnej pedagogike a práve jej otvorenosť dáva priestor ku kreovaniu a etablovaniu nových disciplín.

V pedagogickej praxi sa etablovali termíny *andragogika*⁶ a *geragogika*⁷, ktoré sú súčasťou edukačnej antropológie a už sú prvé výskumy o ich aplikovanosti aj do hudobnej pedagogiky.⁸

Andragogika ako veda o vzdelávaní dospelých nachádza svoju aplikačnú disciplínu aj v hudobnej pedagogike ako **hudobná andragogika**. Z foriem celoživotného vzdelávania na vysokých školách má najväčšiu tradíciu vzdelávanie na *univerzite tretieho veku*⁹, ktoré sa aj na Slovensku etablovalo hneď po r. 1990.

Aj v rámci vzťahov hudobnej pedagogiky a hudobnej vedy sa natískajú nové okruhy, ktoré si vyžadujú teoretickú reflexiu, didaktické koncepcie a metódy. Upozorňuje na ne už Burlas a definuje ich ako nové témy, ku ktorým patrí *populárna hudba a muzikoterapia v školskej Hv*, tiež interdisciplinárne prieniky medzi *etnomuzikológiou* (zastúpenou v učebniciach Hv najmä ľudovou piesňou) a školskou Hv.

Potrebu *etnomuzikologického vzdelávania*¹⁰ vo formálnom, neformálnom a informálnom učení si stále naliehavejšie vyžaduje hudobná a mediálna prax, ktorá je poplatná „biznisu a bulváru“. Folklorne hudobné tradície majú čoraz menší rozsah a nadobudli muzeálny charakter. Aby celkom nezanikli, tak aj subdisciplína **pedagogická etnomuzikológia** s vlastnou metodológiou a aplikačnou platformou v edukačnej praxi spomalí tempo zániku ľudových hudobných tradícií. V rámci tejto disciplíny je potrebná ďalšia diferenciácia podľa druhov a žánrov ľudovej kultúry, vrátane priestoru pre hru na *detských ľudových nástrojoch*, ako aj ich zhotovovanie vo väzbe na **etnoorganológiu**. Táto **pedagogická etnoorganológia** funguje na základných školách vo folklórne silných lokalitách najmä východného Slovenska, tam kde je syntéza učiteľa a „fanúšika“ hudobného folklóru.

Ďalšia disciplína je odrazom súčasnej klímy školy, triedy, práce so žiakmi, ich schopnosťami a možnosťami koncentrácie na nové učivo. Zaznamenávame permanentný nárast rôznych druhov porúch správania, či pozornosti žiakov v škole. Všeobecná snaha pedagogických vied o pomoc, včasnú elimináciu, či stabilizovanie rôznych patologických javov, dáva priestor, aby sa do systematiky *hudobnej pedagogiky* aj v našom geografickom prostredí etablovala nová disciplína *hudobná terapia v kontexte edukačnom*, nie liečebno-psychiatrickom. Existencia a sumarizácia výsledkov výskumu z aplikácie hudobnej terapie

6 Andragogika – veda o výchove dospelých

7 Geragogika . veda o výchove seniorov

8 VEREŠ, J. 2004: Hudobná pedagogika. Veda o hudobnej výchove. Nitra, s. 9

9 Na Ústave celoživotného vzdelávania Žilinskej univerzity v Žiline sa od r. 2002 každý rok otvára študijný program Človek a hudba. Študijné programy v tejto forme štúdia so zameraním na umenie vzbudzujú veľký záujem dospelých.

10 Pod pojmom etnomuzikologické vzdelávanie nemáme na mysli len štúdium etnomuzikológie v odbore národopis na FF UK v Bratislave ale cieleň proces odovzdávania etnomuzikologických poznatkov v celom systéme hudobnej edukácie.

v školskej praxi je dostatočným vedeckým dôkazom o existencii samostatnej disciplíny - **pedagogickej muzikoterapie**.

Jednou z koncepcií, ktoré sa po r. 1990 pomerne rýchlo etablovali a rozvíjali aj na Slovensku, je integratívna hudobná pedagogika a polyestetická výchova Wolfganga Roschera¹¹ (1927 -2002). Integratívna hudobná pedagogika je syntézou všetkých hudobno-praktických činností, ktoré fungujú spoločne, alebo sa rôzne prepájajú podľa potreby a zacielenia. Ako komplex sú súčasťou polyestetickéj výchovy. Polyestetická výchova je integrácia umení - hudby, výtvarného, tanečného literárno-dramatického umenia v pedagogickom procese. Formou realizácie polyestetickéj výchovy v praxi sú polyestetické projekty, v ktorých dominujú najmä hudobno-dramatické projekty.

Hudobná edukácia má svoje široké uplatnenie aj v cirkevných školách a zboroch rôznych konfesií. Aké má tu hudba poslanie, funkciu, či význam, ako so špecifickým hudobným obsahom budeme „narábať“ v pedagogickom procese, sú otázky, na ktoré by mala dať odpoveď **cirkevná hudobná pedagogika**.¹² V tejto oblasti je ešte málo vedeckej reflexie a tá môže byť navyiac atomizovaná podľa jednotlivých cirkví. Tu je najmä priestor pre realizáciu študentov doktorandského štúdia na Pedagogickej fakulte Katolíckej univerzity v Ružomberku.

Vychádzajúc z *Európskej charty mediálnej gramotnosti* z r. 2006 bola aj na Slovensku koncom roka 2009 schválená *Koncepcia mediálnej výchovy*, ktorá zahŕňa formálne a neformálne vzdelávanie na všetkých stupňoch škôl a vzdelávanie dospelých. Informačno-komunikačné prostriedky prenikajú do všetkých odborov ľudskej činnosti a ich prienik do umení je stále širší a viacdimenziálny. *Hudobná informatika*¹³ už „vlastní svoju“ systematicku a táto vedecká základňa hudobnej informatiky je avízom „vstupu“ aj do hudobnej pedagogiky, je novou výzvou pre hudobnú edukáciu aj v kontexte mediálnej výchovy.

Adaptácia IKT do pedagogického procesu prezentuje rôznu úroveň i obsah, ale vnímame ju ako novú kreujúcu sa disciplínu aj s hľadaním vhodného názvu. Vychádzajúc zo školskej praxe, kde je už etablovaný názov *IKT v edukácii*, alebo v konkrétnom predmete (IKT v biológii, zemepise a pod.) javí sa efektívne ponechať túto školskú terminológiu aj pre hudobnú výchovu.

Sumarizácia doterajších poznatkov, ich systematizácia umožňuje konštituovanie ďalšej disciplíny hudobnej pedagogiky, ktorú môžeme v kontexte so školskou praxou pracovne nazvať ako **IKT v hudobnej pedagogike**.

Nové disciplíny sú výsledkom vývoja hudobnej edukácie, globalizácie, zmenených spoločenských pomerov, rodinnej výchovy a technicko-informačného pokroku na konci prvého desaťročia 21. storočia. Ich existencia je závislá na kvalite vedeckej reflexie, nevyhnutnej pre **pevné etablovanie v systematike hudobnej pedagogiky**. V tomto smere je vytvorený široký priestor pre výskumné aktivity v rámci doktorandského štúdia 1.1.10 Didaktika hudby.

11 Autorom koncepcie je hudobný skladateľ, muzikológ, a pedagóg prof. W. Roscher, rektor Mozarteia v rokoch 1991-1996, zakladateľ a dlhoročný predseda Medzinárodnej spoločnosti pre polyestetickú výchovu v Salzburgu. Po r.1990 niekoľkokrát prednášal a realizoval semináre aj na Slovensku.

12 V tejto disciplíne ešte nie je ani vyšpecifikovaný názov, či sa prijme termín *cirkevná hudobná pedagogika*, alebo *náboženská*, nakoľko existuje pre učiteľov na cirkevných školách učiteľ kontinuálneho vzdelávania a ten má označenie pre *náboženskú výchovu*.

13 Názov *hudobná informatika* sme prebrali od autorky E. Ferkovej, ktorá tejto vedeckej disciplíne vytvorila samostatnú systematiku.

3. Kvantitatívna analýza obhájených doktorandských prác v kontexte naplňania jednotlivých disciplín hudobnej pedagogiky

Dizertačné práce ako najväčší priestor pre realizáciu *hudobno-pedagogického výskumu* vykazujú na Slovensku od r. 1996 nasledovnú štatistiku:

Od r. 1996 do akad. roku 2009/2010:

- ➔ Celkom obhájených: **74 dizertačných prác**
- ➔ Z toho v dennej forme: 29
 - v externej forme: 45 (Baranová, 2010, s. 9)

	<i>Názov disciplíny</i>	<i>Počet prác</i>
1.	Filozofia hudobnej výchovy	1
2.	Hudobná pedopsychológia	2
3.	Hudobná pedosociológia	1
4.	Porovnávací hudobná pedagogika	4
5.	Dejiny hudobnej výchovy <ul style="list-style-type: none"> • <i>Osobnosti</i> • <i>História</i> 	6 celkom 2 4
6.	Hudobná didaktika a metodika <ul style="list-style-type: none"> • <i>vokálna didaktika/ zborová</i> • <i>instrumentálna didaktika</i> • <i>didaktika recepcie hudby</i> • <i>hudobno-dramatická didaktika</i> • <i>motivácia, tvorivosť</i> • <i>osobnosť učiteľa hudby</i> • <i>učebnice</i> 	8 + 5 2 1 4 1 + 1 3 1
7.	Experimentálna hudobná pedagogika	3
8.	Teória umeleckej pedagogiky <ul style="list-style-type: none"> • <i>umelecká didaktika</i> • <i>reflexia tvorby v pedagogike</i> 	9 3
9.	Hudobná andragogika/ hudobná geragogika	0
10.	Pedagogická etnomuzikológia so subdisciplínou pedagogická etnoorganológia	3
11.	Pedagogická muzikoterapia	1
12.	Čirkevná hudobná pedagogika	1
13.	IKT v hudobnej edukácii	3
14.	Integratívna hudobná pedagogika a polyestetická výchova	0
	Iná problematika (nepatria do odboru Didaktika hudby) <ul style="list-style-type: none"> • <i>Muzikologické témy</i> • <i>Čirkevné</i> 	3 3

Uvedená sumarizácia tém a ich „zatriedenie“ do systematiky hudobnej pedagogiky ukázala, v ktorých disciplínach sú ťažiská a záujem doktorandov a naopak, v ktorých oblastiach absentujú najnovšie výsledky vedeckého, hudobno-pedagogického bádania. Hu-

dobná pedagogika ako disciplína v systematike hudobnej vedy má dodnes nevyriešené etymologické označenie. Ak sa povie pedagóg, akosi automaticky sa vynára predstava učiteľa v triede, a málokto spája jeho prácu a vedeckou výskumnou prácou v pedagogike. Na Slovensku nemáme taký termín, ktorý je napr. etablovaný v nemeckom jazyku **Erziehungswissenschaftler – vedec vo výchove**. Po transformovaní Výskumného ústavu pedagogického v Bratislave na Štátny pedagogický ústav zanikla aj vedecká inštitucionálna základňa, pre realizáciu pedagogického výskumu, nakoľko jeho nástupca ŠPÚ tvorí legislatívne materiály.

Absentuje aj akákoľvek koordinácia školiacich pracovísk pri vypisovaní nových tém. Fakulty a garanti doktorandských štúdií si tento problém riešia autonómne, oslovením školiteľov. Táto živelnosť už prináša prvé „diery“ v kontinuite napr. v dejinách hudobnej pedagogiky sme skončili s Tiborom Sedlickým v jeho *Dejinách hudobní výchovy v českých zemích a na Slovensku* (v spoluautorstve s Vladimírom Gregorom) na začiatku 80-tych rokov, teda ešte v predchádzajúcom spoločenskom systéme. Len sporadicky je v niektorých regiónoch spracované umelecké školstvo. Spracovávať takéto témy je veľmi náročné na čas, získavanie informácií a prameňov a k tomu na jednej strane nie je časový priestor a dnešný doktorand (až na niektoré výnimky) chce získať vedecký titul bez väčšej námahy.

Chvályhodné je, že vznikajú práce v novoetablovaných disciplínach ako sú: *hudobná andragogika/hudobná geragogika, pedagogická etnoorganológia, pedagogická muzikoterapia, cirkevná hudobná pedagogika, IKT v hudobnej edukácii, menej už v integratívnej hudobnej pedagogike a polyestetickéj výchove*.

Záverom treba zdôrazniť, že je nutné koordinovať na doktorandských školiacich pracoviskách zadávanie tém s cieľom zabezpečiť rovnomerne výskum vo všetkých disciplínach hudobnej pedagogiky, v kontexte zachovania vývojovej kontinuity.

Literatúra

- BARANOVÁ, Eleonóra 2010: *Doktorand adept vedeckej práce*. In: Musica et educatio II. Ružomberok: Verbum - vydavateľstvo KU, ISBN 978-80-8084-696-1, str.9.
- BURLAS, Ladislav 1997: *Teória hudobnej pedagogiky*. Prešov, Prešovská univerzita v Prešove, ISBN 80-88885-06-X.
- BURLAS, Ladislav, 1998: *Hudba - komunikatívny dynamizmus*. Bratislava: Národné hudobné centrum, ISBN 80-88884-10-1.
- BURLAS, Ladislav, 1999: *HUDBA – želania a rezultáty – zbrané muzikologické spisy Ladislava Burlasa (1957 - 1999)*, Prešovský hudobný spolok SÚZVUK, ISBN 80-968468-6-8
- ELSCHEK, Oskár 1984: *Hudobná veda súčasnosti*. Systematika, teória, vývin. Bratislava: Veda – vydavateľstvo SAV, ISBN 71-004-84.
- GREGOR, Vladimír, - SEDLICKÝ, Tibor, 1990. *Dějiny hudobní výchovy v českých zemích a na Slovensku*. Praha : Editio Supraphon, 1973, 1990, 226 s.
- HELMS, Siegmund, - SCHNEIDER, Reinhard, - WEBER, Rudolf, 1994: *Neues Lexikon der Musikpädagogik. Sachteil*. Kassel: Gustav Bosse GmbH, ISBN 3 7649 2540 8.
- HELMS, Siegmund, - SCHNEIDER, Reinhard, - WEBER, Rudolf, 1994. *Neues Lexikon der Musikpädagogik. Personenteil*. Kassel: Gustav Bosse GmbH, ISBN 3 7649 2541 8.

- MEDŇANSKÁ, Irena, 1997: *Hudobnopedagogický výskum na Slovensku*. In: Zborník: Dějiny hudební výchovy – muzikologické štúdie 5, Janáčkiana 1996, Ostrava, 1996, s.197 – 207.
- MEDŇANSKÁ, Irena, 1999: *Hudobná pedagogika na Slovensku, v nemeckej jazykovej oblasti a v celoeurópskom kontexte*. Habilitačná práca, 280 str.
- MEDŇANSKÁ, Irena, 2010: *Motivácia, prístup a realizácia doktorandského štúdia – podnety - skúsenosti z praxe*. In: Musica et educatio II. Ružomberok: Verbum-vydavateľstvo KU, ISBN 978-80-8084-696-1, str.20.
- RUTTKAY Juraj 2006: *Hudobná pedagogika ako súčasť kultúrnej antropológie*. In: Česká hudební pedagogika a vzdělávání dospělých na počátku 21. století. Sborník z 28. Muzikologické konference Janáčkiana. Ostrava ISBN 80-7008-202-X.
- RUTTKAY, Juraj, 2007: *Systematika hudobnej pedagogiky Ladislava Burlasa*. In: Inovace v hudební pedagogice a výchově k počtě Lea Kestnera (1882-1962). Univerzita Palackého Olomouc, str.129-135, ISBN 978-80-903776-5-3.
- RUTTKAY, Juraj, 2009: *Umelecká didaktika v systematike hudobnej pedagogiky*. Internetová konferencia. Ostrava: Pedagogická fakulta Ostravskej univerzity v Ostrave. http://konference.osu.cz/khv/2009_2/file.php?fid=3.

Pozdrav prof. Lud'ka Zenkla

Prof. PaedDr. LUDĚK ZENKL, CSc.

Ostravská univerzita v Ostravě, Česká republika

Milé kolegyně doktorandky a kolegové doktorandi,

zdravím Vás a Vaše jednání jako člen oborové rady doktorského studia v Ostravě a předávám Vám malý dárek, publikaci „Hudební teorie a pedagogika na Ostravské univerzitě 1995-2011“. Obsahuje informace o vývoji doktorského studia v našem oboru v Ostravě a anotace 24 tam dosud obhájených doktorských disertací. Zdravím Vás zároveň jako příslušník starší generace pracovníků oboru a jak už to bývá, přicházím s doporučením, abyste se mimo jiné věnovali tématům, na jejichž zpracování jsme již nestačili. Jde zvláště o dějiny hudební výchovy, neboť příslušný spis Vladimíra Gregora a Tibora Sedlického vyšel ve druhém vydání již v roce 1990 a od té doby žádná podobná komplexní práce napsána nebyla. Snad Vás toto téma zaujme a snad by se podařilo pro ně zajistit grantovou podporu. Vaší dnešní konferenci i všem Vám přeji mnoho badatelských radostí a úspěchů.

Luděk Zenkl

Medzinárodné doktorandské fórum EAS ako súčasť 19. kongresu EAS a regionálnej konferencie ISME v Gdaňsku

Mgr. VERONIKA KAČKOVIČOVÁ

Univerzita Konštantína Filozofa v Nitre, Pedagogická fakulta, Katedra hudby,
Slovenská republika

Anotácia: 19. Kongres Európskej asociácie pre školskú hudobnú výchovu (EAS) a zároveň regionálna konferencia ISME v poľskom Gdaňsku po prvýkrát priniesli nové sprievodné podujatie – doktorandské fórum EAS. Osem študentov zo siedmich európskych krajín malo počas troch dní príležitosť prezentovať svoje doktorandské projekty, objasniť vlastný výskum a priblížiť systém svojho doktorandského štúdia. Vyvrcholením bola prezentácia plagátov na samotnom kongrese. Podujatie bolo cenné vďaka vzájomnej výmene názorov, nápadov a rád v oblasti doktorandskej práce na medzinárodnej úrovni.

Kľúčové slová: doktorandské fórum. Európska asociácia pre školskú hudobnú výchovu.

Abstract: During the 19th EAS congress and regional ISME conference in Gdansk (Poland), a new accompanying event was introduced for the first time – the EAS doctoral student forum. In three days, eight students from seven European countries had a chance to present their doctoral projects, explain their own research and describe the system of Ph.D. studies in their home countries. At the end of the congress, posters of doctoral students were presented. The event was valuable in terms of exchanging views, ideas and pieces of advice in the area of doctoral studies on the international level.

Key words: doctoral student forum, European association for music in schools.

19. Kongres Európskej asociácie pre školskú hudobnú výchovu (EAS) a zároveň regionálna konferencia ISME v poľskom Gdaňsku sa niesli v duchu témy „Hudba v školách – Vyučovacie a učebné procesy“. Kongres priniesol príspevky vo viacerých tematických okruhoch, väčšina z nich sa zamerala na nové prístupy vo vyučovaní ako je využívanie informačno-komunikačných technológií, dištančné vzdelávanie, intenzívne projekty pre budúcich učiteľov hudby, využitie filmu, muzikálu, opery, či chorálu ako prostriedku k sociálnej integrácii žiakov. Z tradícií poľského hudobného vyučovania predstavila domáca Akademia muzyczna Stanisława Moniuszka využitie Dalcrozeho metódy, či zborového spevu v hudobnom vyučovaní. Kongres bol významným nielen svojou bohatou medzinárodnou účasťou, ale i zmenami vo vedení organizácie, zvolením nového prezidenta EAS a v neposlednom rade uskutočnením nového sprievodného podujatia EAS – doktorandského fóra. Podľa vzoru už tradičného a úspešného študentského fóra EAS bola doktorandom európskych krajín z oblasti hudobného vzdelávania ponúknutá možnosť prezentovať sa na medzinárodnej úrovni.

Fóra sa zúčastnilo osem študentov zo siedmich európskych krajín (Švédsko, Írsko, Veľká Británia, Nemecko, Slovinsko, Česká republika, Slovensko). Vedenia doktorandského fóra sa ujali Dr. Mary Stakelum z írskej Univerzity v Readingu, ktorá sa špecializuje na výskumné metódy v postgraduálnych štúdiách a doktor Thadeho Buchborna z Rakúska, ktorý nedávno ukončil doktorandské štúdium a dokázal poskytnúť množstvo užitočných rád pri tvorbe dizertačnej práce.

Zaujímavosťou skupiny bolo práve zloženie študentov doktorandského štúdia. Väčšina doktorandov mala za sebou už niekoľkoročnú prax v odbore a doktorandská práca bola v yvrhlení ich výskumu, pre niektorých študentov bolo doktorandské štúdium priamym pokračovaním štúdia po získaní magisterského titulu. Rôznorodosť sa prejavila i v oblastiach doktorandského výskumu jednotlivých študentov. Každá krajina prejavila isté špecifikum, čo sa týka vážnosti a dôležitosti tematiky s ktorou pracujú. Taktiež bol zjavný rozdiel v systéme doktorandských štúdií – pokiaľ v niektorých zúčastnených krajinách má interný doktorand isté povinné aktivity, ktoré sú súčasťou kreditného systému (povinnosť vyučovať na katedre, publikovať odborné články, navštevovať odborné semináre, byť aktívne umelecky činný), v iných krajinách sa doktorand venuje oblasti svojho výskumu ako pracovník v tejto oblasti a aktivity na univerzite, sú preňho voliteľné.

Každý účastník mal na úvod na úlohu vizualizovať a predstaviť proces vlastného vedeckého výskumu a metódy, ktoré pri ňom využíva. Zhoda sa prejavila v uznaní náročnosti každej fázy procesu tvorby dizertačnej práce a tiež v zdôraznení dôležitosti systematickej práce na výskume. Každý z účastníkov formuloval vznik potenciálnych problémov v procese vlastného výskumu a zároveň predstavil vízie svojej najbližšej práce. Porovnanie jednotlivých procesov a fáz výskumu prinieslo množstvo vzájomných inšpirácií, ktoré vďaka komornej atmosfére skupiny mohli byť vyslovené tvárou v tvár. Čo sa týka samotného písania dizertačnej práce, k slovu sa dostala diskusia o etike písania práce, ktorá je čoraz prísnejšie ponímaná a tým aj dodržiavaná už v takmer každej krajine – či už je to použitie citácií, schválenia publikovania citácie autorom, či iného informačného materiálu.

Hlavným bodom doktorandského fóra bola prezentácia vlastných doktorandských projektov prostredníctvom plagátu, ktorý si mali študenti pripraviť vopred. Prezentácia bola poučná v niekoľkých bodoch. Keďže kritéria pre vizuál plagátu neboli okrem veľkosti vopred podrobne stanovené, mali sme možnosť vidieť rôzne práce. Zámer lektorov však vyšiel a študenti mali možnosť sami vyhodnotiť kritériá, ktoré by mala takáto prezentácia spĺňať, čo sa týka pôsobenia na diváka – návštevníka prezentácie. Prezentácia v úzkej skupine dávala priestor pre otázky a rady navzájom a taktiež diskusiu o problematike, zároveň bola výbornou prípravou pre vyvrcholenie stretnutia v podobe prezentácie plagátov ako súčasť celého kongresu EAS.

Jednou z najpozitívnejších stránok doktorandského fóra bola veľkosť skupiny, ktorá dovoľovala diskusie tvárou v tvár, cenné pripomienky profesionálnych lektorov k jednotlivým projektom a dostatočný priestor na vyjadrenie sa každého študenta jednak k svojmu projektu i projektom ostatných študentov. Prvé doktorandské fórum EAS bolo hodnotené študentami ako dynamické stretnutie, významné hlavne pre výmenu skúseností, názorov a rád na medzinárodnej úrovni.

Literatúra

KAČKOVIČOVÁ, V.: *19.kongres a regionálna konferencia ISME v poľskom Gdaňsku* [online] [cit. 29.9.2011].

Dostupné na: <www.eas.pf.ukf.sk>.

KANGRON, E.: *The 19th EAS/ISME Regional Conference* [online]. [cit. 29.9.2011].

Dostupné na: <www.eas-music.org/activities/eas-conferences/2011-gdansk-pl/report>.

Inspirace v rámci evropské studentské mobility

Mgr. JAROSLAVA LOJDOVÁ

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

Anotace: Různé hudebně výchovné systémy v zemích EU. Řešení společných otázek. Vytváření pracovních týmů studentů a pedagogů. Názory studentů reflektované na studentských fórech a na evropských kongresech EAS v Tallinu (2009), v Turecku (2010), v Evropském fóru vysokoškolské mládeže v Římě (2010) a na Světovém setkání mládeže v Tallinu (2011). Poučení i výzvy pro každého mobilního doktoranda.

Klíčová slova: evropská studentská mobilita, kongresy a studentská fóra EAS, ISME, studentská konference UNICA, světové hudební fórum.

Abstract: Music educational systems in different countries of the EU. Solution of joint problems. Establishment of working teams of students and pedagogues. Student visions reflected at the EAS Student Fora and Congresses in Tallinn (2009), in Turkey (2010), at the UNICA Student Conference in Rome (2010) and 4th IMC World Forum on Music in Tallinn (2011). Recommendations and challenges for every mobile Ph.D. student.

Key words: EAS congresses and student fora, European student mobility, ISME, student conference UNICA, world music forum.

Jste mobilní? To je otázka, kterou chci položit každému z Vás. Neodkazuji však na Váš pohybový aparát, či snad na dopravní prostředek, kterým jste se na konferenci dopravili, jak by se podle obrázku mohlo zdát. Ráda bych ale upoutala Vaši pozornost výrazem zmíněného obrázku. Myslím, že docela přesně vyjadřuje pocity českých a slovenských studentů, když se řekne studentská mobilita. Nejde však o programy evropské mobility, jakými jsou například Erasmus, Erasmus Mundus, Leonardo da Vinci nebo Marie Curie. Mám na mysli ty nejkratší zahraniční pobyty - účast na mezinárodních kongresech, konferencích a fórech. Ráda bych Vám přiblížila své osobní zkušenosti. Nejdříve ale pár slov o mezinárodních organizacích, které takové výjezdy nabízejí. Jsou jimi například EAS, ISME, UNICA, IMC nebo EMC.

Poslání Evropské asociace pro školní hudební výchovu (EAS) se řídí základními principy UNESCO. Přispívá ke zlepšení vzájemného porozumění mezi lidmi a k pochopení jejich odlišných kultur. Zároveň chrání právo jejich vzájemné koexistence. Asociace zdůrazňuje důležitost hudby na všech stupních vzdělání a podporuje kulturní projev jako jednu z klíčových kompetencí pro celoživotní vzdělávání. Mezi nejzávažnější úkoly EAS patří podpora a stimulace výměny, sběru a šíření informací o vývoji v hudebním vzdělávání prostřednictvím aktivit výboru EAS, národních koordinátorů a aktivních členů této asociace. Dále EAS umožňuje setkání lidem, kterým není lhostejný osud hudební výchovy. Mají možnost sdílet nápady a nacházet nové zdroje na pravidelných konferencích, které jsou realizovány ve spolupráci s institucemi, asociacemi a členy EAS. Evropská asociace pro školní hudební výchovu se v současné době také zabývá iniciativami, které vedou ke spolupráci na projektech zabývajících se výzkumem a aktivitami profesního rozvoje. V neposlední řadě tvoří EAS koalici s přidruženými mezinárodními asociacemi – ISME (Mezinárodní společnost pro hudební vzdělávání) nebo EMC (Evropská hudební rada).

ISME (International Society for Music Education) byla založena v roce 1953. Mezinárodní společnost pro hudební vzdělávání se primárně zaměřuje na pedagogiku předškolního věku, základní a střední vzdělávání, univerzitní pedagogy, výzkumné pracovníky, studenty hudební výchovy, interprety a muzikoterapeuty. Jejím hlavním cílem je stimulovat hudební výchovu jako integrující součást všeobecného vzdělávání. Představitelé této významné hudební společnosti zastávají názor, že zkušenost skutečně prožité hudby by měla být živou součástí života každého člověka. Protože světová ISME a evropská EAS sdílejí podobné cíle, dohodly se tyto hudební organizace v roce 2005 na kongresu v Praze, že podepíší závazný dokument, tzv. Memorandum porozumění, kterým potvrzují úzkou spolupráci v odborné a organizační přípravě hudebních kongresů, seminářů, projektů a studentských fór.

UNICA (Network of Universities from the Capitals of Europe/Sít' univerzit evropských hlavních měst) je organizací, která byla založena v roce 2000 a za krátkou dobu své existence dokázala rozšířit svoji síť do 32 zemí Evropy. Organizaci zastupuje 42 univerzit se 150 000 akademickými pracovníky a 1 500 000 studenty. UNICA pracuje jako informační základna o evropských iniciativách, programech a podporuje společné projekty. O výsledcích své činnosti informuje evropské instituce a vlády na národní, regionální a obecní úrovni. Jedním z klíčových cílů této organizace je podpořit integraci, kvalitu ve vzdělávání a posílit vzájemnou spolupráci členských univerzit. Důležitou misí sítě UNICA je začlenění univerzit střední a východní Evropy do oblasti evropského terciárního vzdělávání.

EMC (European Music Council/ Evropská hudební rada) je regionálním orgánem Mezinárodní hudební rady a je zastřešujícím termínem pro hudební život v Evropě. Jejím hlavním cílem je respektovat stejná práva a příležitosti pro hudbu, hudební profesionály a pro přístup k hudbě. Ve své misii se EMC shoduje se základním posláním UNESCO – snaží se podporovat, uchovávat a rozvíjet národní kulturní specifika.

Evropský hudební kongres a fórum EAS v roce 2009 se uskutečnily v jedné ze zemí s největší a nejsilnější hudební a kulturní tradicí v Evropě. V 80. letech národ dokonce použil hudbu jako projev své národní identity a tzv. „Zpívající revolucí“ se doslova vyzpíval k samostatnosti. Zmíněnou zemí je Estonsko, země, která se teprve nedávno vymanila z diktátorského vlivu východních mocností. Vzkvétá nejen díky bohatým hudebním tradicím zakořeněným ve svém kulturním dědictví, ale také díky otevření hranic západním vlivům a tím i proudu experimentální hudby včetně vokální a instrumentální improvizace. Zejména estonský sborový zpěv je na vynikající úrovni. Tato živná půda se stala inspirací a námětem pro evropské studentské fórum EAS, jehož tématem byly *Praktické přístupy k hudební tvořivosti*. Zabývali jsme se hlasem studentů ve smyslu původním i přeneseném. Zkoumali jsme hlas jako lidský orgán a logickým vyústěním byla vokální improvizace pod vedením přední odbornice z Estonské akademie hudby a divadla – Anne-Liis Poll. V metaforickém významu jsme se zamýšleli nad možnostmi většího zapojení studentů do hodin hudební výchovy tak, aby se z pasivních konzumentů stali aktivní producenti. Významná otázka, která nás provázela v průběhu celého setkání se týkala úlohy hudební výchovy v současnosti a role hudebního pedagoga. Společně jsme vymýšleli recept na atraktivní a vyváženou hodinu hudební výchovy. Více informací o průběhu studentského fóra a vý-

sledcích skupinových diskuzí je možné najít na stránkách elektronického časopisu Univerzity Karlovy: <http://iforum.cuni.cz/IFORUM-7582.html>.

V dubnu 2010 se v severní části Turecka, v malém městečku Bolu, konala osmnáctá evropská konference EAS, v jejímž rámci se uskutečnilo osmé studentské fórum EAS. Stalo se již tradicí, že studentská fóra a konference jsou tematicky propojená. Kongres reflektoval vliv socio-kulturních změn na hudební vzdělávání a fórum se zaměřilo na aktuální potřeby dnešních dětí a mládeže. Prezidentka EAS nás vybízela, abychom byli kritičtí a nebáli se klást si otázky Proč? a Jaká je úloha současné hudební výchovy?. Uvedla, že bychom měli být vnímaví k zájmům a potřebám studentů, kteří mají rozdílné hudební předpoklady a zájmy. Domnívá se, že učitelé budou úspěšnější, když si budou více všímat oblastí, kterými může student obohatit hodinu hudební výchovy. Také uvedla, že ačkoliv u dětí staršího školního věku zaujímá hudba v mimoškolních aktivitách významné postavení, školní hudební výchova je naopak příliš nezajímá. Zamýšleli jsme se nad tím, jak propojit tyto dva světy, které mají mnoho společného, přesto jsou si velmi vzdálené. Podle Sarah Hennessy, exprezidentky EAS, je důležité poskytnout mládeži školní prostory, aby mohla realizovat své hudební ambice. Velmi zajímavá je také myšlenka žáků expertů. Jsou oblasti (např. populární hudba), ve kterých se učitel mnohdy nemůže vědomostně měřit se svými žáky. Je proto výhodnější, když ustoupí a zpovzdálí pozoruje, jak žáci s úspěchem přispívají nebo dokonce vedou část hodiny hudební výchovy. Je tak dán prostor, aby se učili spolu a jeden od druhého. Tzv. „peer teaching“ je nejúspěšnější vědecky prokázanou výukovou metodou současnosti. Konference byla zakončena prohlídkou Istanbulu – brány do orientu. Při procházkách stovky let starými měšitami s úzkými minarety a při návštěvě četných koncertů, které konferenci provázely, jsme si uvědomili, že ačkoliv hudba podléhá fenoménu socio-kulturních změn, uchovává si také svá národní specifika, kterými přispívá ke kulturnímu bohatství Evropy.

Studentské konference UNICA, která se konala v roce 2010 v Římě, se zúčastnilo 249 studentů ze 30 zemí Evropy. Samotné konferenci předcházela rozsáhlá příprava založená převážně na studiu odborné literatury. V online hlasování vybrali studenti 10 nejzávažnějších a nejaktuálnějších témat v oblasti evropského vysokoškolského prostoru. K diskusi byla předložena tato témata: 1. Internacionalizace univerzit: výzvy a problémy, 2. Programy evropské mobility, 3. Jaká je role univerzit v současné společnosti?, 4. Jednota a rozdílnost v Evropě: problém multikulturalismu, 5. Inovace, formální a neformální vzdělávání: mohou univerzity rozvíjet kreativitu studentů?, 6. Boloňský proces a rozvoj evropského terciárního vzdělávání: kvalita, zaměstnatelnost a sociální otázky, 7. Studentská mobilita, rozšíření a sjednocení EU, 8. Prestižní univerzity s nízkými poplatky: je to možné? Jak si vybrat nejlepší univerzitu?, 9. Trvale udržitelný rozvoj a ekologičtější university, 10. Odborné a osobnostní dovednosti: pomáhají evropské univerzity studentům rozvíjet obojí? Ze studentské konference UNICA vznikla tzv. „Rome Declaration“, která byla přednesena o několik měsíců později ve Vídni při oslavách dvacátého výročí založení této organizace. Více informací o přípravě a průběhu tohoto vrcholného studentského setkání je možné najít na internetovém odkazu <http://iforum.cuni.cz/IFORUM-9855.html>.

Čtvrté světové hudební fórum pořádané Mezinárodní hudební radou se konalo v září 2011 v Estonsku. Přibližně 250 účastníků zastupovalo země Jižní a Severní Ameriky, Evropy, Afriky, Asie, Oceánie a Austrálie. Fórum bylo velmi zajímavé tím, že nebylo zaměřené pouze na hudební pedagogiku, ale inspiraci mohli načerpat také hudební interpreti, skladatelé nebo hudební manažeři a přední představitelé kulturního života jednotlivých zemí. Konference představila několik pláštů, do kterých se hudba může obléknout. Hlavním tématem byla *Hudba jako prostředek společenských změn*. Tento nosný pilíř setkání se dále dělil do pěti hlavních oblastí: Hudba jako prostředek pro společenskou změnu, Současné výzvy a příležitosti pro hudební vzdělávání, Hudební distribuce a export, Hudba a rozvoj a Mládež: neformální prostor. Poslední zmíněné téma bylo velmi dobře představeno projektem Spiritus Mundi s názvem "Music on Troubled Grounds". Jedná se o projekt mladých hudebníků z Izraele a Palestiny ve spolupráci s interprety ze Skandinávie. Základní myšlenkou je hudba jako prostředek usmíření ve zneprátených oblastech a kdybychom šli ještě dále, tak bychom spatřili hudbu jako posla míru, přátelství mezi lidmi, národy a v neposlední řadě jako komunikační prostředek, ke kterému nepotřebujeme žádná slova.

Je mnoho důvodů, proč zůstat doma, ale je také mnoho důvodů, proč se vydat na podobná setkání. Domnívám se, že jedním z těch nejzávažnějších je vytvoření platformy pro výměnu zkušeností, sdílení a konfrontaci názorů a pohledů na otázky, se kterými se hudební výchova potýká v mezinárodním měřítku. Účelem mezinárodních hudebních setkání není pouhá výměna informací, ale také poznání odlišných kultur, národních hudebních tradic a zvyků. Mezi další profesní benefity patří získání cenných kontaktů na odborníky z celé Evropy, nebo z celého světa, pokud se jedná o světové setkání. Mezi celou řadou profesních výhod uvedme alespoň jeden osobní benefit – konfrontaci s osobní i národní identitou.

Proč se stát mobilním?

Přála bych si, aby se příspěvek stal inspirací a podnětem k zamyšlení alespoň pro některé z Vás. Upřímně bych všem chtěla popřát, aby nám podobná mezinárodní setkání usnadnila cestu za poznáním kdo jsme, kam směřujeme a čeho chceme dosáhnout.

Literatura

LOJDOVÁ, J. Evropské studentské fórum v Tallinnu [online].

Dostupné na World Wide Web: <<http://iforum.cuni.cz/IFORUM-7582.html>>.

LOJDOVÁ, J. Praktické přístupy k pěvecké hudební tvořivosti. In *Teorie a praxe hudební výchovy*.

Praha: PedF UK, 2009, s. 90-94.

LOJDOVÁ, J. Evropské studentské fórum v Tallinu. *Hudební výchova*, 2009, roč. 17, č. 4, s. 66-67.

LOJDOVÁ, J. Studentská konference UNICA, Řím 22.-25.9.2010 [online].

Dostupné na World Wide Web: <<http://iforum.cuni.cz/IFORUM-9855.html>>.

LOJDOVÁ, J. Studentské fórum a conference EAS, Bolu 2010, Turecko [online].

Dostupné na World Wide Web: <<http://iforum.cuni.cz/IFORUM-8988.html>>.

LOJDOVÁ, J. Studentské fórum a kongres EAS 2010 v tureckém Bolu. *Hudební výchova*, 2010, roč. 18, č. 4, s. 60-62.

1. T É M A

SOUČASNÉ POTŘEBY VŠEOBECNÉHO HUDEBNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ Z HLEDISKA UPLATŇOVÁNÍ PEDAGOGICKÉ REFORMY

Školské vzdělávací programy na slovenských a českých ZUŠ

Mgr. KATARÍNA GOLIAŠOVÁ

Univerzita Mateja Bela v Banskej Bystrici, Katedra hudobnej kultúry, Pedagogická fakulta,
Slovenská republika

Anotácia: Príspevok podáva výsledky empirického výskumu, ktorým sme za pomoci metódy dotazníka získali informácie o školských vzdelávacích programoch realizovaných na ZUŠ Žilinského kraja a vybranej vzorky ZUŠ z Českej republiky a z nich vyplývajúcich špecifických zameraniach ZUŠ, pričom sme sa zameriavali na názory pedagógov vyučujúcich kolektívny predmet Hudobná náuka a iné kolektívne predmety.

Kľúčové slová: dotazník, hudobná náuka, organizačné formy vyučovania, školský vzdelávací program, základná umelecká škola.

Abstract: The article offers results of the empirical research that was carried out by the questionnaire method through which we received information about school educational programs applied in music schools in the county of Žilina and chosen representative samples of music schools in the Czech Republic. The research shows various specialisations of mentioned music schools. We focused mainly on opinions of teachers who teach Music theory as a group subject.

Key words: questionnaire, music theory, organizational forms of education, school educational program, primary music school.

Školská reforma sa realizuje aj na českých a slovenských ZUŠ. Slovenské ZUŠ pracujú podľa nových školských vzdelávacích programov už od r. 2008, české na to mali dvojročný prípravný čas. V našom výskume nás zaujímali názory vyučujúcich Hudobnej náuky a iných kolektívnych predmetov na slovenských a českých školách.

Ciele a úlohy výskumu

Zistiť zameranie jednotlivých ZUŠ v Žilinskom kraji a vo vybranej vzorke ZUŠ v ČR.

Zistiť úroveň pripravenosti pedagógov na špecializáciu ZUŠ, na ktorej pracujú.

Zistiť najčastejšie využívanú organizačnú formu vyučovania na ZUŠ v ČR a SR.

Porovnať názory pedagógov na zmeny vychádzajúce zo zavedenia ŠkVP na ZUŠ.

Výskumné hypotézy

H1 Každá ZUŠ v SR a ČR je spôsobilá vypracovať zmysluplný školský vzdelávací program so svojím špecifickým zameraním.

H2 Frontálne/hromadné vyučovanie („tradičné“) je najčastejšie využívanou organizačnou formou vyučovania.

H3 Prevažná časť pedagógov sa nezaujíma o konkrétnu špecializáciu ZUŠ, na ktorej pracujú.

H4 Zavedením nových postupov do vyučovacieho procesu pedagógom, zvýšil sa záujem žiakov o vyučovanie.

H5 Aplikácia ŠkVP na slovenských ZUŠ a jeho príprava v českých ZUŠ zaťažuje učiteľov administratívnou prácou.

Výskumná metóda a výskumná vzorka

Pre náš výskum sme si vybrali metódu dotazníka.

Výskumnou vzorku tvorilo 25 učiteľov kolektívnych predmetov z vybraných štátnych ZUŠ Žilinského kraja a rovnaký počet respondentov z náhodne vybraných českých ZUŠ.

Interpretácia výsledkov dotazníkov

V prvej časti dotazníkov sme si vyžiadali uviesť niekoľko sociodemografických vzťahov ako uvedenie sídla školy, dĺžku pedagogickej praxe učiteľov, ktorá sa pohybovala od 2 – 48 rokov, najvyššie dosiahnuté vzdelanie: konzervatórium, vysoká škola (VŠ) umeleckého smeru, VŠ pedagogického smeru, pričom všetci respondenti uviedli minimálne konzervatórium. V tejto časti dotazníka sme požiadali aj o uvedenie vyučovacích predmetov, ktoré učitelia zabezpečujú na konkrétnej ZUŠ. Podľa jednotlivých odpovedí sme zistili, že všetci respondenti učia okrem kolektívneho predmetu Hudobná náuka (HN) aj hru na niektorom hudobnom nástroji, prípadne vedú tanečný alebo literárno-dramatický odbor (LDO).

Odpovede na otázku č. 4., v ktorej za pomoci škály respondenti zo SR a ČR uvádzali používanie jednotlivých organizačných foriem vyučovania na hodinách kolektívneho predmetu sme kvôli prehľadnosti zhrnuli do Tabuľky 1.

Tabuľka 1 Organizačné formy vyučovania využívané na kolektívnych predmetoch ZUŠ

SR – učitelia ZUŠ Žilinského kraja ČR – vybraná vzorka českých učiteľov ZUŠ	často		občas		vôbec nie		Spolu	
	SR	ČR	SR	ČR	SR	ČR	SR	ČR
Frontálne/Hromadné vyučovanie („tradičné“)	22 88%	19 76%	3 12%	6 24%	0 0%	1 4%	25 100%	25 100%
Skupinové/Kooperatívne vyučovanie (malé skupinky podľa činnosti)	7 28%	10 40%	16 64%	14 56%	2 8%	1 4%	25 100%	25 100%
Diferencované vyučovanie (skupiny podľa záujmov, nadania...)	3 12%	6 24%	7 28%	9 36%	15 60%	10 40%	25 100%	25 100%
Projektové vyučovanie (tvorivé, kreatívne)	14 56%	8 32%	11 44%	16 64%	0 0%	1 4%	25 100%	25 100%

Podľa uvedenej kvantifikácii až 88% respondentov zo SR a 76% respondentov z ČR často využíva frontálnu alebo hromadnú organizačnú formu vyučovania. Skupinové vyučovanie využíva len občas 64% (SR) a 56% (ČR) respondentov, hoci to je tzv. forma zábavného vyučovania, pretože, ako sami uvádzajú, musia správne vytvárať skupiny žiakov, aby im splnili pripravené činnosti, ktoré súvisia s tematickým celkom vyučovania. Diferencované vyučovanie nevyužíva vôbec až 60% (SR) a 40% (ČR), projektové vyučovanie - 56% slovenských respondentov ho využíva často a 44% občas. U českých respondentov je to skôr naopak, často ho využíva len 36% a občas až 64% formou malých projektov, ktoré sú plné kreatívnych a tvorivých hier vychádzajúcich z hudby a smerujúcich k hudbe.

Ďalšia skupina otázok bola zameraná na školské vzdelávacie programy ZUŠ ako nového prvku školskej reformy. Na otázku, ktorá zisťovala zameranie jednotlivých ZUŠ podľa nového ŠkVP 40% slovenských respondentov nevedelo, aké zameranie má ich ZUŠ, prípadne uviedli, že žiadne, naopak 68% učiteľov nám poskytlo bohatý repertoár špecifických zameraní jednotlivých ZUŠ, napr.:

komorná a súborová hra; zborový spev; ľudové tradície Kysúc; regionálna hudobná výchova; práca s IKT prostriedkami; zachovanie ľudových tradícií; hudobné súbory.

Ako sme uvádzali vyššie reforma s jednotlivými prvkami zmien v Českej republike prebehla postupne, z čoho vyplýva aj následná odpoveď na otázku ohľadom zamerania ZUŠ, kde 32% učiteľov uviedlo, že nevie, aké zameranie má ich ZUŠ, 12% zameranie nemá, pričom uviedli, že sa na ňom pracuje a 60% o zameraní ZUŠ vedelo, niektorí ho konkretizovali v dotazníku: *celkové – transparentné; kultúrne – sociálne – spoločenské; širokospektrálne; vytváranie komorných súborov; umelecké všeobecne; otvorená a priateľská škola pre všetkých s ponukou 4 odborov; hudobné – výtvarné – tanečné zameranie.*

Pri otázke č. 6., o zavedení nejakého nového metodického postupu do vyučovania v poslednom školskom roku, 36% (SR) a 28% (ČR) respondentov odpovedalo záporne a 64% (SR) a 76% (ČR) respondentov odpovedalo kladne. Respondenti uviedli konkrétne prvky, ktorými obohatili vyučovacie hodiny, napr.: Hodnotenie aktivity pomocou notičiek, ktoré postupným získaním vytvárajú melódiu známej piesne; Hudobná náuka projektovou metódou; Využívanie audiovizuálnych ukážok hudobných diel; Práca s programom Audacity; Zavedenie pracovných listov; Práca so špecializovanými PC programami, Mume ukážky, žiacke Mume projekty; Hodnotiaca tabuľka podľa splnenia zadaných úloh; Práca s interaktívnou tabuľou; Intonačná tabuľka; Pohybová aktivita v rámci všetkých činností.

V otázke č. 7. nás zaujímalo, či zavedením tohto nového metodického postupu do výučby sa zväčšil záujem žiakov o vyučovanie HN. Ako vnímajú pedagógovia záujem žiakov o ich výučbu, uvádzame v Tabuľke 2.

Tabuľka 2 Záujem žiakov o vyučovanie HN z pohľadu vyučujúcich v SR a ČR

Nemajú záujem		Sú ľahostajní		Majú záujem		Záujem sa zväčšil		Celkový počet vyučujúcich	
SR	ČR	SR	ČR	SR	ČR	SR	ČR	SR	ČR
2	0	5	0	18	15	10	10	25	25
8%	0%	20%	0%	72%	60%	40%	40%	100%	100%

72% slovenských a 60% českých učiteľov uvádza, že žiaci majú záujem o vyučovanie HN, do tejto skupiny patria aj učители, ktorí v poslednom školskom roku nezaviedli žiadny nový prvok do vyučovania a uprednostňujú „tradičný“ spôsob výučby. 40% odpovedajúcich uvádza zväčšený záujem o HN, do tejto skupiny patria učители, ktorí zaviedli nový prvok do výučby.

Pri porovnaní otázky č. 6. o zavedení nového prvku pedagógom do výučby a otázky č. 7 – Záujem žiakov o výučbu, sme získali cenné informácie, dôležité pre ďalšie bádanie v tejto problematike a to, že pedagógovia (36% - SR a 28% - ČR), ktorí po aplikácii nového ŠkVP do praxe nezaviedli žiadny nový prvok do svojho vyučovania uvádzajú veľmi malý záujem žiakov o vyučovanie, prípadne ľahostajnosť z ich strany k predmetu HN. Pedagógovia, ktorí do svojej výučby zaviedli nejaký nový prvok (64% - SR a 76% - ČR), či už pod vplyvom štruktúry inej organizačnej formy vyučovania ako je „tradičné“ vyučovanie, alebo pod tlakom všeobecného povedomia, že záujem žiakov o HN je veľmi malý, uvádzajú veľký záujem žiakov o vyučovanie HN (viď Tabuľka 2).

Posledné dve otázky č. 8., č. 9. sa výhradne zameriavali na reformu nového ŠkVP danej ZUŠ, kde pomocou škály áno- neviem- nie sme získali postoje a názory respondentov na aplikáciu ŠkVP do praxe. Prehľad odpovedí vybranej vzorky českých pedagógov na otázky týkajúce sa zmien, uvádzame v stĺpcovom Diagrame 3 a vzorky pedagógov ZUŠ Žilinského kraja v Diagrame 4.

Diagram 3: Názory učiteľov z ČR na aplikáciu nového ŠkVP do praxe

Názory učiteľov na ŠkVP v ČR

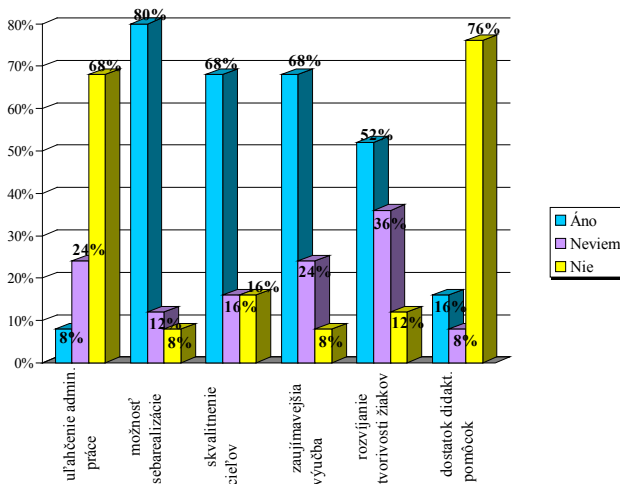
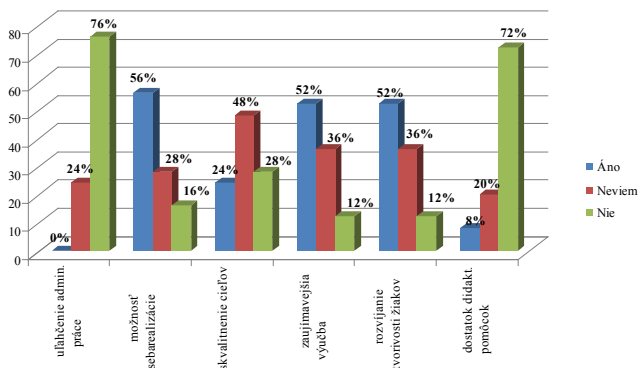


Diagram 4: Názory učiteľov ZUŠ Žilinského kraja na aplikáciu nového ŠkVP do praxe.

Názory učiteľov na ŠkVP v SR



Podľa jednotlivých odpovedí respondentov, môžeme vidieť, že aplikáciou nového ŠkVP neuľahčilo administratívnu prácu zamestnancom školy (68% - ČR, 76% - SR). Taktiež respondenti uvádzajú veľmi často spomínaný problém nedostatku didaktických pomôcok na vyučovaní (76% - ČR, 72% - SR). Nový ŠkVP poskytuje viac možností na sebarealizáciu učiteľa, s čím sa stotožňuje 80% českých učiteľov, ktorí, vo väčšine prípadov, sa v tomto smere necítili obmedzení ani pred reformou. 56% slovenských respondentov možnosť väčšieho priestoru pre sebarealizáciu pocítili, 28% túto skutočnosť nevie ohodnotiť. ŠkVP dáva priestor pre skvalitnenie cieľov môjho predmetu, s týmto zhodnotením sa stotožňuje len 24% slovenských učiteľov, väčšina (48%) o tejto možnosti nevie, alebo o zmenu nemá záujem. Česká vzorka učiteľov má na tento prvok iný názor, až 80% sa stotožňuje so skvalitnením cieľov predmetu a len 16% nevie na to odpovedať, prípadne odpovedajú záporne. ŠkVP dáva priestor pre zaujímavejšiu výučbu predmetu, s čím súhlasí 52% slovenských respondentov a oveľa vyššie percento českých (68%), 36% slovenských učiteľov a 24% českých to nevie zhodnotiť. 52% učiteľov (SR a ČR) uvádza, že v rámci ŠkVP sa dajú vytvoriť podmienky pre lepšie rozvíjanie tvorivosti žiakov, 36% to nevie zhodnotiť aj kvôli tomu, že je veľmi ťažké sledovať rozvíjanie tvorivosti v krátkej dobe, ak sa na to skutočne nezameriame v rámci cieľov nášho predmetu.

Pri poslednej otázke č. 9. v znení: Zavedenie a realizácia výučby podľa nového ŠkVP je pre vašu školu zmena k lepšiemu, 40% slovenských respondentov a 60% českých respondentov odpovedalo kladne. Z 25 respondentov 40% (SR) a 32% (ČR) nevedia, či nastala vôbec nejaká zmena. V rámci týchto odpovedí uviedli pedagógovia vlastnú snahu o utriedenie a skvalitnenie všetkých prvkov ponúkaných novou školskou reformou.

Závery výskumu a otázky k ďalšiemu bádaniu

Výsledky uvedené v Tabuľke 1 a následné odpovede na otázky č. 5. – 6. nám potvrdili H1 a H2¹, učitelia nie sú dostatočne pripravení pracovať novými postupmi a metódami, ktoré im umožňuje ŠkVP. Pozitívnym výsledkom je aj zistenie, že väčšina pedagógov sa zaujíma o konkrétne zameranie danej ZUŠ, pričom uvádzajú konkrétne špecializácie ZUŠ, na ktorých pracujú, čím sa nám vyvrátilo tvrdenie H3.² Tabuľka 2 nám demonštruje a zároveň potvrdzuje H4 týkajúcu sa záujmu žiakov o vyučovanie HN v nadväznosti na predchádzajúcu aplikáciu nového prvku do vyučovania pedagógom. Podľa uvedených výsledkov Graf 3 a Graf 4 potvrdzujú H5. Z výsledkov výskumu vyplýva aj nasledovné, školská reforma v ČR je rovnako nekonvenčná a atraktívna ako na Slovensku, týka sa všetkých zložiek vyučovacieho procesu, posúva ZUŠ do perspektívnejších oblastí. Rozdiel je v časovom rozhraní, kým na Slovensku reforma prebehla v r. 2008 a do prvých ročníkov bola aplikovaná už v šk. r. 2008/2009. V ČR si časový harmonogram reformy rozvrhli veľmi precízne a dôsledne, reforma prebehla v r. 2010 (nadväzujúc na reformu z r. 2004 – RVP pre ZUV), zavedenie ŠVP na pilotných školách (overenie a vyskúšanie nových zmien) prebehlo v školskom roku 2010/2011, na ostatných ZUŠ sa ŠVP realizuje až do šk. r. 2012/2013, takže niektoré školy môžu využiť až dvojročnú prípravu na zavedenie reformačných zmien. Vzhľadom na malý počet respondentov nemôžeme výsledky dotazníkov generalizovať, no zozbierané informácie touto metódou nás posúvajú k ďalším oblastiam skúmania a hľadania odpovedí na ďalšie otázky.

Literatúra

KALHOUS, Z., OBST, O. a kol.: 2002. *Školní didaktika*. Praha, Portál 2002, ISBN 80-7178-253-X.

Ministerstvo školstva Slovenskej republiky podľa § 52 ods. 6 zákona č. 245/2008 Z. z. o výchove a vzdelávaní (školský zákon) a o zmene a doplnení niektorých zákonov a podľa § 14 ods. 5 písm. a) zákona č. 596/2003 Z. z. o štátnej správe v školstve a školskej samospráve a o zmene a doplnení niektorých zákonov v znení neskorších predpisov. (www.minedu.sk).

TIRPÁKOVÁ, A., MALÁ, D.: 2007. *Základy štatistiky*. Nitra: Pedagogická fakulta, 2007, ISBN 978-80-8094-220-5.

1 H1 Každá ZUŠ v SR je spôsobilá vypracovať zmysluplný školský vzdelávací program so svojim špecifickým zameraním.
H2 Frontálne/Hromadné vyučovanie („tradičné“) je najčastejšie využívanou organizačnou formou vyučovania.

2 H3 Prevažná časť pedagógov sa nezaujíma o konkrétnu špecializáciu ZUŠ, na ktorej pracujú.

Vzdělávací oblast Umění a kultura, vymezení předmětu hudební výchova se zaměřením na ZŠ s rozšířeným vyučováním hudební výchovy

Mgr. JINDRA STOLLEOVÁ

Univerzita Jana Evangelisty Purkyně v Ústí nad Labem, Pedagogická fakulta, Katedra hudební výchovy, Česká republika

Anotace: Příspěvek se zaměřuje na předmět hudební výchova, na její vymezení Rámcově vzdělávacím programem pro základní vzdělávání ve vzdělávací oblasti Umění a kultura na základních školách s rozšířeným vyučováním HV. Zároveň poskytuje pohled do současné koncepce ŠVP s využitím průřezových témat a netradičních metod.

Klíčová slova: charakteristika předmětu HV, koncepce školního vzdělávacího programu na ZŠ a ZŠ s RVHV, průřezová témata

Abstract: The paper deals with Music as a school subject, its place in the Framework Educational Program for primary and lower secondary schools in the educational area Art and Culture aimed at schools with an extended program in Music. At the same time it gives an insight into the current concept of School Educational Plans with application of cross-curricular topics and non-traditional methods.

Key words: characteristic features of Music as a school subject, concept of School Educational Plans at primary and lower secondary schools and primary and lower secondary schools with an extended program in Music, cross-curricular topics.

Vzdělávací oblast Umění a kultura umožňuje jiné, než pouze racionální poznávání světa a odráží nezastupitelnou součást lidské existence - umění a kulturu - proces i výsledky duchovní činnosti, které umožňují chápat kontinuitu proměn historické zkušenosti, v níž dochází k socializaci jedince a jeho projekci do společenské existence, neoddelitelnou součástí každodenního života (kultura, oblékání, chování, cestování, práce atd.), proces specifického poznání a dorozumívání, v němž vznikají informace o vnějším i vnitřním světě a jeho vzájemné provázanosti, které nelze formulovat a sdělovat jinými než uměleckými prostředky.

Hudební výchova je předmět zařazený společně s výtvarnou výchovou do vzdělávací oblasti Umění a kultura všech ročníků ZŠ. Přesahuje však i do dalších předmětů, jako je např. Člověk a společnost, Člověk a zdraví, Jazyk a jazyková komunikace atd. Jako vzdělávací oblast v Rámcově vzdělávacím programu základního vzdělávání zprostředkovává na rozdíl od jiných oblastí žákům nejen racionální, ale i umělecké osvojování světa. V tvůrčích činnostech vytváří prostor pro osobní zkušenosti žáků, hledání a nalézání různorodých prostředků pro vlastní vyjádření, poznávání zákonitostí umělecké tvorby a vytváří předpoklady pro emancipované zapojování se do uměleckého procesu, ať již v roli tvůrce či recipienta. Tyto předměty umožňují nalézat vzájemné přesahy a vazby a vnímat je v proměnách společenského a historického kontextu.

Hudba má význam všeobecně vzdělávací. Vede ke zvýšené duševní koncentraci a ukazuje pozornost. Kritériem v hodnocení HV není intonačně čistý zpěv, ale snaha, chuť si zazpívat, radost a prožitek ze zpěvu, pohybu či hry na nástroj. Hodnocení žáka vychází z jeho celkového kulturního projevu, aktivního a tvořivého přístupu k hudebním činnostem. Úkolem hudební výchovy je vzdělávat a zdokonalovat receptivní hudebnost tak, aby se neuvědomělá co nejdříve přiblížila uvědomělé a aby se potřeba hudby méně hodnotné posouvala potřebě hudby hodnotné, tzn., aby hudební kultura byla u receptivního obecnstva povznesena k vyššímu stupni. Tento moment vystihl již v roce 1927-28 ve svých přednáškách na Filosofické fakultě Masarykovy univerzity v Brně Vladimír Helfert. Poukazoval na nutnost hudebních aktivit, návštěvy koncertů, divadel a zároveň na bídný stav časové dotace a rozložení hodin hudební výchovy. Zdůraznil, že právě hudební výchova získává nové inteligentní obecnstvo, bez něhož je provozování hudby nemyslitelné, že je nutné spojit praxi s teorií. V rámci dnešní multikulturní výchovy sice mají školy neomezené možnosti při výběru hudebních pořadů a zároveň projektů, ne vždy se však výběr ztotožňuje s efektivitou. V závislosti na finančních možnostech zřizovatele školy je nutné budovat školní aulu, která by sloužila k hudebním akcím, besedám či prezentacím, spolupracovat s hudebními tělesy na výchovných koncertech, pořádat pro žáky různé typy soutěží i mimo vystoupení sborů, interní výchovné koncerty pro všechny třídy ZŠ, neboť jsou oboustranným přínosem pro rozvoj hudebnosti žáků a rozšiřovat rozhled dětí organizováním besed s umělci a návštěvou divadel.

V současné době všechny školy vyučují podle ŠVP ZV, který vychází z obecných vzdělávacích cílů a klíčových kompetencí RVP ZV od 1. - 9. ročníků. Název předmětu zůstává stejný - předmět HV. Učivo není povinné, pouze doporučené. Osnovy jsou pak odrazem vlastní tvůrčí práce pedagoga, který je realizuje v praxi. Do předmětu hudební výchova jsou zařazena průřezová témata - mediální výchova, osobnostní a sociální výchova, multikulturní výchova, výchova k myšlení v evropských a globálních souvislostech, výchova demokratického člověka, environmentální výchova. Každá škola si vytvořila vlastní název programu, podle kterého specifikuje svoji hlavní myšlenku. Časová dotace běžných ZŠ a škol s rozšířeným vyučováním hudební výchovy se značně liší.

Charakteristika předmětu hudební výchova na běžných ZŠ v koncepci ŠVP

Charakteristika předmětu HV na běžných ZŠ se ve své koncepci ŠVP podstatě nijak neliší od charakteristiky předmětu HV na ZŠ s RVHV. Předmět hudební výchova vytváří u žáků kladný vztah k hudbě, rozvíjí jejich hudebnost, podporuje schopnosti hudbu emocionálně prožít a poskytuje vhled do hudební kultury. Dochází k rozvíjení tvořivosti a estetického citění žáka a k utváření kladného vztahu ke kulturním hodnotám minulosti i současnosti. Hudební výchova zahrnuje vokální, instrumentální, hudebně tvořivé a percepční složky, které se vzájemně propojují. Žáci získávají základní pěvecké návyky a dovednosti, seznamují se s hrou na jednoduché hudební nástroje, reagují na hudbu pohybem a poznávají hudbu v různých stylech a žánrech. Hudební výchova rozvíjí celkovou hudebnost, dětské schopnosti, které se projevují sluchovými, rytmickými, pěveckými, intonačními, instrumentálními, hudebně pohybovými, hudebně tvořivými a poslechovými dovednostmi. Časová dotace hodin HV je 1 hodina týdně.

Jaká je však skutečnost?

Žáci běžných ZŠ mají pouze po jedné vyučovací hodině HV týdně, bývá často vyučována nepříliš kvalitně, je redukována na nácvik písní podle sluchu, chybí hlasový, rytmický výcvik, improvizace, zcela chybí hra na hudební nástroje. Poslechová činnost bývá opomíjena a chybí odborný výklad a propojení se současnými trendy. V ještě horším případě je předmět HV nahrazen jiným volitelným předmětem, a to nejčastěji na II. stupni v 8. a 9. ročnících. Žáci ve věku 15 let nejsou na takové úrovni, aby dokázali bez odborného vedení posoudit hodnotnou a kvalitní hudbu. Bohužel i technizace a invaze reprodukováné hudby omezuje prostor pro jejich osobní iniciativu, aktivní sebeuplatnění a zároveň i jejich fantazii. Z žáků se stávají pouze konzumenti, což vede k deformaci jejich hudebního vnímání. Proto je nezastupitelná role pedagoga, který směřuje žáka ke skutečným hudebním hodnotám, jinak vznikne propast mezi hudbou ve škole a mimo ni. Efektivita vyučování je tedy podmíněna osobností vyučujícího, závisí na jeho umělecké, pedagogické, ale i organizační schopnosti, s níž dokáže posílit postavení estetické výchovy ve výchovně vzdělávacím systému.

Charakteristika předmětu hudební výchova na ZŠ s RVHV v koncepci ŠVP

Základní školy s rozšířeným vyučováním hudební výchovy nepodceňují v rámci předmětu hudební výchovy žádnou ze čtyř oblastí hudebních činností. V hodinách jde o integraci všech hudebních činností s pěveckou aktivitou dětí, a to jak při rytmickém a intonačním výcviku, tak i při harmonickém cítění a poslechu hudby. Podstatnou roli v kvalitě výuky hraje na ZŠ s RVHV bezesporu navýšená časová dotace a odbornost pedagogů. Žáci mají po celou dobu školní docházky dvou až tříhodinovou dotaci HV, v jejímž rámci je obsažena koncipovaná HV. Při výuce je důrazně uplatněno praktické muzicírování, k němuž náleží povinná hra na hudební nástroj, komorní hra nebo orchestrální hra či hodiny sborového nebo sólového zpěvu. Program výuky rozšířené HV poskytuje žákům možnost všestranného hudebního rozvoje. Hluběji se seznamují s vývojem hudební kultury, historií české a světové hudby artificiální i nonartificiální, ale i se současnými hudebními žánry a styly, jsou vytvořeny optimální podmínky pro jejich hudební rozvoj. Velký počet absolventů úspěšně rozvíjí dále svůj talent na školách s uměleckým zaměřením - konzervatořích, hudebních gymnáziích aj. Školy s RVHV se stávají zároveň kulturními centry v regionu. Cílem ZŠ s RVHV je maximální rozvoj hudebnosti žáka, jeho hudebních schopností a dovedností, zpěvného hlasu a kultivace projevu, receptivních, reprodukcí a produkčních schopností a dovedností vyjádřených prostřednictvím vokálních, instrumentálních, poslechových a hudebně pohybových aktivit. ZŠ s RVHV směřuje žáky k porozumění hudebně vyjadřovacím prostředkům a společenským funkcím hudby.

Jaká je však skutečnost?

ZŠ s RVHV a jejich ŠVP zaznamenávají velké úspěchy v jednotlivých školách, ať už prezentací pěveckých sborů, orchestrů či individuálními úspěchy žáků, vytvářejí optimální podmínky pro všestranný hudební rozvoj žáků moderními a účinnými metodami výuky. Jednotlivé školy se od sebe liší pouze vybavením hudebními nástroji a prostory, ve kterých probíhá samotná výuka.

Pro porovnání jsem si vybrala šest škol ze tří krajů - uvádím jejich ŠVP, charakteristiku předmětu HV a časovou dotaci.

ZŠ s RVHV Maršovská Teplice - žáci získávají od roku 2007/8 vzdělávání podle ŠVP „Naučit se, hledat a používat“. Mottem „Chtít vycházet a využívat tradic školy a školního prostředí“ poukazuje škola na své zaměření - více praxe, méně encyklopedických poznatků. Cílem HV je rozvoj hudebnosti žáka, jeho hudebních schopností a dovedností, zpěvního hlasu a kultivace projevu. Na I. stupni mají žáci navýšenou časovou dotaci na 2 hodiny týdně, od školního roku 2010/2011 mají žáci ve druhém ročníku místo 2 hodin 3 hodiny týdně. Na II. stupni mají žáci zvýšenou časovou dotaci HV na 3 hodiny týdně.

ZŠ s RVHV Jakutská Praha - škola započala roku 2007/8 s výukou dle vlastního ŠVP „Klíč k úspěchu“. Cílem programu je esteticky a citově obohacovat život žáka a zároveň přispívat k tomu, aby z něj vyrostla všestranně harmonická osobnost. Žáci mají navýšenou časovou dotaci HV následovně: pro žáky 1. a 2. ročníku jsou to 2 hodiny týdně, od 3. - 9. ročníku mají žáci 3 hodiny týdně.

ZŠ Boženy Němcové, Litoměřice. I když tato škola nemá od školního roku 2011/12 ve svém názvu škola s RVHV, ve své tradici pokračuje. Žáci se vzdělávají podle ŠVP „Božena-harmonická škola“. Škola preferuje celkový rozvoj osobnosti žáků, především se zaměřením na HV, sborový zpěv, estetické předměty a jazyky. Náplní ŠVP hudební výchovy je seznámení s kulturními hodnotami současnosti i minulosti, probouzení zájmu žáků o vlastní pěvecké a hudební aktivity. Časová dotace HV je stejná pro I. a II. stupeň, a to 2 hodiny týdně.

ZŠ s RVHV a VV Obránců Míru, Most. V současné době vyučuje škola podle projektu ŠVP „Do školy s radostí“, založeném na Platónově myšlence, že „výchova by se měla uskutečňovat skrze umění“. Projekt ŠVP je založený na kreativitě a činnostech dětem nejvlastnějším, což jsou tanec, hudba, malování, práce s keramickou hmotou, recitace. Chce čelit dnešní tendenci k akcentaci pragmatismu a logiky, a tím chránit žáka od jednostranného zatěžování levé mozkové hemisféry. Naopak útočí na hemisféru pravou, kde sídlí kreativita, cit, fantazie, představivost. ŠVP je též založen na efektivním činnostním vyučování, klade důraz na všestranný rozvoj žáka a respektování jeho osobnosti. Akcent klade škola na estetickou a ekologickou výchovu, zejména na praktickou činnost. Cílem je výchova všestranně rozvinuté osobnosti. Žáci mají navýšenou časovou dotaci HV na 3 hodiny týdně.

ZŠ a ZUŠ Husova, Ústí nad Labem. V současné době vyučuje škola podle ŠVP „Škola rytmu života“ s motivačním názvem: „Dnes se připravujeme, abychom zítra obstáli“. Preferuje celkový harmonický rozvoj osobnosti žáků se zaměřením na HV, sborový zpěv a hru na nástroj. Třídy s rozšířenou výukou HV mají navýšenou časovou dotaci HV- na I. stupni 2 hodiny týdně, žáci 6. a 7. ročníku mají 3 hodiny týdně a žáci 8. a 9. ročníku 2 hodiny týdně.

ZŠ a ZUŠ Jablonoňová, Liberec. Škola vyučuje od září 2007 podle vlastního ŠVP „Harmonická škola“. Jako pracoviště s RVHV se zaměřuje na oblast estetické výchovy. Umožňuje žákům rozvíjet hudební dovednosti formou kolektivní a individuální výuky, vytváří prostor pro jejich praktické muzicírování, optimální podmínky pro hudební rozvoj žáků, a to zejména moderními a účinnými metodami výuky s maximálním využitím činnostního principu. Žáci se hlouběji seznamují s vývojem hudební kultury a historií populární hudby a jazzu - to vše na bázi praktického muzicírování. Po celou dobu povinné školní docházky mají 3 hodiny HV týdně.

Závěr

Z dostupných pramenů jsem se pokusila přiblížit současnou situaci předmětu HV na ZŠ a ZŠ s RVHV. Věřím, že příspěvek přispěl alespoň částečně k zamyšlení nad významem ZŠ s RVHV. V dnešní době v hudebně výchovném prostředí existují stále bariéry, které pramení z přetrvávajících konzervativních názorů. Je třeba nalézat nové možnosti bližší současné mladé generaci a pro ni zajímavější. Ve výuce hudební výchovy dominuje stále akcent na minulou hudební tvorbu s porovnáním s rychlým růstem ve 20. a 21. století. Úroveň hudební výchovy má vliv na rozvoj jako i na úpadek národní hudební kultury. Právě vlivem nových vědních disciplín, objevů, technologií i modernizace nástrojového vybavení by mělo dojít ke zkvalitnění výuky, které jde ruku v ruce se vzděláváním pedagogů, zvyšováním jejich kvality. Je třeba přiměřenou a poutavou formou dokázat interpretovat poutavé projekty, podněty. Ze současné různorodosti a bohatství hudebních stylů a směrů je důležité to, co si z něj žáci vyberou, co je jim blízké.

Literatura

FUKAČ, J., TESAŘ, S., VEREŠ, J. *Hudební pedagogika: Koncepce a aplikace hudebně výchovných idejí v minulosti a přítomnosti*. Brno: Masarykova univerzita 2000.

Školní vzdělávací programy: ZŠ s RVHV Maršovská Teplice, ZŠ s RVHV Jakutská Praha, ZŠ Boženy Němcové Litoměřice, ZŠ s RVHV a VV Obránců Míru Most, ZŠ a ZUŠ Husova Ústí nad Labem, ZŠ a ZUŠ Jabloňová Liberec. (www.rvp.cz)

Možnosti využití metody CLIL ve výuce hudební výchovy

Mgr. MAGDALÉNA ŠTAFFOVÁ

Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, Katedra hudební výchovy,
SOŠ a VOŠ pedagogická, Evropská 33, Praha 6, Česká republika

Anotace: Nové metody v rozvíjení klíčových kompetencí žáků. Charakteristika metody CLIL (Content and Language Integrated Learning), která uplatňuje kritické myšlení, podporuje sociální komunikaci mezi žáky, využívá nových technologií a grafických pomůcek. Využití metody CLIL ve výuce hudební výchovy. Ukázka projektu s využitím metody CLIL v hudební výchově na téma „Instruments of Symphony orchestra“.

Klíčová slova: pedagogická reforma, aktivizující metody ve výuce, hudební nástroje, hudební výchova, inovativní metody, integrace ve výuce, jazykové vzdělávání, klíčové kompetence, kritické myšlení, mezipředmětové vztahy, moderní technologie, prezentace projektu.

Abstract: New methods in the development of pupils' key competencies. Characterization of the method CLIL (Content and Language Integrated Learning), which applies to critical thinking, supports social communication among pupils, uses new technologies and graphic aids. The use of CLIL methods in Music Education. The example of a project with using the method CLIL in Music Education with the topic „Instruments of Symphony orchestra“.

Key words: educational reform, activating methods in teaching, music instruments, Music Education, innovative methods, integration in teaching, language education, key competencies, critical thinking, cross-curricular relationships, modern technology, presentation of the project.

Tímto příspěvkem chci představit novou inovativní metodu výuky, která vychází z principů moderního vyučování, rozvíjí klíčové kompetence žáků a umožňuje využívat rozmanité postupy a formy organizace práce, přičemž propojuje jazykové vzdělávání s výukou neязыkového oboru. Jak jsem se sama v praxi přesvědčila – s úspěchem ji lze použít i v hodinách hudební výchovy. Jedná se o metodu CLIL, což je zkratka anglického termínu „Content and Language Integrated Learning“, v češtině hovoříme o „Integrované výuce cizího jazyka a neязыkového předmětu“.

Nejprve krátce vysvětlím teoretické základy a princip CLILU a posléze na praktickém příkladu, pilotně vyzkoušeném ve výuce, budu demonstrovat možnosti této nové metody a jejího využití v hudební výchově na všech stupních všeobecného i uměleckého hudebního vzdělávání.

V současnosti patří CLIL k často zmiňovaným inovativním trendům evropského vzdělávání. Dá se na něj pohlížet jako na soubor efektivních výukových strategií a metod nebo jako na způsob inovace školního kurikula (v Česku Školního vzdělávacího programu). Tento termín byl poprvé použit v roce 1994, mezi jeho průkopníky se řadí David Marsh z univerzity Jyväskylä ve Finsku a Do Coyle z univerzity v britském Aberdeenu.

Základní principy této metody se dají shrnout do několika bodů:

- CLIL integruje výuku učiva daného předmětu (hudební výchovy) a cizího jazyka, a to od úrovně plánování vyučovací hodiny až po hodnocení. **Jazyk je prostředkem pro výuku vzdělávacího obsahu a obsah – nejazykový předmět – je východiskem (kontextem) pro výuku jazyka.**
- CLIL (na rozdíl od bilingvního vyučování) nepředpokládá určitý stupeň znalosti jazyka u žáků a nesoustředí se pouze na obsahovou složku: v CLIL hodině je důležitá **interakce** mateřského a vyučovacího jazyka (metodologie nabízí různé možnosti kompenzace jazykové bariéry).
- CLIL není pouze mezipředmětový vztah zasazený do výuky cizího jazyka, hlavním cílem hodiny CLIL je **získat nové znalosti v nejazykovém předmětu** v souladu se vzdělávacím plánem v daném předmětu (přitom se naučit novou slovní zásobu, též příp. procvičit nové gramatické jevy apod.).
- CLIL uplatňuje takové vzdělávací metody a strategie, které jsou přínosné pro každou hodinu odborného předmětu: metody kritického myšlení, aktivizující, činnostní a komunikativní metody a rozmanité formy organizace práce – podporuje práci ve dvojicích a v týmu, rozvoj klíčových kompetencí žáků.
- CLIL vychází ze Školního vzdělávacího programu, resp. tematického plánu učitele, navazuje na předchozí vyučovací jednotky, vytváří východiska pro navazující látku, a to jak v odborném předmětu, tak v jazyce.
- CLIL rozvíjí všechny jazykové dovednosti (poslech, čtení, mluvení a psaní).
- V CLIL hodinách jsou používány jazykové i obsahové vizuální opory (grafické organizátory, diagramy, tabulky, mapy, náčrtky, PowerPointové prezentace...).
- V CLIL hodinách se používá tzv. „scaffolding“ - v doslovném překladu „lešení“, které žákovi usnadňuje vypořádat se s jazykovou bariérou (např. slovníčky používaných výrazů, tzv. jazykové termíny vypsané na flip-chartech apod.).
- V CLILu se toleruje tzv. „code switching“ („přepínání“ mezi rodným jazykem a vyučovacím jazykem).
- Učitel často ověřuje porozumění/osvojení obsahu, zejména činnostně (myšlenkové mapy, kvízy, tabulky...).
- Učitel vede žáky k autoevaluaci a společné reflexi, hodnotí postup, **proces spíše než produkt.**

CLIL je podložen řadou **výzkumů**. Některé z nich vedly k závěru, že pokud žák vnímá vyučovací (cizí) jazyk jako hrozbu pro svou vlastní kulturní identitu, vede to u něj k vytvoření silného bloku, který může vést ke zhoršení jak ve sledovaném předmětu, tak v celkovém prospěchu. Naopak, pokud je cizí jazyk používán ve výuce vnímán jako prestižní a pro žáky přitažlivý (v českém prostředí je to většinou angličtina, ale mohou to být i jiné jazyky), dosahují žáci lepších výsledků jak v jazykovém vzdělávání, tak v nejazykovém předmětu¹. Výzkumy prokazují, že během integrované výuky se kognitivní procesy žáků liší od výuky v mateřském jazyce. Žáci mentálně operují s jiným typem symbolů. A je zjištěno, že

1 LAMBERT, W. E., TUCKER, G. R. The bilingual education of children: The St. Lambert experiment. Rowley, MA: Newbury House. 1972. In: TEJKALOVÁ, L. Rvp.cz: Výzkumy o přínosu CLIL. 3. 11. 2010. Dostupný z WWW: <http://http://clanky.rvp.cz/clanek/o/z/9653/VYZKUMY-O-PRINOSU-CLIL.html/>.

čím více různých mentálních modelů a spojů mezi nimi žáci mají, tím efektivnější je vlastní výuka.² Některé výzkumy prokazují, že adolescentní žáci vyučovaní touto metodou častěji prokazují pozitivní přístup k učení, vyšší sebehodnocení, otevřenost k cizím kulturám.³ Jiné prokazují, že žáci v hodinách CLILU pracují na úlohách s větší vytrvalostí a lépe snášejí frustraci z počítačného neúspěchu.⁴

Všechny výzkumy navíc potvrzují, že žáci vyučovaní v cizím jazyce touto metodou nedosahují v odborném předmětu horších výsledků než jejich vrstevníci, kteří s tímto typem výuky nemají zkušenosti.⁵

Ve světě je CLIL využíván v různých oblastech výuky. Vzkvétá v zemích, kde se žáci učí 50 a více procent kurikulárních předmětů v druhém cizím jazyce (Nizozemí), existuje i ve vícejazyčné podobě - tam, kde se žáci učí kurikulární předměty ve třech nebo více jazycích (Baskicko, Cataluňa) a v mnohojazyčné podobě jej najdeme např. v Austrálii, kde se žáci učí více jazyků, z toho jeden nebo více za pomoci CLILu.

V některých českých školách se metoda CLIL začala používat v roce 2004 na základě doporučení Evropské unie⁶ „*Podpora jazykového vzdělávání a lingvistické rozmanitosti: Akční plán 2004 – 2006*“. Ovšem škol, kde by tato metoda byla zařazována běžně do výuky, zatím moc není. Děje se tak převážně v jazykově zaměřených a soukromých školách, v ostatních školách spíše formou ojedinelých projektů. Výzkumný ústav pedagogický a Národní ústav pro další vzdělávání v minulém roce vytvořily podpůrné metodické materiály pro učitele. Najdete je na Metodickém portálu (www.rvp.cz) pod záložkou digifolio/tematické vstupy/Tematický vstup CLIL.⁷ Je zde množství článků, materiálů i odborná diskuse k tomuto tématu. Metodické materiály pro hudební výchovu najdete v příručce pro učitele (volně ke stažení), která je výsledkem projektu NIDV pro pedagogy druhého stupně a nižšího stupně víceletých gymnázií.

V druhém pololetí školního roku 2011/12 by měl vyjít metodický sborník VÚP (resp. NÚV) zaměřený na stejnou věkovou kategorii, ve kterém bude prezentován též příspěvek, který byl vytvořen v rámci projektu „Music instruments.“ Odkazy na něj by měly být uvedeny ve zmiňovaném digifoliu. V rámci tohoto projektu byla vytvořena řada materiálů - vedle podrobného metodického postupu vyučovací hodiny též pomůcky pro učitele i žáky - PowerPointová prezentace, obrázky hudebních nástrojů, kartičky s anglickými názvy

2 BLAKEMORE, S.-J., FIRTH, U. The learning brain: Lessons for education. Blackwell, Oxford. 2005.

HOFMANNOVÁ, M., NOVOTNÁ, J. *Mathematics in a foreign language. Learning strategies*. In A. Gagatsis, F. Spagnolo, G. Makrides and V. Farmaki (eds.). Proceedings of the 4th Mediterranean conference on mathematics education MEDCONF 2005. University of Palermo, pp. 137-146. In: TEJKALOVÁ, L. Rvp.cz: *Výzkumy o přínosu CLIL*. 3. 11. 2010. Dostupný z WWW: <<http://clanky.rvp.cz/clanek/o/z/9653/VYZKUMY-O-PRINOSU-CLIL.html/>> .

3 STÖHLER, U. *The acquisition of knowledge in bilingual learning: an empirical study on the role of language in content learning. Paper presented at the CLIL-Com Conference*. Helsinki. 2006. In: TEJKALOVÁ, L. Rvp.cz: *Výzkumy o přínosu CLIL*. 3. 11. 2010. Dostupný z WWW: <<http://clanky.rvp.cz/clanek/o/z/9653/VYZKUMY-O-PRINOSU-CLIL.html/>>

4 Vollmer, H. J., Heine, L., Troschke, R., Coetzee, D. and Küttel, V. Subject-specific competence and language use of CLIL learners: The case of geography in grade 10 of secondary schools in Germany. Presented at the ESSEB Conference, London. 2006. In: TEJKALOVÁ, L. Rvp.cz: *Výzkumy o přínosu CLIL*. 3. 11. 2010. Dostupný z WWW: <<http://clanky.rvp.cz/clanek/o/z/9653/VYZKUMY-O-PRINOSU-CLIL.html/>>

5 TEJKALOVÁ, L. Rvp.cz: *Výzkumy o přínosu CLIL*. 3. 11. 2010. Dostupný z WWW: <<http://clanky.rvp.cz/clanek/o/z/9653/VYZKUMY-O-PRINOSU-CLIL.html/>> .

6 *Podpora jazykového vzdělávání a lingvistické rozmanitosti: Akční plán 2004 – 2006*. Sokrates. Praha. 2004.

7 Viz tento odkaz: <http://digifolio.rvp.cz/view/view.php?id=2893>

určené pro skupinovou práci žáků, slovníček, pracovní listy žáků. Celý projekt byl pilotně ověřen v tomto školním roce ve výuce v 6. ročníku na Základní škole s rozšířenou výukou HV Jakutská v Praze. Výuka proběhla ve dvou na sebe navazujících vyučovacích hodinách.

Přítomno bylo 28 žáků, většina chlapců. Jednalo se o spojenou třídu – jen malé množství přítomných žáků (8) prošlo na prvním stupni rozšířenou výukou hudební výchovy. Anglický jazyk se zde vyučuje od 1. ročníku (1. ročník 1 hod. týdně, 2. ročník 2 hod. týdně, od 3. ročníku 3 hod. týdně).

Cílem hodiny bylo z hlediska **hudební výchovy**:

- Porozumět principu dělení nástrojů symfonického orchestru do jednotlivých skupin i podskupin.
- Zařadit vybraný nástroj do správné skupiny i podskupiny.
- Poznat nástroj dle vzhledu a pojmenovat jej.
- Poznat některé nástroje dle charakteristického zvuku nebo je alespoň zařadit do hlavní skupiny (strunné, dechové, bicí).
- Vzbudit v žácích zájem o klasickou hudbu a nástroje symfonického orchestru.

Stanovila jsem si tyto **očekávané výstupy žáka**:

- Žák správně rozdělí nástroje symfonického orchestru.
- Žák vyjmenuje hlavní nástrojové skupiny v orchestru (příp. s pomocí obrázku).
- Žák zařadí nástroj do skupiny, příp. i podskupiny.
- Žák pozná nástroj dle vzhledu a správně jej pojmenuje.
- Žák pozná některé nástroje dle zvuku a dokáže je zařadit alespoň do hlavních skupin.
- Žák popíše jeden vybraný nástroj (material, způsob tvorby tónu, zajímavosti atd.).

Jazykové cíle (z hlediska výuky **anglického jazyka**):

- Pojmenovat hudební nástroje a rozšířit slovní zásobu z oblasti hudby a symfonického orchestru.
- Komunikovat ve dvojici, skupině na dané téma.
- Upevnit spojení „belong to“ v otázce a odpovědi.

Stanovené očekávané jazykové výstupy:

- Žák si rozšíří slovní zásobu o výrazy z oblasti hudby a symfonického orchestru.
- Žák pojmenuje hudební nástroje.
- Žák komunikuje na dané téma se svými spolužáky a učitelem.
- Žák si fixuje vazbu “belong to” v otázce a odpovědi v čase přítomném prostém.

Též jsem si stanovila, jaké **klíčové kompetence** budu u žáků rozvíjet:

Klíčové kompetence k učení, k řešení problému, komunikativní, sociální a personální.

Dle Bloomovy taxonomie kognitivních vzdělávacích cílů⁸ jsem se snažila zařadit do výuky takové činnosti, při kterých budou žáci zapojovat vyšší myšlenkové procesy – tedy nejen znalost a porozumění, ale též analýzu, syntézu a hodnocení. Předpokládala jsem, že žáci mají z prvního stupně základní povědomí o nástrojích symfonického orchestru a jejich dělení do jednotlivých skupin. V této hodině své znalosti upevní a rozšíří.

8 Viz: http://wiki.rvp.cz/Knihovna/1.Pedagogický_lexikon/B/Bloomova_taxonomie

Úvodní, motivující aktivitou byla hra „Černá ovce“, která podporuje konstruktivní myšlení a kooperaci žáků ve skupinách. Žáci byli rozděleni do skupin, ve kterých pracovali s kartičkami obsahujícími názvy nástrojů v angličtině. Jejich úkolem bylo doplnit české ekvivalenty a určit, který z nástrojů do této skupiny nepatří a odůvodnit své tvrzení.

Dále děti pracovaly s tabulkou **V – CH – D** (Vím – Chci vědět – Dozvěděl jsem se). Jedná se o metodu Kritického myšlení, při které žáci zapisují do prvního sloupce tabulky své dosavadní znalosti – tedy to, co vědí o probíraném tématu (v našem případě o nástrojích symfonického orchestru), a do druhého sloupce, co by se chtěli dozvědět. Žáci pracovali individuálně i ve dvojicích (každý obdržel pracovní list s předtištěným rámcem tabulky k vyplnění). Mohli si vybrat, zda budou psát v češtině či angličtině. Většina psala v češtině.

Následovala PowerPointová prezentace nástrojových skupin a jednotlivých nástrojů symfonického orchestru⁹. Výklad probíhal v češtině, ale u obrázků nástrojů a u nástrojových skupin jsou uvedeny i anglické ekvivalenty, které při výkladu učitel správně vysloví. Vhodné je doplnit prezentaci o zvukové ukázky hudebních nástrojů.¹⁰

Po skončení prezentace si žáci **doplňli tabulku V – CH – D** (sloupec „D“), pracovali nejprve individuálně, posléze ve dvojicích (porovnání tabulek, doplnění informací). Následovala krátká **konverzační hra „Domino“** ve skupinách. Pomůckou byly žákům kartičky s anglickými názvy nástrojů a nástrojových skupin. Při této hře se používají jako „scaffolding“ předem dané větné konstrukce, do kterých žáci doplňují slova.¹¹

Žáci si tak upevní a ověří nabyté znalosti z hudební výchovy a zároveň procvičují tvorbu otázek a vazby „belong to“ v angličtině ve spojení s nově nabytou slovní zásobou.

Ve druhé vyučovací hodině jsme s žáky poslouchali úryvek ze skladby **Benjamina Brittena: Průvodce mladého člověka orchestrem**. Využila jsem možnosti vizualizace jednotlivých hrajících nástrojů pomocí promítání záznamu koncertu (z www.youtube.com¹² přes dataprojektor). Žáci v angličtině pojmenovávali jednotlivé hrající nástroje a nástrojové skupiny. Byla jsem překvapena, jak se někteří rychle dokázali naučit a používat nové termíny.

V závěru této dvouhodinové lekce byl prostor pro reflexi a hodnocení i vlastní **hodnocení žáků**. Vyzdvihla jsem příkladnou práci skupin, aktivní zapojení žáků. Osvědčilo se mi rozdávání barevných papírků za správné odpovědi a aktivitu v hodině. Na konci hodiny dostali žáci za papírky malou odměnu (třídu jsem neznala, učila jsem ji pouze takto „pilotně“, nemohla jsem je tedy ohodnotit známkami či volit jiný způsob hodnocení.) Děti se též samy vyjadřovaly k tomu, jak se jim v hodině pracovalo, co pro ně bylo obtížné. Hodnotily též práci ve skupinách. Žáci hodnotili tuto „novou“ hodinu hudební výchovy jako zajímavou, jako „hodinu, která je bavila, při které se naučili nové věci“. **V dalších hodinách** by se dalo na toto téma „cílově“ navázat např. tvorbou myšlenkových map (skupinová práce), sestavováním programu koncertu (který jsme s žáky poslouchali) v angličtině (mluvčí

9 PowerPointová prezentace by měla být součástí připravovaného metodického sborníku, který vydá NÚV ve spolupráci s British Council

10 Viz např. tyto webové odkazy:

<http://www.nashvillesymphony.org/nsokids/>

<http://ngfl.northumberland.gov.uk/music/orchestra/default.htm>

http://www.musictechtteacher.com/quiz_help_instrument.htm

11 Otázka: „Which instrument belongs to the group.....?“ Odpověď: „.....belongs to the group.....instruments.“

12 Viz: <http://www.youtube.com/watch?v=kR9nDnylhAU>

skupiny v roli moderátora rozhlasové kulturní rubriky potom představuje v angličtině posluchačům program koncertu, který proběhl v minulém čase), dále mohou žáci pracovat s partiturami, u kterých jsou uvedeny názvy nástrojů v angličtině. Úkolem je přeložit názvy nástrojů, příp. popsat typ orchestru apod.

Závěr:

Domnívám se, že metoda CLIL představuje **nový inovativní přístup a metodologii** ve výuce. Hudební výchova je činnostně založeným předmětem, ve kterém se kombinuje řada metod, které rozvíjejí oborové i klíčové kompetence žáků. CLIL může tuto paletu obohatit o nové postupy, pomůcky a organizační formy výuky, využití této metody může též zvýšit **motivaci žáků** k výuce. V dnešní době se znalost minimálně anglického jazyka stává potřebnou základní dovedností, gramotností každého člověka. Metodou CLIL se žáci neučí pouze slovíčka či gramatiku, ale **učí se v jazyce též myslet**, komunikovat, dávat si své znalosti a dovednosti **do souvislostí**, tak aby jim byly **přínosné pro život**. A zde vidím hlavní smysl zavádění této nové metody (nejen) v hodinách hudební výchovy.

Literatura

Integrovaná výuka cizího jazyka a odborného předmětu – CLIL. Sborník z konference. Praha: VÚP, 2011.

NOVOTNÁ, J., KLEČKOVÁ, G., TEJKALOVÁ, L., JAHNOVÁ, P., HLAVÁČOVÁ, M.: Rvp.cz: *Pojetí CLIL a bilingvní výuky*. 1. 6. 2010. Dostupný z WWW: <<http://clanky.rvp.cz/clanek/o/z/8879/POJETI-CLIL-A-BILINGVNI-VYUKY.html/>>

TEJKALOVÁ, Lenka. Rvp.cz: *Výzkumy o přínosu CLIL*. 3. 11. 2010. Dostupný z WWW: <<http://clanky.rvp.cz/clanek/o/z/9653/VYZKUMY-O-PRINOSU-CLIL.html/>> .

ŠMÍDOVÁ, T: Rvp.cz: *Integrovaná výuka cizího jazyka a obsahu. Jak začít ?* Dostupné z WWW: <<http://clanky.rvp.cz/clanek/c/z/9249/INTEGROVANA-VYUKA-CIZIHO-JAZYKA-A-OBSAHU---JAK-ZACIT.html/?rate=5>>

Materiály z E-learningového kurzu „Teaching English – CLIL Essentials“ pořádaného VÚP v Praze. Dostupný z WWW: <<http://elearning.rvp.cz/katalog-kurzu/informace-o-kurzu?k=35>>

KELLY, Keith. *Jak učit jazyk přirozenou cestou*. Přednáška s diskusí. ÚIV. Praha 16. 3. 2010.

Nastává čas bít na poplach? Hudební výchova ve 21. století.

PaedDr. JAN PRCHAL

Společnost pro hudební výchovu, Základní škola a Základní umělecká škola Jabloňová Liberec,
Univerzita Jana Evangelisty Purkyně v Ústí nad Labem, Pedagogická fakulta, Katedra hudební výchovy,
Česká republika

Anotace: Ve svém příspěvku chci upozornit na reálné nebezpečí, které předmětu hudební výchova v praxi v současné době hrozí v rámci realizace právě probíhající reformy. Dále chci prezentovat názor Společnosti pro hudební výchovu směřovaný k revizi probíhající kurikulární reformy (RVP, standardy) a dát podnět k širší diskusi, která by se měla zabývat definováním cílů hudební výchovy pro následující období.

Klíčová slova: další vzdělávání pedagogů, definování cílů a prostředků HV, evaluace v HV, kurikulární reforma, očekávané výstupy, příprava pedagogů, realizace předmětu ve všech ročnících, standardy HV

Abstract: In my paper, I want to draw your attention to a real risk for the subject Music in the implementation of ongoing reforms. I will present the opinion of the Czech Music Teaching Society directed to reviewing the reform in progress. I would like to encourage wider discussions that should define the goals of Music for the next term and the concept of music education in general. Another point of my contribution is viewing the preparation of future teachers at faculties of education and further training of teachers in general.

Key words: curricular reform, further training of teachers, goals of Music for the next period, summer school for music teachers, the Czech Music Teaching Society, the real risk to the subject Music.

Vážené dámy a vážení pánové, kolegyně a kolegové,

Rád bych Vás co nejsrdečněji pozdravil a tlumočil Vám názor Společnosti pro hudební výchovu.

Když jsem před dvěma lety využil pozvání prof. Jaroslava Herdena k účasti na předešlé konferenci, byl jsem poněkud zaskočen – přestože se konference jmenovala podobně či dokonce stejně – Teorie a praxe hudební výchovy, z praktické roviny, tedy roviny školní hudební výchovy, jsem nezaregistroval téměř nic. Usoudil jsem, že u nás patrně existuje dvojí hudební výchova – ta, kterou se zabývají akademická pracoviště a témata doktorandských prací a ta, která je dnes a denně realizována na všech základních školách a s jejíž problematikou jsou každodenně konfrontováni běžní učitelé předmětu, mezi něž se počítám.

Aby nedošlo k mýlce, již před dvěma roky jsem ve svém příspěvku podtrhl, že žádný obor – hudební výchovu nevyjímaje – nemůže existovat a rozvíjet se bez výzkumu a určité vědecké báze. Nicméně témata tehdy zde prezentovaná se s problematikou běžné výuky na základní škole téměř dokonale míjela (výjimkou byl např. příspěvek prof. Josefa Říhy). Vzhledem k tomu, že v pozvání na letošní konferenci byli osloveni i učitelé „z terénu“, kteří budou mít možnost se zapojit jako posluchači a diskutující, doufám, že se jednání dotkne i aktuálních problémů našeho předmětu a pomůže nastartovat tolik potřebnou diskusi.

Můj příspěvek je – ač jsem bytostný pedagogický a hudebně výchovný optimista – za-

měřen značně kriticky. Postavení předmětu hudební výchova je v současné době vážně ohroženo. Díky dodatku ministryně školství, mládeže a tělovýchovy Dany Kuchtové, kterým se změnil Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání (Čj. 15523/2007-22) se otevřel školám prostor pro interpretaci, která v důsledku vede k rušení hudební výchovy jako samostatného předmětu v 8. a 9. ročníku – na některých školách se již nevyučuje a je nahrazena výchovou výtvarnou.¹ De iure je vše v pořádku, dotace přidělených hodin oblasti Umění a kultura jsou formálně naplněny, ale de facto je zde zatloukán hřebík do rakve hudební výchově. A možná nejen jí. Právě probíhá revize RVP a toto nesmyslné opatření by dle našeho názoru mělo být odstraněno. Základním požadavkem Společnosti pro hudební výchovu je, aby **předmět hudební výchova jako předmět povinný byl realizován ve všech ročnících základního vzdělávání**. Jak jsme se přesvědčili, jsou názory, které tento stav chtějí udržet se zdůvodněním: *je nutno si uvědomit, kolik práce, energie a volného času věnovali učitelé studiu a porozumění RVP ZV a následné tvorbě svých ŠVP. Jakákoli další významná změna, pro školy, které mají již ŠVP takto zpracován, nutnost přepracovat učební plány, vzdělávací obsahy, bude pro učitele nejen demotivující, ale s největší pravděpodobností povede i k eskalaci další kritiky RVP ZV*. Je otázkou, zda kritika právě v této oblasti není naopak potřebná.

Dále je uvažováno o zavedení plošného testování výstupů v 5. a 9. ročníku. V případě předmětu charakteru hudební výchovy, kde by měly být v maximální míře zohledněny individuální dispozice a předpoklady žáka a důraz by měl být kladen na rozvíjení žákovy osobnosti a kreativity, považujeme tento plán za zcela absurdní a nepřijatelný. Jsme přesvědčeni, že hlavním důvodem jsou na konkrétních školách dlouhodobé problémy s aprobovanou a kvalitní výukou dospívajících žáků – a ono to skutečně není jednoduché. Aby učitel – častěji spíše učitelka – splnila očekávané výstupy, musí obsáhnout v oblasti činností vokálních, instrumentálních, poslechových a hudebně pohybových oblouk od Seikilovy písně po beat box, dokázat zvládnout moderní audiovizuální techniku (pokud je k dispozici), žáky zaujmout, přesvědčit a – což je stále aktuálnější – kázeňsky zvládnout. A zde se dostáváme k neuralgickému bodu – jsou učitelé na tuto realitu dostatečně připravováni?

Je možné, že se další text nebude líbit zejména zástupcům kateder hudební výchovy, protože vinu na současném stavu nesou i ony, respektive jejich způsob a obsah přípravy adeptů učitelství. V lednu letošního roku Společnost pro hudební výchovu otevřeným dopisem na výše uvedenou problematiku upozornila zástupce kateder, kteří se sešli na společném setkání na Moravě. Nemusím asi zdůrazňovat, že nereagoval vůbec nikdo. Z našeho pohledu nepochopitelná apatie k problému, který ve svém důsledku hrozí, že za čas nebude patřit hudební výchova mezi povinné předměty a že zmizí z mnoha škol úplně („vždyť ono to bez té hudební výchovy také jde...“). Ostatně, ve vyšších ročnících základních škol se tomu tak již leckde děje. K této skutečnosti by katedry neměly být lhostejné, neboť by pak jejich absolventi neměli koho učit a mohla by být ohrožena i existence kateder hudební výchovy jako takových.

Možná řadu z Vás nyní napadá – kdo nebo co mi dává právo takto kriticky hovořit. Jsem hlavním organizátorem Letní školy hudební výchovy, týdenního kurzu zaměřeného na obecnou hudební výchovu. Letošní 22. ročník se konal opět na naší škole v Liberci. Kurzy mají dlouhodobou tradici a po roce 1989 se jejich organizace ujal prof. Jaroslav Herden.

1 Hudební a výtvarná výchova jsou slučovány do bloků předmětů a často je složka hudební nahrazována výtvarnou. To je dáno jednak personálním obsazením konkrétních škol, jednak nechutí pedagogů učit vyšší třídy ZŠ, což je způsobeno mimo jiné i jejich nepřipraveností.

Zájem mezi pedagogy je značný, letos opět byla vyčerpána kapacita 120 účastníků a tento trend jasně ukazuje zájem pedagogů o nové formy a trendy v našem předmětu. Lektorský tým, který sestavil Jaroslav Herden, se podařilo stabilizovat a jmená prof. Evy Jenčkové, dr. Aleny Tiché, dr. Anny Velanové, prof. Miloše Honse, prof. Jiřího Holubce doplněná o zahraniční lektory – letos o prof. Belo Felixe z Banské Bystrice, hovoří sama za sebe. Letošní ročník svou přítomností obohatili Pavel Jurkovič, prof. David Eben, Miloš Dvořáček a Karel Růžička. Co je potěšující – a pro pedagogické fakulty snad alarmující – je rok od roku se zvyšující počet studentů, kteří na kurz dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků jezdí. Na otázku Proč? Obvykle zazní odpověď: Vůbec jsme netušili, že se dá učit i těmito způsoby, tady se setkáváme poprvé s něčím, s čím jsme se na fakultě nesetkali, máme dojem, že tohle lze okamžitě a s úspěchem využít... Jistě, nelze generalizovat, ostatně lektorů Společnosti jsou většinou pracovníky kateder, ale tyto názory o něčem vypovídají. Osobně jsem zažil, že posluchači na pedagogické praxi často nezvládají např. současnou techniku tak, jako žáci a z toho vyplývá jejich častá bezradnost.

Domníváme se, že je vhodná doba, aby katedry hudební výchovy aktivně vstoupily do procesu revize RVP ve spolupráci s MŠMT a iniciovaly konferenci na téma postavení a funkce hudební výchovy ve 21. století, ovšem z pohledu běžného učitele (učitelky) předmětu. Došlo by se nepochybně k závěrům, že předmět je nutno nově definovat (jeho místo ve výchovně vzdělávacím systému, jeho cíle, jeho reflexe hudebních trendů za posledních min. 20 let /ve sféře hudby non- i artificiální/, nové metody a přístupy, reflexe techniky atd.), nově strukturovat a stanovit priority a v neposlední řadě by se patrně nevyhnul novému definování ani pojem hudebnosti jako takové. Ostatně v současném RVP zcela jasně chybí jedna z kompetencí, pro náš obor zcela zásadní. Mohli bychom jí nazvat kompetencí kulturně estetickou nebo podobně. A o její dodatečné zařazení do RVP bychom měli usilovat rovněž. Hudební výchova by měla nabízet alternativy k běžně konzumovanému „spotřebnímu“ zboží, které žáci rozhodně nevyužijí hned a jistě ne všichni. Měla by svým způsobem kultivovat, otevírat pomyslné dveře do světa hudby obecně, pomáhat orientovat se na dosti nepřehledné hudební scéně a podílet se nenásilně na vytváření hodnotového systému dospívající mládeže. Když se o to nebudeme na základních školách alespoň pokoušet, připravíme se o možnost pracovat s mládeží v tom nejcitlivějším věku. Řada z nich se s ničím podobným ve svém dalším životě již nemusí setkat.

Ve sborníku k výročí letních hudebně vzdělávacích kurzů² se Stanislav Tesař ve svém příspěvku ptá, zda existuje v dnešní hudební výchově nějaká „causa belli“? Z hlediska didaktického a metodického zřejmě nikoliv – každý didakticky myslící a muzikantsky jistý učitel má v tomto směru otevřený prostor. Jedno nebezpečí ale zůstalo a v důsledku trestuhodné (pseudo)liberalizace českého vzdělávacího systému se opět vynořuje. Je ohrožena samotná existence předmětu, protože otázka „**kdo a jak jej bude učit**“ se stává čím dále tím více bezvýznamnější. A jestliže kdysi pozitivní úlohu splnily nitranské konference, nepochybně stejný, ne-li větší přínos by měla konference, která by tuto problematiku otevřela a zahájila proces řešení problémů, které možná nejsou v tuto chvíli palčivé pro katedry hudební výchovy (?), ale zcela jistě pro pedagogy v běžném provozu. A hudební výchovu, tu reálnou a každodenní, dělají právě oni.

Ne nastal čas bít na poplach? Velmi prosím, nepropásněme tuto příležitost.

Děkuji Vám za Váš čas a Vaši pozornost.

2 viz www.renetamusik.cz

2. T É M A

HLASOVÁ VÝCHOVA JAKO ZÁKLAD ROZVOJE HUDEBNOSTI DÍTĚTE VČETNĚ UPLATNĚNÍ MULTIMÉDIÍ

Vzt'ah detí k ľudovým piesňam a úroveň poznania regionálneho folklóru na troch základných školách v oblasti Drotárie

PaedDr. MÁRIA ZAHATLANOVÁ

Univerzita Konštantína Filozofa v Nitre, Pedagogická fakulta, Katedra hudby,
Slovenská republika

Anotácia: Príspevok sa zaoberá vzťahom žiakov obecných a mestských základných škôl k hudobnému folklóru, ľudovým piesňam a k predmetu hudobná výchova. Prezentuje výsledky prieskumu medzi žiakmi a učiteľmi o úrovni ich poznania a vedomostí o regionálnom folklóre. Porovnáva výsledky troch rozličných základných škôl na území Drotárie. V závere príspevku sú spomenuté návrhy žiakov na vylepšenie hodín hudobnej výchovy na základných školách.

Kľúčové slová: Drotária, hudobná výchova, hudobný folklór, ľudové piesne.

Abstract: *The relationship of children to folk songs and the level of knowledge of regional folklore in three primary schools in Drotaria. The paper deals with the relationship of pupils on elementary schools to folk music, to folk songs and to the subject of music education. Presents the results of research between pupils and teachers about their level of knowledge and understanding of regional folklore. Comparing results of three different primary schools in the territory Drotaria. At the end of the article are mentioned student's proposals how to improve music education in primary schools.*

Key words: Drotar, music, musical folklore, folk songs.

Ľudové umenie Slovenska upadá do zabudnutia. Dnes sa už len málokto zaujíma o kultúrne dedičstvo, ktoré nám tu zanechali naši predkovia, o zvyky, tradície, magické úkony a nádherné piesne, ktoré sprevádzali životy našich starých rodičov. Vzt'ah k ľudovým tradíciám sa buduje už v detstve. Najdôležitejšiu úlohu pritom zohráva rodina, z ktorej dieťa pochádza, jej vzt'ah k ľudovému umeniu a úroveň jeho poznania. Deti z kultúrne menej uvedomelých rodín sú ukrátené o možnosť poznania našich ľudových tradícií, piesní a zvykov. O to dôležitejšiu úlohu zohráva v tomto prípade škola a hodiny hudobnej výchovy, na ktorých sa deti oboznamujú s hudobnou náukou a hudbou ako takou, no aj so špecifikami a jedinečnosťou našej ľudovej kultúry.

Pieseň bola oddávna úzko spojená s hrou na hudobné nástroje, ktoré dopĺňali a roz-

víjali spevácky prejav ľudu. Tak ako bola pieseň neoddeliteľnou súčasťou životov ľudí pri hre, práci i v čase voľna, tak patrili tóny ľudových hudobných nástrojov a vír tanca k ich spoločenským stretnutiam. A rovnako, ako sa pieseň, hudba a tanec nedajú oddeliť pri výskume folklóru, nemali by sa oddeľovať ani pri výučbe našich detí a žiakov.

Záujem o hudobnú výchovu a ľudové umenie na základných školách

Zájmy ľudí, ich vzťah k umeniu a kultúre sa buduje už v detstve. Veľkú úlohu v procese socializácie zohráva najmä v útľom detstve, rodina. Neskôr na formovanie detí vplývajú priatelia a sociálne kolektívy, predovšetkým škola.

Formou dotazníka a rozhovoru som skúmala obľúbenosť predmetu hudobná výchova u žiakov a ich vzťah k ľudovému umeniu, najmä k spevu ľudových piesní. Svoj prieskum som realizovala na troch základných školách odlišných nielen v počte žiakov, ale aj v rozdielnosti kultúrneho prostredia, v ktorom ich žiaci vyrastajú a žijú. Prvou školou je Základná škola Ivor v obci Veľké Rovné, ktorú navštevuje spolu 151 žiakov z roztrúsených osád na konci obce. Druhou školou je Základná škola Slovenského učeného tovarišstva v obci Veľké Rovné. Táto škola sa nachádza v modernom centre obce, navštevujú ju žiaci zo sídliska a blízkeho okolia. Tretou školou je mestská Základná škola Karpatská v Žiline, ktorú v súčasnosti navštevuje 715 žiakov.

Základná škola Ivor, Veľké Rovné

Žiaci Základnej školy Ivor majú možnosť navštevovať krúžok výtvarný, tanečný, folklórny, spevácky a krúžok šikovných rúk. Na všetkých týchto krúžkoch sa venujú ľudovému umeniu.

Výučbe regionálneho folklóru na hodinách hudobnej výchovy sa v jednotlivých ročníkoch venuje v priemere 10 – 12 vyučovacích hodín. Popri tom sa však nahrádza nácvik piesní z učebnice nácvikom regionálnych (obecných) piesní s rovnakou tematikou. Vyučujúca pozná približne 100 piesní z Veľkého Rovného a blízkeho okolia, z toho vo všetkých ročníkoch (1. – 9. ročník) naučila žiakov približne 50 z nich. Rovnako žiakov oboznamuje aj s pôvodnými rovnianskymi hudobnými nástrojmi a s heligónkou, ktorá sa dodnes používa ako hlavný hudobný nástroj v obecnom folklóre. So žiakmi pravidelne navštevuje vystúpenia miestneho folklórneho súboru Rovňan, dokonca s ním nacvičujú spoločné vystúpenia.

Pri príležitosti návštev folklórnych vystúpení ako aj pri nácvikoch vlastných hudobno-dramatických pásiem sa žiaci oboznamujú aj s pôvodnými rovnianskymi tancami. Žiaci vedia dobre hovoriť rovnianskym nárečím a poznajú aj niekoľko slov pochádzajúcich z krpoštiny¹. Od starších rodinných príslušníkov poznajú magické úkony, ktoré kedysi sprevádžali každodenný život ich predkov. Na hodinách hudobnej výchovy sa žiaci delia o svoje vedomosti a skúsenosti s kalendárnou obradovou poéziou. To, ako vyzerala pôvodná rovnianska svadba a vyprevádzanie drotára do sveta, si dokonca nacvičili ako vystúpenie pre rodinných príslušníkov a známych. Základná škola Ivor z vlastnej iniciatívy vytvorila na webovej stránke podstránku Stopy času. Nájdeme na nej všetky mimoškolské aktivity školy zamerané na spoznávanie kultúrnych a folklórnych klenotov obce, na ktorých zbieraní a opise sa podieľajú samotní žiaci, a tým nemalou mierou prispievajú k zaznamenávaniu zvykov ich predkov. Škola tým vzbudzuje u žiakov záujem o históriu obce, tradície a kultúru.

1 Krpoština = argot, tajná reč drotárov, ktorú používali na dorozumievanie, ak chceli pred okolím niečo zatajiť.

Základná škola Slovenského učeného tovarišstva, Veľké Rovné

Výučbe regionálneho folklóru sa v jednotlivých ročníkoch venuje v priemere 10 vyučovacích hodín. Vyučujúci pedagógovia poznajú množstvo regionálnych piesní, no žiakov naučili počas deviatich rokov v priemere 25 – 35 piesní (v závislosti od konkrétneho vyučujúceho a úrovne spevákov). Žiaci sa na hodine zoznamujú s pôvodnými ľudovými nástrojmi a aktívne sa zapájajú do hry na heligónke. V rámci vyučovania aj voľnočasových aktivít sa žiaci s vyučujúcimi zúčastňujú vystúpení miestneho folklórneho súboru Rovňan, kde okrem piesní spoznávajú aj miestne ľudové tance. Na špeciálne príležitosti žiaci v jednotlivých ročníkoch nacvičujú aj hudobno–tanečno–dramatické pásma. Na všetkých vyučovacích hodinách (aj na iných predmetoch) sa zoznamujú s pôvodným rovnianskym nárečím, s krpoštinou už menej. Z magických úkonov sa rozprávajú len o bielej mágii, s ktorou majú mnohí skúsenosti aj z domu. Rovnako sa na hodinách hudobnej výchovy zoznamujú s miestnymi zvykmi a kalendárnou obradovou poéziou, poznajú najmä svadobné zvyky, drapačky, Vianočné zvyky, zvyky k narodeniu dieťaťa, stávanie a váľanie mája, Veľkonočné zvyky a Fašiangy.

Základná škola Karpatská, Žilina

Folklór a ľudové piesne sa na hodinách hudobnej výchovy vyučujú podľa tematických výchovno-vzdelávacích plánov. Na škole sú 2 vyučujúce hudobnej výchovy, ktoré pokrývajú nielen 5. - 9. ročník, no učia aj v niektorých triedach na prvom stupni ZŠ. Jedna z vyučujúcich nemá prehľad o regionálnom folklóre a nepozná miestne ľudové piesne ani pojem Drotária. Druhá vyučujúca pozná cca 30 regionálnych ľudových piesní, piesne v učebnici nahrádza tematicky blízkyimi piesňami z tohto regiónu. Nad rámec plánov vyučujúce žiakov neoboznamujú s ľudovými tancami ani s ľudovými hudobnými nástrojmi. Napriek mnohým možnostiam učiteľia a žiaci nenavštevujú vystúpenia folklórnych súborov, škola uprednostňuje iný kultúrny program. Žiaci nemajú vzťah k miestnemu folklóru, nepoznajú pojem Drotária ani miestne zvyky. Len necelá štvrtina opýtaných pozná aspoň jednu regionálnu ľudovú pieseň.

Pri návšteve spomínaných troch základných škôl som zaznamenala výrazný rozdiel v úrovni vedomostí žiakov o regionálnom folklóre. Tieto rozdiely sú spôsobené dvoma faktormi. Školy sa nachádzajú v odlišnom kultúrnom a sociálnom prostredí. Základná škola Karpatská v Žiline je typická mestská základná škola, navštevujú ju deti vyrastajúce v mestskom prostredí. Základná škola s Materskou školou Slovenského učeného tovarišstva sa nachádza v centre obce, kde sa sústreďuje moderný život obce a navštevujú ju žiaci bývajúcí na sídlisku. Základná škola Ivor navštevujú žiaci z rozptýlených osád a odľahlých častí obce. Títo žiaci zijú viac spätí s prírodou a pôvodným prostredím rovnianskeho ľudu, čo vysvetľuje ich väčšie znalosti a skúsenosti s pôvodným ľudovým umením Veľkého Rovného. Poznajú viac ľudových piesní, úkonov mágie a zvykoslovia.

Nemenej dôležitým faktorom je samotný záujem a vedomosti pedagógov vyučujúcich hudobnú výchovu na školách a ich vnútorný zápal pre ľudové umenie a regionálny folklór.

Na základe týchto nepriaznivých výsledkov sme sa rozhodli žiakom ZŠ Karpatská predložiť podrobný dotazník skúmajúci ich vzťah k predmetu hudobná výchova, k spevu na hodinách a podrobnejšie k spevu ľudových piesní, umelých piesní a moderných piesní. V nasledujúcej časti vám ponúkame výsledky tohto prieskumu.

Dotazník vyplnilo 288 žiakov 4. – 9. ročníka. Predmet hudobná výchova má rado 69,9% opýtaných žiakov. Percentá sa menia v závislosti od ročníka, ale aj vyučujúceho.

Hudobná výchova je obľúbenejšia u žiakov nižších ročníkov, čo je spôsobené prirodzeným záujmom menších detí o spev a hudbu ako takú. Vo vyšších ročníkoch je už vkus žiakov úzko vyprofilovaný na určitý žáner hudby, pričom ostatné hudobné žánre a formy žiaci odmietajú. Pri vyhodnocovaní výsledkov prieskumu sme však narazili aj na jednoznačný súvis obľúbenosti predmetu hudobná výchova s kvalitou jeho výučby a rôznorodosti aktivít na hodinách v predchádzajúcich ročníkoch. Čím kreatívnejšie boli vyučovacie hodiny a čím viac boli samotní žiaci tvorcami hodiny, tým väčšej obľube sa hudobná výchova teší aj vo vyššom ročníku. V triedach, kde hudobnú výchovu učil nekvalifikovaný pedagóg a náplň hodiny bola len v speve jednej piesne a počúvaní povinných ukážok, klesla obľúbenosť tohto predmetu na necelých 9 %. Podľa vyjadrenia žiakov nevidia zmysel tohto predmetu v učebných osnovách.

37,5% žiakov sa vyjadrilo, že na hudobnej výchove rado spieva. Avšak len 22,7% žiakov rado spieva ľudové piesne, 23,8% rado spieva umelé piesne a až 69,6 % žiakov rado spieva moderné piesne. Moderné piesne uprednostňujú nielen žiaci vyšších ročníkov, ale aj žiaci 4. a 5. ročníkov.

V 1. - 4. ročníku sa na hodinách hudobnej výchovy zo strany vyučujúcich stretlo s regionálnym folklórom a piesňami len 30,5% žiakov.

V poslednej, otvorenej otázke mali žiaci možnosť napísať svoje názory na vylepšenie hodín hudobnej výchovy.

Ako vlastný návrh na vylepšenie hodín hudobnej výchovy navrhlo aktívnu hru na melodické hudobné nástroje 19,1% žiakov, ďalších 5,9% žiakov by do vyučovania začlenilo viac rytmických cvičení na rytmických hudobných nástrojoch.

27,1% žiakov by chcelo na hodinách viac spievať, 10,8% žiakov spievať len moderné piesne. 3,5% žiakov presadzuje na hodinách nespievať vôbec. 4,2% žiakov by úplne vyčlenilo spev ľudových piesní.

17,2% žiakov navrhuje na hodinách len počúvať hudbu (vo vyšších ročníkoch podľa vlastného výberu) a relaxovať.

12,2 % žiakov by predmet hudobná výchova úplne zrušilo.

Na Slovensku je k dispozícii viacero kvalitných publikácií, ktoré sa venujú problematike hudobného folklóru, no napriek tomu záujem širokej verejnosti, ako aj samotných učiteľov hudobnej výchovy oň je minimálny.

Výsledky nášho prieskumu medzi učiteľmi a žiakmi o stave poznania regionálneho folklóru a vzťahu k nemu, k spevu a k predmetu hudobná výchova hodnotíme negatívne, no sme presvedčení, že správny, zaniatený a aktívny prístup pedagógov prispeje k vylepšeniu tejto nepriaznivej štatistiky.

Ak je jedným z hlavných cieľov našich škôl vychovávať kultúrne ale i národne uvedomeľých ľudí, mali by sme našu pozornosť upriamiť práve na hlbšie vzdelávanie budúcich učiteľov v oblasti ľudového umenia. Veď práve oni sú kľúčom a sprostredkovateľom vzdelania.

Alternativní koncepce výuky hudby na (čtyřletých) gymnáziích - výuka realizovaná v pěveckém sboru

Mgr. MARTINA SPIRITOVÁ

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

Anotace: Výuka hudby na čtyřletých gymnáziích je nejčastěji realizována v klasickém modelu činností – zpěv, instrumentální činnosti, pohybové aktivity a poslechové aktivity. V případě, že tato struktura nevede k efektivnímu hudebnímu vzdělávání, nabízí se alternativa výuky hudby ve školním pěveckém sboru. Na navčovaných skladbách se realizuje obsah předmětu (výuka hudební teorie, dějin hudby a další). Na didaktickém zpracování koncepce se právě pracuje, stejně jako na zjišťování efektivity tohoto pedagogického modelu. Zda ve výsledku převáží její pozitivita či negativa ukáže připravovaná výzkumná sonda.

Klíčová slova: alternativní výuka, efektivita vyučování, hudební výchova, pěvecký sbor, výzkumná sonda.

Abstract: Teaching Music at grammar schools is most often carried out through a traditional model of activities – singing, playing musical instruments, and movement and listening activities. In case this approach does not lead to effective music education, there is the possibility of an alternative method – teaching music in a school choir. While rehearsing music compositions, students acquire the knowledge of music theory, history of music etc. The efficacy of this methodological model is being currently explored. Whether there will be more positive or negative aspects will be shown in a future research.

Key words: alternative teaching, efficacy of teaching, Music education, research, school choir.

Výuka hudby na čtyřletých gymnáziích (ať už předmět nese název estetická výchova, kulturní výchova, hudební kultura etc.) je realizována v nejrůznějších podobách podle školního vzdělávacího programu dané školy. Její charakter závisí na celkovém zaměření školy, na představě ředitele o smyslu a náplni tohoto předmětu a v neposlední řadě na osobnosti pedagoga. Z praxe víme, že ve většině případů se obsah a metody hudební výchovy drží klasického činnostního modelu s aktivitami pěveckými, instrumentálními, hudebně-pohybovými a pasivnější výukou hudební teorie a hudebních dějin s aktivizujícím poslechovým prvkem. Protože ne ve všech případech se však tento klasický model výuky hudby setkává s úspěchem, ať už ve výsledku nebo při samotném procesu, vzniká potřeba jiných vyučovacích modelů, které by se staly efektivnější alternativou. Mezi pedagogy hudebníky i nehudebníky i odbornou veřejností se navíc vede častá diskuse, zda cílem hudební výchovy na gymnáziu, čili škole víceméně všeobecné, je motivování žáků k aktivnímu provozování hudby či získání všeobecného kulturního přehledu v oblasti hudební historie a zda formy, kterými se hudební výchova učí, vedou k onomu vytyčenému cíli.

Jednou z variant výuky hudby, která vznikla na pražském gymnáziu Jana Keplera, je možnost absolvovat předmět Hudební kultura v pěveckém sboru. Žáci, kteří si zvolí tuto variantu, nenavštěvují klasickou výuku, ale jsou členy školního pěveckého sboru, kde jsou do hudby aktivně zapojeni, a to i při koncertní činnosti. Během zkoušek sboru se setkávají

se skladbami téměř všech historických období, která by při klasické výuce probírali, stejně jako s většinou hudebně teoretických problémů, které jsou součástí osnov (v rámci ŠVP) na většině všeobecných gymnázií. Protože však tento model vznikl víceméně spontánně, připravuje se v rámci doktorské práce na katedře hudební výchovy Pedagogické fakulty UK výzkum, který by potvrdil, popřípadě vyvrátil efektivitu tohoto vzdělávacího modelu. Dále se též připravuje teoretické zpracování koncepce s cíli, osnovami, metodami a dalšími náležitostmi tak, aby se model mohl nabídnout jiným školám jako inspirace, popř. jako návod, jak něco obdobného zavést na dalších gymnáziích. S připravovaným výzkumem a tezemi ke zpracování koncepce seznamuje následující referát.

Alternativní koncepce výuky hudby v pěveckém sboru vychází ze situace, která na gymnáziích panuje. Na většině škol si studenti volí mezi výukou hudby a výukou výtvarného umění. Pokud škola není známá konkrétní silnou hudebně pedagogickou osobností, která dovede studenty zaujmout a pro předmět nadchnout, na většině škol dochází k výrazně větší preferenci výtvarného umění. Tam, kde se učí oba směry současně, nepatří většinou hudební předměty k nejoblíbenějším. Tuto skutečnost patrně způsobuje mimo jiné fakt, že se zmenšuje počet studentů, kteří aktivně hudbu provozují. Studenti, kteří nehrají na žádný hudební nástroj ani se nevěnují zpěvu, se většinou s tzv. vážnou hudbou setkávají velmi zřídka, vztah k ní si tedy na gymnáziu teprve budují a často ji odmítají. Výše zmíněné klasické aktivity využívané ve výuce hudby na všeobecných školách se pak v uvedených souvislostech ukazují jako nevhodné (zpěv a pohybové aktivity způsobují rozpaky, hra na nástroje se studentům jeví jako obtížná, poslouchané skladby se ne vždy shodují se vkusem studentů)¹. Výuka hudební teorie se pak bez aktivního provozování hudby stává zcela samoúčelnou.

Vedle této nepříliš příznivé skutečnosti existuje velmi pozitivní prostředí pěveckých sborů. Na portálu Unie českých pěveckých sborů je v Čechách registrováno k této chvíli přes tisíc amatérských a poloprofesionálních pěveckých sborů a z věkové skladby zpěváků vyplývá, že sborový zpěv není záležitostí pouze střední a starší generace. Je znám fakt, že čas strávený v pěveckém sboru život zpěváka hluboce poznamená, a to jak po stránce hudební, tak po stránce sociální. Lidé, kteří ve sboru zpívají, popřípadě někdy sborem prošli, si ve většině případů k hudbě díky prožitkům spojeným s jejím aktivním provozováním zachovávají pozitivní vztah².

Z tohoto popisu aktuální situace vychází předpoklad, že výuka hudby na gymnáziu a sborový zpěv se dají smysluplně spojit.

Je zřejmé, že výše uvedená koncepce výuky nemůže na škole klasickou hudební výchovu (kulturní výchovu) nahradit. Může však být výběrovou možností, žáci (společně s pedagogem – sbormistrem) se rozhodují, zda je jim bližší aktivní vokální provozování hudby, nebo od výuky hudby spíše očekávají všeobecný kulturní přehled. Z praktických důvodů je zavedení této koncepce jednodušší na školách s větším počtem studentů.

1 Samozřejmě, že se na gymnáziích setkáváme i s pozitivními reakcemi. Vyspělejší studenti často kladně přijímají výuku dějin hudby s poslechem jako součást všeobecného vzdělání, studenti přicházející ze základních škol s kvalitní hudební výchovou zase většinou mají rádi zpěv. Nicméně se nejedná o většinu.

2 Výše uvedená fakta nejsou podložena žádným konkrétním pedagogickým výzkumem. Opírají se o výpovědi aktivních gymnaziálních učitelů hudby a sbormistrů.

Obsah výuky hudby ve školním pěveckém sboru se drží Rámcového vzdělávacího programu pro gymnázia, nicméně je přizpůsoben praktickým hudebním činnostem. Na vhodné zvolených skladbách se tedy studenti učí hudební teorii (od rozdílu celého tónu a půltónu až po základní harmonický a formální rozbor zpívaných skladeb), poznávají praktický hudební jazyk jednotlivých hudebně historických období a seznamují se s díly vybraných osobností dějin hudby. Hlavní činností je samozřejmě zpěv, nicméně ve vedlejším plánu je do výuky zařazena hra na hudební nástroje (doprovod skladeb, instrumentální vstup do programu koncertu, korepetice etc.), popřípadě pohybová složka (lidový tanec, výrazový tanec etc.). Jako nejsložitější se jeví zařazení poslechových činností do zkoušek sboru. Realizováno může být buď poslechem záznamu nacvičovaných skladeb v inspirujících interpretacích, popřípadě poslechem v obsahu výuky chybějících čistě instrumentálních skladeb třeba ve formě závěrečné relaxace po zkoušce.³

Z našeho pohledu má tato alternativní koncepce výuky hudby celou řadu výhod. Především je začleněn větší počet žáků do praktického provozování hudby. (Jsou-li sboru věnovány v učebních plánech dvě vyučovací hodiny týdně, zpívají žáci podstatně více času než v klasické výuce, kde se věnují ještě separátně ostatním činnostem). Předpokládáme, že školní sbor i veřejně vystupuje. Koncertní činnost samozřejmě žáky motivuje k větší aktivitě, která je základem efektivní výuky. Poznatky žáci získávají ryze praktickým způsobem, výuka není encyklopedická. Jedná se částečně o exemplární výuku, na několika skladbách si žáci osvojují např. hudební jazyk baroka.

Samozřejmě nelze pominout i určité nevýhody této koncepce. Vyskytují se žáci, pro které je sborový zpěv nepřekonatelným problémem. Ačkoliv zpěv se do určité míry dá naučit, existují jedinci bez hudebního sluchu, kteří ani poctivým cvičením nedosáhnou úrovně intonace potřebné ke sborovému zpěvu. Navíc v případě, že se sbor zlepšuje, nemůže si v určité chvíli z důvodu demotivace dobrých zpěváků dovolit přijímat hodně slabé zpěváky. V druhé řadě je nutné upozornit na to, že při sborovém zpěvu není tolik času na kvalitní výuku dějin hudby. S některými skladbami se sice žáci setkají a naopak se částečně naučí, jak hudbu daného období interpretovat, nicméně některé skladby zůstanou na okraji jejich zájmu. Nezanedbatelnou součástí negativ spojených s touto koncepcí je praktická stránka věci, organizační řešení rozvrhu např. ročníky, rozdělení žáků podle zvolené koncepce výuky etc. Pro některé školy bývá pěvecký sbor prezentační záležitostí. Přiznejme, že v tomto případě se sbor stává více učební záležitostí a je orientován především na to, co se žáci naučí, a ne například na to, aby byl repertoár sestaven podle potřeb diváků a koncertních příležitostí. Samozřejmě, že povinná docházka do sboru může též jeho nasazení poněkud snížit. Nakonec tato koncepce předpokládá již zavedený a kvalitní pěvecký sbor, jehož limity příliš neovlivňují výběr vhodného výukového repertoáru.

Přiznejme, že nároky na sbormistra – pedagoga, který může tuto koncepci realizovat, jsou též velmi vysoké. Kromě toho, že se od něj očekávají všechny vlastnosti od hudebních dovedností po schopnosti motivační a sociální, musí také sbormistr znát velký počet vhodných sborových skladeb pro mládežnický sbor, ze kterých je schopen sestavit repertoár tak, aby nepominul nic z toho, co by se žáci měli naučit.⁴

3 Zde by ještě měla být uvedena zmínka o způsobu maturity z hudby v rámci této koncepce. V době nejasností kolem státních maturit však zůstává otevřená otázka, jak bude maturita z hudby na gymnáziích vůbec vypadat.

4 Ve spolupráci s UČPS by měl vzniknout sborník vhodných skladeb s poznámkami, k čemu je možné jednotlivé skladby využít.

Výše uvedená negativa koncepce samozřejmě evokují otázku, zda je takto realizovaná výuka efektivní. Přípravovaný výzkum, jehož realizace se předpokládá v příštím kalendářním roce, by měl na tuto otázku snad odpovědět.

Empirická výzkumná sonda bude porovnávat výsledky žáků, kteří absolvují výuku hudby v pěveckém sboru, s výsledky studentů s běžnou výukou. Nebude se jednat o výzkum s velkým vzorkem, spíše o malou sondu zaměřenou více na hloubku a kvalitu získaného než na kvantitu tázaných. Protože definování a měření efektivity v pedagogice je vždy velmi komplikované, bude výzkum zaměřen jen na tři oblasti. Porovnání bude realizováno v oblasti praktických hudebních dovedností, konkrétních znalostí a vztahu k tzv. vážné hudbě. Protože výzkum je zatím v přípravné fázi, uvádíme jeho popis dále v heslech.

Výzkumný problém:

Jaký je přínos experimentální výuky hudby v pěveckém sboru ve srovnání s přínosem běžné výuky hudby na všeobecném gymnáziu?

Soubor:

Studenti všeobecného čtyřletého gymnázia na konci studia předmětu hudební kultura (hudební výchova..)

Vzorek:

Studenti Gymnázia Jana Keplera – experimentální i kontrolní třída

Hypotézy:

Hudební dovednosti:

H1: Výuka hudby na gymnáziu v pěveckém sboru ovlivňuje úroveň vybraných hudebních dovedností.

- h1 pěvecké dovednosti (technické, intonační, rytmické) žáků absolvujících výuku hudby na gymnáziu v pěveckém sboru jsou rozvinutější než u žáků absolvujících tradiční výuku
- h2 žáci absolvující výuku hudby v pěveckém sboru jsou lépe vybaveni pro praktické provozování hudby než žáci absolvující tradiční výuku
- h3 žáci absolvující výuku hudby v pěveckém sboru mají menší ostych při veřejném provozování hudby než žáci absolvující tradiční výuku

Znalosti v oblasti hudby:

H2: Výuka hudby na gymnáziu v pěveckém sboru ovlivňuje kvalitu znalostí.

- h4 znalosti z oblasti hudby žáků absolvujících výuku hudby v pěveckém sboru nemají encyklopedický charakter a mají větší vazbu k praktické hudbě než znalosti žáků absolvujících tradiční výuku

Vztah k tzv. vážné hudbě:

H3: Výuka hudby na gymnáziu v pěveckém sboru ovlivňuje vztah žáků k tzv. vážné hudbě.

- h5 žáci absolvující výuku hudby v pěveckém sboru mají pozitivnější vztah k tzv. vážné hudbě než žáci z kontrolní skupiny

Výzkumné metody:

Realizace výuky hudby v pěveckém sboru je sama o sobě experimentem.

Metody ověřující hypotézy:

h1 - test hudebnosti, přezkoušení technických pěveckých dovedností (rozsah, rezonance...)

h2 - intonační test, experiment – nácvik skladby

h3 - beseda, skupinový rozhovor, dotazník se škálováním

h4 - didaktický test

h5 – dotazník

Připravovaná výzkumná sonda ověří, zda výuka hudby v pěveckém sboru na gymnáziu má nějaký vliv na znalosti a dovednosti žáků, a především se předpokládá, že se prokáže pozitivní vliv na vztah žáků k tzv. vážné hudbě a kvalitní hudbě obecně. S výsledky výzkumu se pokusíme seznámit na některých z dalších konferencí.

Literatura

CHARALAMBIDIS, A. a kol. *Hudební výchova pro gymnázia I, II*. Praha: SPN, 2003.

KNOPOVÁ, B. *Hudební činnosti – jejich zastoupení v pedagogickém procesu*. In *Musica viva in schola XXII*. Brno: Masarykova univerzita, 2010. s. 34 – 40.

Kol. autorů. *Rámcový vzdělávací program pro gymnázia*. Praha: Výzkumný ústav pedagogický, 2007.

Kol. autorů. *Slovník české hudební kultury*. Praha: Supraphon, 1997.

KOLÁŘ, J. a kol. *Sborový zpěv a řízení sboru*. Praha: SPN, 1983.

KOVAŘÍK, V. *Sborový zpěv na střední pedagogické škole*. Praha: SPN, 1984.

KVĚCHOVÁ, M. *Literatura pro středoškolské sbory*. Diplomová práce PedF UK, 2003.

PELIKÁN, J. *Základy empirického výzkumu pedagogických jevů*. Praha: Karolinum, 1998.

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

VÁŇOVÁ, H., SKOPAL, J. *Metodologie a logika výzkumu v hudební pedagogice*. Praha: Karolinum, 2007.

<http://old.gjk.cz/svp/html>

<http://www.ceske-sbory.cz>

<http://cantus.cz>

Inovatívne metódy a techniky vyučovania spevu v súčasnej škole vo vzťahu k iným hudobným aktivitám žiakov

PhDr. TATIANA LADIVEROVÁ

Žilinská univerzita v Žiline, Fakulta humanitných vied, Katedra hudby, Slovenská republika

Anotácia: V príspevku sa zameriavame na vybrané okruhy problematiky, týkajúce sa inovatívnych a moderných metód a techník vyučovania spevu v súčasnej základnej škole. Tému zameriavame na sledovanie vzťahu spevu k iným aktivitám žiaka (pohyb, gestika, mimika, haptika, predstavivosť). Spev sa tým stáva nie výslednicou, ale prostriedkom k vyšším formám aktívnej činnosti a myslenia u detí.

Kľúčové slová: spev, inovatívne metódy, technika spevu, súčasná škola.

Abstract: The paper deals with selected issues on innovative and modern methods and techniques of teaching how to sing properly at contemporary elementary schools. The objective of the paper lies in relation of singing to other pupils' activities (movement, gestures, facial expression, touch, imagination). Consequently, singing is not anymore perceived as a result but as a means of higher forms of active engagement of pupils and their thinking.

Key words: singing, innovative methods, technique of singing, contemporary school.

Integrovaná hlasová výchova je alternatívna metóda kultivovania speváckych zručností, ktorá sa opiera o metaforické myslenie, fantáziu a spontánnu tvorivosť žiakov. Jej hlavným ťažiskom je vizualizácia jednotlivých speváckych zručností. Pomocou tejto zručnosti sa dajú veľmi dobre intuitívne vysvetliť činnosti, ktoré sú potrebné pri tvorbe kvalitného tónu. Ide hlavne o to, aby učiteľ dokázal vo výchovno-vzdelávacom procese vzbudiť v žiakovi zvedavosť vytvárať svojou predstavivosťou obrazy, ktoré dieťa dokáže zhmotniť do vlastných kresieb. Priamy zážitok zo samostatného prejavu vytvára situácie, v ktorých je upevňovanie speváckych zručností efektívnejšie a trvalejšie.

Všetky spevácke pochody sa uskutočňujú v ľudskom tele. Je veľmi ťažké pre pedagóga nájsť tie správne metódy ako ozrejmiť mladému spevákovi, čo má v danom momente urobiť. Intonačné memorovanie, kedy si žiak upevňuje spevácke zručnosti na neustálom opakovaní po učiteľovi, sa mi zdá byť málo tvorivé. Nevyhnutnou požiadavkou tvorivosti je kvalita a novosť. Žiak motivovaný k novosti sa usiluje vytvárať, postupne upevňovať jedinečné a nenapodobiteľné hudobné zručnosti, a následne výrazovými prostriedkami umelecky stvárať hudobné dielo. Vokálna pedagogika tým získava iné rozmery. Začína zasahovať svojou podstatou do psychológie, psychoanalýzy, psychoterapie, muzikoterapie, medicíny a pod. Zo strany hlasového pedagóga bude v budúcnosti vyžadovať určité vzdelanie aj v týchto oblastiach.

Imaginácia je schopnosť predstavovať si veci a deje v myšlienkach. Patrí medzi základné parciálne zložky tvorivého modelu vyučovania. Pri imaginácii ide o pocitový obraz predmetov a javov skutočnosti, reproduktívny obraz predmetu založený na našej minulosti

skúsenosti, vybavovanie pocitov a vnemov. Na rozdiel od vnemov, ktoré vznikajú priamym pôsobením na receptory, predstava vzniká v myslí.

Kastová (2010) konštatuje, že „aktívni imaginácie je metóda, ktorou pro psychoterapii navrhl Carl Gustav Jung. Jde tu o to, že člověk ožíví vnitřní obrazy, přiměje postavy k řeči, aktivizuje tak hlubinnou vrstvu psyché, a přesto se s těmito obrazy a hlasy vypořádá při zcela bdělém já.“¹ Ďalej Kastová (2010) tvrdí, že „V našich obrazech je také vždy znázorněno naše momentální chápání nás samých a světa, chápání možností našich vztahů. A každé sebezpočtení má svůj terapeutický aspekt.“² Predstavy môžu oslabiť bolesť, psychický a fyzický stres, napr. trému pred koncertným vystúpením. Tu treba podotknúť, že vytváranie predstáv je emočná zručnosť, ktorú je potrebné sa naučiť neustálym opakovaním, tak ako sa deti učia slušnému správaniu. V integrovanej hlasovej výchove dochádza v kooperatívnych hrách k riadenej predstavivosti u žiakov už od prvého ročníka základného umeleckého školsťva. Imaginácia pomáha rozvíjať, udržiavať a upevňovať v hudobnej pedagogike získané zručnosti, vedomosti aj v neskoršom veku, prípadne vytvoriť podmienky, aby si človek udržal predstavivosť počas celého života. Predstavivosti vďačíme za umelecké výtvory (výtvarné a literárne diela, hudobné skladby), ktoré imagináciu podnecujú.

Vizualizácia - schopnosť vidieť myslou, schopnosť vytvárania si vnútorného obrazu predmetov svojou duchovnou silou je prirodzene vlastná každému človeku. Deti v mladšom školskom roku sú obdarované predstavivosťou do obrovských, bezhraničných rozmerov. Dieťa na vyjadrenie svojich predstáv o živote veľmi rado a veľmi často používa kreslenie. S nadšením si zaznamenáva všetko, čo sa okolo neho deje: dôležité udalosti a bežné všedné dni. Kreslia svet svojho vnútra a okolia, ktoré ich obklopuje. Žiaci spoznávajú vo vyučovacom procese pomocou vlastných kresieb fungovanie svojho tela; pracujú s ním a zároveň vedia rozlíšiť, čo je fyziologické a čo patologické. Moc ľudskej mysle je neuveriteľná.

Lawrence E. Shapiro (2004) píše že deti, keď maľujú obrázky, „píší príbehy, ktoré odrážajú jejich problémy nebo starosti, a zisťujú, že při takovém sebevyjádření mohou najít nové způsoby, jak uvažovat o svých problémech a vyrovnávat se s nimi.“³

Vizualizáciou speváckych zručností sa uskutočňuje mentálna príprava:

1. Žiak sa kreslením speváckych zručností mentálne stotožní s vlastným obrazom, čo mu umožňuje lepšie uchopenie vnútorných orgánov z hladkého svalstva, ktoré sú súčasťou fonácie.
2. Aktivizácia tvorivej časti podvedomia, ktoré takýmto spôsobom začne vytvárať nové a kreatívne obrazy (plány), ako daný cieľ dosiahnuť.
3. Naprogramovanie mozgu tak, aby pohotovejšie vnímal, prijímal a využíval tie možnosti, ktoré budú potrebné pre dosiahnutie správneho fungovania tela pri speve.
4. Vybudovanie vnútornej motivácie urobiť všetky kroky potrebné pre vytvorenie kvalitného speváckeho tónu.

1 KASTOVÁ, V.: *Imaginace jako prostor setkání s nevědomím*. Praha. Portal, 2010. ISBN 978-80-7367-702-2. str. 18.

2 KASTOVÁ, V.: *Imaginace jako prostor setkání s nevědomím*. Praha. Portal, 2010. ISBN 978-80-7367-702-2. str. 22.

3 LAWRENCE E. SHAPIRO: *Emoční inteligence dítěte a její rozvoj*. Praha. Portal, 2004. ISBN 80-7178-964-X. str. 240.

Najdôležitejším aspektom pri interpretácii speváka nie je len kvalita techniky spevu, ale aj dojem, ktorý v nás jeho osobnosť vyvoláva. **Neverbálna komunikácia** vysiela viac hodnoverných signálov ako hovorené slovo. Ak sa urobí chyba vo verbálnej komunikácii, hodnotia sa intelektuálne schopnosti človeka. Ak sa však učiní chyba v neverbálnej komunikácii, posudzuje sa jeho psychická stabilita. Dieťa nedokáže až tak pracovať s atribútmi neverbálnej komunikácie pri vytváraní si spoločenských vzťahov, k čomu môže dochádzať k mylnému úsudku, že ho učiteľia začnú považovať za nevzdelaného alebo neinteligentného.

Medzi základné zložky neverbálnej komunikácie, ktoré majú význam pri výchove speváka sú:

- mimika, gestikulácia, haptika,
- kinetika (odbor skúmajúci gestikuláciu a mimiku),
- posturika (vzpriamený postoj),
- proxemika (priestorová vzdialenosť medzi interpretom a divákom ovplyvňujúci obsah a formu prejavu),
- paralingvistika (komunikatívne vlastnosti fonácie).

Uvedené atribúty majú vplyv aj na jednotlivé spevácke zručnosti.

Haptika (dotyková komunikácia) je neodeliteľná súčasť neverbálnej komunikácie. Hmat je po zraku druhým najcitlivejším orgánom človeka. Sprostredkováva druhé najväčšie množstvo informácií. Hmat stimuluje milióny zmyslových receptorov, ktoré majú svoje zakončenia v koži. Napr. na špičke prstov sa nachádza v 1cm² až 3500 nervových zakončení.

Prostredníctvom kože môže človek vnímať tlak, chvenie, ktoré majú nesmierny význam pri upevňovaní speváckych zručností ako je spev v maske, hlavová rezonancia a dych opretý na brániči.

U speváka výdychový prúd naráža do rezonančných dutín hlavy. Výška tónu závisí od počtu kmitov zvučiaceho telesa za sekundu a sila tónu je daná veľkosťou rozkmitu (amplitúdy). Ak sa spevákovi podarí dostať rezonanciu do lebečných a čelných rezonančných priestorov, tón sa stáva zvučnejším, prenikavejším a vibruje. Túto vibráciu rezonančných dutín hlavy, tzv. spev „v maske“ možno hmatom, priložením rúk žiaka na určité časti tváre učiteľa cítiť a „chytiť tón do rúk“.

Podľa Dr. Vlčka (2006) má haptika tri fázy sociálneho učenia: **nápodobá – stotožnenie sa – prevzatie novej role.**⁴

Skúmanie komunikácie dotykom v oblasti výchovy a vzdelávania ľudského jedinca nás vždy privádza k otázke emocionálneho a morálneho obsahu komunikácie. Haptická komunikácia sprievádzaná ušľachtilým jasným zámerom, tvorivou víziou a sústredenou pozornosťou na jednej strane a dôstojnosťou, serióznosťou a úctou k mladému človeku zo strany druhej, má na dieťa výraznejší pozitívny účinok a môže priniesť výborné výsledky na ceste ku technickej dokonalosti speváckeho prejavu.

„Ale dobre konané dotekové povolání může měnit osud člověka tím, že mu dodává tolik potřebné sebevědomí. A tato role se pak mění tak, že postupně přebíráme roli jinou než

4 VLČEK, V.: Psychologie a doteková povolání. 2. vyd. Olomouc: Poznání. 2006. ISBN 80-86606-52-X. str. 31.

dosud, až se s ní úplně ztotožníme, cizím slovem – **identifikujeme.**“ (Vlček, 2006)⁵

Mimika je základným prostriedkom neverbálnej komunikácie. Znamená výraz tváre, mikropohyby svalov tváre, ako aj celkovú fyziognómiu tváre, pomocou ktorej každý človek vyjadruje svoje vnútropsychické javy, postoje, názory. Viacerí psychológovia uvádzajú, že mimikou možno vyjadriť viac ako 100 rozličných psychických stavov, ich odtieňov a gradácií.

Mimika má nesmierny význam aj pre vznik kvalitného tónu u speváka. Prostredníctvom mimiky môže interpret modifikovať a modelovať komunikačnú atmosféru a obsah piesne.

Mimiku u speváka tvorí:

- výraz úst
- výraz očí,
- výraz a pohyby čela, obočia, očných viečok,
- výraz a pohyby brady, lícných svalov.

Pre speváka je dôležité, aby jeho mimika bola v synchronizácii s obsahom skladby.

Medzi ďalšie metódy aktívneho učenia sa žiakov na hodinách spevu je:

- **metóda rozhovoru,**
- **metóda dialógu** (vo vyšších ročníkoch základných škôl)
- **situčná metóda**, vychádzajúca z konkrétnej situácie,
- **brainstorming** - metóda skupinového tvorivého myslenia, burza nápadov, ktorá sa uplatňuje v situáciách, keď chceme zistiť ich predstavy o novom učive, pričom vychádzame z ich vlastných životných skúseností a vedomostí.
- **metóda hry:**
Hra má v sebe silne motivačné prvky, pretože je to niečo, čo dieťa osobne spoznalo a pozná, čo zažilo. Hra vytvára vo vyučovacom procese priateľskú atmosféru, spontánnu tvorivosť, deti nútí zapájať nenásilnou formou ich intelekt a fantáziu pomocou rozmanitých rolí. Slavíková (2003) konštatuje, že „v hlasové výchove majú hry a herné situácie priamo nezastupiteľný didaktický význam. Umožňujú navodiť potrebnou dychovou oporu či hlasovou funkciu mnohým názornejši a účinněji, než verbálnym vysvetľovaním, lze jimi osvojovat nejem poznatky, ale též dovednostní úkony.“⁶
- **metóda dramatizácie príbehu, piesne**, pri ktorých sa žiaci učia nielen artikuláčnym a fonetickým zručnostiam, ale aj verbálnym a neverbálnym schopnostiam. „Příběhy dokážou zvlášt' účinně ovlivnit způsob, jak naše děti uvažují a jak se chovají, protože rády poslouchají nebo čtou stále dokola. Opakování spolu s představivostí vašich dětí a neocenitelnou silou vaší přítomnosti činí z příběhů jeden z nejlepších způsobů, jak ovlivnit jejich myšlení.“⁷

5 VLČEK, V.: Psychologie a doteková povolání. 2. vyd. Olomouc: Poznání. 2006. ISBN 80-86606-52-X. str. 31.

6 SLAVÍKOVÁ, M.: *Psychologické aspekty hlasové výchovy žáků základní školy*. Plzeň: Západočeská univerzita, 2004. ISBN 80-7043-261-6. str. 88.

7 LAWRENCE E. SHAPIRO: *Emoční inteligence dítěte a její rozvoj*. Praha. Portal, 2004. ISBN 80-7178-964-X. str. 71.

Hlavnou úlohou učiteľa je vyprofilovať zo žiaka **vyrovnanú spevácku osobnosť** so stabilným temperamentom, ktorá je postavená na zdravom sebedomí a príjemnom vystupovaní. Spevák, jeho spevácky prejav a kultúra jeho vystupovania závisí rovnako od charakterových vlastností, ako aj od momentálnych pocitov, emócií a nálad. Pri speváckom umení nestačí mať iba krásny hlas. Dôležité sú aj psychologické dispozície a vôľové vlastnosti ako vytrvalosť, sústredenosť, sebadisciplína, láska k práci a pod. Vciťovanie sa do pocitových imaginárnych obrazov má vplyv na mravný vývoj dieťaťa. Trénuje sa logické myslenie tak, aby ovládalo myslenie emočné. Lawrence E. Shapiro (2004) píše: „Vývoj mozkové kúry, té časti mozku, ktorá ovláda reč a logické myšlení, nám umožňuje premýšľať o našich pocitoch a také je meniť.“⁸

Všetky uvedené atribúty sú energetizujúcou a aktivizujúcou zložkou tvorivého procesu. V hudobnej pedagogike sa môže výtvarná výpoveď, dramatizácia príbehu, haptická komunikácia, mimické gestá, posturika a pod. stať spätnou väzbou pre každého učiteľa pri kultivácii speváckych zručností.

Literatúra

- BURLAS, L.: *Teória hudobnej pedagogiky*. Prešov: Prešovská univerzita, 1997. 114 s. ISBN 80-88885-06-X.
- JENČKOVÁ, E.: *Hudba v súčasnej škole II. Práce s piesňami*. Hradec Králové: Tandem, 1999. 55 s.
- JENČKOVÁ, E.: *Hudba v súčasnej škole II. Hudobní pohádka*. Hradec Králové: vydané nákladom objednávateľa, 1998. 55 s.
- KASTOVÁ, V.: *Imaginace jako prostor setkání s nevědomím*. Praha. Portal, 2010. 167 s. ISBN 978-80-7367-702-2.
- LAWRENCE E. SHAPIRO: *Emoční inteligence dítěte a její rozvoj*. Praha. Portal, 2004. 267 s. ISBN 80-7178-964-X.
- PETLÁK, E.: *Všeobecná didaktika*. Bratislava: IRIS, 2004. 311 s. ISBN 80-89018-64-5
- SLAVÍKOVÁ, M.: *Psychologické aspekty hlasové výchovy žáků základní školy*. Plzeň: Západočeská univerzita, 2004. 105 s. ISBN 80-7043-261-6.
- ŠIKULOVÁ R. - RYTÍŘOVÁ V.: *Pohádkové příběhy k zábavě i k učení*. Praha: Grada. 2006. 153 s. ISBN 80-247-1361-6
- TICHÁ, A.: *Učíme děti zpívat*. Praha:Portál. 2005. 105 s. ISBN 80-7178-916-X
- VÁLKOVÁ L.: *Hlas individuality - psychosomatické pojetí hlasové výchovy*. Praha. Akadémiya múzických umění. 2005. 119 s. ISBN 80-7331-034-1
- VLČEK, V.: *Psychologie a doteková povolání*. 2. vyd. Olomouc: Poznání. 2006. 203 s. ISBN 80-86606-52-X.

8 LAWRENCE E. SHAPIRO: *Emoční inteligence dítěte a její rozvoj*. Praha. Portal, 2004. ISBN 80-7178-964-X. str. 71.

Pedagogická reforma - systém alebo plán? K filozofii hudobného vzdelávania a hudobnej výchovy v druhej dekáde dvadsiateho prvého storočia

Mgr. art. JURAJ RUTTKAY, Ph.D.

Žilinská univerzita v Žiline, Fakulta humanitných vied, Katedra hudby, Slovenská republika,
Ostravská univerzita v Ostravě, Fakulta umění, Katedra teorie a dějin umění, Česká republika

Anotácia: Autor sa zaoberá vybranými okruhmi pedagogickej reformy v odbornom umeleckom vzdelávaní v základných umeleckých školách a vo všeobecnej hudobnej výchove v základných školách. Zameriava sa na aktuálne problémy, súvisiace s náročným procesom uskutočnenia reformy a jej axiologickej, praktickej realizácie v nastavených štandardoch vzdelávania a výchovy v Slovenskej republike. Oslabenie pozície výchovných, umeleckých predmetov vo výchovnej a vzdelávacej sústave v základnom školstve si vyžaduje neustály dialóg a obranu predmetov, ktoré sa dostali na periferiu záujmu v štruktúre rozvoja osobnosti žiaka.

Kľúčové slová: Pedagogická reforma. Filozofia. Vzdelávanie. Výchova.

Abstract: The author deals with a selected thesis of the educational reforms in professional art education in the primary art schools and in the general education in the primary schools. It focuses on current issues related to the arduous process of the reform and its axiological, practical implementation in the setting standards of the education in Slovak republic. The weakening of the educational, artistic and educational courses in the educational system in the primary education requires constant dialogue and defense articles to get to the periphery of the structure of interest in the development of pupil's personality.

Key words: Educational reform. Philosophy. Art education. General Education.

Pedagogická reforma predstavovala v histórii všeobecnej hudobnej výchovy a odborného umeleckého vzdelávania možnosť nápravy a obrody výchovno-kultivačného a odborného-vzdelávacieho procesu. Filozofia každej pedagogickej reformy korešpondovala s víziou napredovania, odstraňovania „vychytených“ nedostatkov, poučenia sa z predchádzajúceho „krízového“ obdobia, ale zároveň predpokladala možnosť začleniť do nového plánu reformy novšie didaktické modely, učebné pomôcky, učebnice, tematizovať nové témy a okruhy, napríklad začlenenie ne-klasickej hudby (džezu, populárnej hudby) založené na pluralite, otvorenosti, dynamike, inovácii a integratívnosti. Od každej pedagogickej reformy si pedagógovia sľubovali vyriešenie nielen dočasných, ale predovšetkým dlhotrvajúcich problémov, spontánne sa posilňovala idea prepojenia a plynulej fluencie medzi základným, stredoškolským a vysokoškolským stupňom vzdelávania. História pedagogických reforiem nás ale, žiaľ, presvedčila o opaku. Stačí pripomenúť nepopulárnu pedagogickú reformu z roku 1953, alebo vyňatie základných umeleckých škôl zo systému škôl a ich začlenenie medzi zariadenia smernicou slovenského ministerstva školstva z roku 2004. V súčasnosti sú základné umelecké školy opätovne zaradené medzi školy. V našom úvodnom vstupe do témy sme poukázali na dva základné princípy filozofie hudobnej výchovy a hudobného vzdelávania, konkrétne na systém a plán. Zatiaľ čo systém predstavuje schému, návrh, podľa ktorého sa riadi súčasný Štátny vzdelávací program, plán predstavuje oproti schéme dynamický prvok, v ktorom sa zúčastňujú niekoľkoročné skúsenosti pedagógov, výskumných pracovníkov, odborníkov v predmet-

nej oblasti. Ideálnym riešením zásahu do každého predmetu by bola odborná, vecná diskusia medzi pracovníkmi ministerstva a prizvanými osobnosťami, predstavujúcimi odborníkov vo svojom odbore. Aký je však reálny stav? Ako funguje systém a plán?

Sme zástancami toho názoru, že v žiadnom prípade úspešná pedagogická reforma nemôže prísť zhora, nastavením systému, ale práve naopak, úspešná pedagogická reforma musí prísť zdola, realizáciou plánu. Vo svojom okolí určite poznáme úspešných pedagógov hudby, buď v základných školách alebo v základných umeleckých školách. Sú úspešní, dosahujú mimoriadne, nadpriemerné výsledky a predmety, dotýkajúce sa hudby, pod ich vedením „žijú“, „dýchajú“. Ak by sa títo pedagógovia pridržovali jedine systému, štandardu, prímeru, teda Štátneho vzdelávacieho programu, tak by nepresiahli pevne stanovené hranice litery zákona. Kto nastavil a vymedzil hranice, podľa ktorých sa degradovali výchovné predmety v základných školách? Prebehla odborná diskusia pri tvorbe štruktúry Štátneho vzdelávacieho programu? Sme totiž svedkami prebiehajúcej prestavby školského systému, podľa ktorej sa výchovné predmety, doterajšia hudobná výchova a výtvarná výchova, dostali na okrajovú, marginálnu pozíciu. Ich pozícia je degradovaná natoľko, že zvrchované, samostatné predmety hudobná výchova a výtvarná výchova de facto zanikli a namiesto nich bol v roku 2009 vytvorený časovo menší priestor pre predmet Výchova umením, ktorý posúdila a schválila Ústredná predmetová komisia pre výtvarnú výchovu, výchovu umením a umenie a kultúru. Ciele predmetu sú definované ako kognitívne, socioafektívne a psychomotorické. V bode číslo 4 sú uvedené cieľové kompetencie, v ktorých na prvom mieste vôbec nefiguruje to, čo sa očakáva od umelecko-výchovných, estetických predmetov – estetická kompetencia, na ktorú neustále upozorňuje Irena Medňanská, napr. v monografii Systematika hudobnej pedagogiky (Prešov, 2010), ale v dokumente figurujú vedomosti (už s nemožnosťou akceptovať europocentrizmus, ktorý autori dokumentu podporili tvrdením o spoznávaní jedine európskej kultúry), zručnosti a spôsobilosti (formálne, technické, mentálne) a postoje. Z charakteristiky predmetu vyplýva to, že má jedine sprostredkujúcu funkciu, čím sa potvrdzuje téza, že predmet stratil funkciu skutočných, reálnych zručností (nadbúdanie intonačných, vokálnych, rytmických, inštrumentálnych a ďalších kompetencií), ktoré si musí každý jeden žiak „ohmatať“, vyskúšať, opakovane upevňovať a nielen sa s nimi „umelo“ oboznamovať ústrednou metódou sprostredkovania. Sprostredkovanie niečoho nám pripomína tradičný výklad ako dogmatickú metódu, alebo z histórie známu metódu memorovania alebo imitácie. Sprostredkovanie je druhotná činnosť, princípom ktorej je priblíženie niečoho niekomu opisným spôsobom. Je spomenutá charakteristika predmetu relevantná pre pedagogickú prax v dvadsiatom prvom storočí? Paradoxne v predmetnom dokumente, autorsky podpísanom jedine pedagógmi z oblasti výtvarného umenia a výchovy, Ladislavom Čarným, Klárou Ferlikovou, Danielom Fischerom a Mariánom Mudrochom, potom vyznieva úsek, týkajúci sa predpokladaných prínosov predmetu, nereálne a až banálne, naivne, z pozície hudobnej výchovy neodborne. Prínosy predmetu sú síce naformulované elegantne, korešpondujú s myšlienkou integratívneho poňatia umelecko-výchovných predmetov, ale v bežnej pedagogickej praxi terajšieho obdobia sa splniť nedajú. Pedagogická komunita nedisponuje absolventmi neexistujúceho predmetu Umenie, alebo Učiteľstvo umenia, resp. Učiteľstvo umeleckých výchov alebo Učiteľstvo výchovy umením, ktorí by boli schopní pokryť hybridný predmet Výchova umením v prostredí základných škôl. Títo fiktívni absolventi by museli absolvovať pred-

nášky a praktické semináre nielen z hudobnej a výtvarnej výchovy, ale aj z estetiky, dejín umenia, maliarstva, sochárstva, architektúry, filmu, dizajnu, mediálnej výchovy a ďalších disciplín, ktoré svojím rozsahom a obsahom stoja na rozhraní medzi umenovedami, kunsthistoriari a multimediálnymi odborníkmi.

Predmetný dokument chápeme sice ako normatívny pedagogický dokument, ktorý však nekorešponduje nielen s bežnou praxou v základnom školstve, ale ani s akreditovanými učiteľskými odborníkmi na vysokých školách. Alebo autori predpokladajú, že absolventi napr. Učiteľstva hudobného umenia budú schopní žiakom prakticky demonštrovať výtvarné techniky, princípy filmového umenia, mediálneho umenia a pod? Teória a prax, systém a plán, mŕtvy teoretický dokument a živá pedagogická prax - to je reálna situácia, ktorú „zhora“ (ale nie z princípu modrého z neba...) nakonfigurovali autori Štátneho vzdelávacieho programu. Ako groteskné mi pripadá to, že Štátny vzdelávací program nie je určený pre vzdelávanie žiakov, ale pre vzdelávanie pedagógov, pretože pedagógovia sa zo dňa na deň ocitli v novej, nepredvídanej situácii. Z učiteľa hudobnej výchovy sa nejakým spôsobom musí stať aj učiteľ výtvarnej výchovy, filmu, divadla a celého umenia. Tento krok nám pripomína obdobie po roku 1989, kedy sa z učiteľov ruského jazyka stali prví pedagógovia anglického jazyka, alebo z pedagógov z marxisticko-leninských ústavov sa stali prednášatelia etiky, náuky o spoločnosti alebo dokonca systémovej filozofie s akcentom na náboženské filozofické smery a pod.

Pedagogická reforma, ktorú v našom príspevku tematizujeme, sa od predchádzajúcej odlišuje v niekoľkých aspektoch. Základný rozdiel v reformách je v tom, že pôvodná reforma prebiehala ako vnútorná, obsahová, kurikulárna reforma v existujúcom predmete, a v novej reforme ide o systémovú, štruktúrnu, vonkajšiu reformu. Kurikulárna reforma mala dobre nastavené kritériá, primerané stavu hudobnej výchovy v európskom kontexte. Akcentovala integratívne ponímanie hudobnej výchovy, jej napojenie na pohybové, dramatické a iné umelecké prejavy a disciplíny. Ako negatívny aspekt terajšej pedagogickej reformy vystupuje odobratie zvrchovanosti hudobnej výchovy a jej komprimácia s ne-hudobnými oblasťami, pričom v tejto „medziodborovej skrumaži“ môže mať hudba minoritnú, okrajovú pozíciu. Musíme predpokladať to, že v rámci zníženej časovej dotácie nebude čas na praktické hudobné činnosti. Podoba hudobnej výchovy v rámci výchovy umením môže zotrvať na pasívnom prijímaní informácií a na pasívnom počúvaní skladieb. Výsledný efekt pedagogickej reformy voči kultúrnej antropológii a napredovaniu bude nežiaduci. V časoch nárastu rôznorodosti auditívneho prostredia, obklopujúceho človeka, sa Štátny vzdelávací program podpísal pod zaostalosť a auditívno-recepčnú zanedbanosť žiakov. Veď hudobná výchova ako jediná z predmetov mala „v rukách ucho žiaka“, ako jediný predmet rozvíjal nielen racionálne, ale predovšetkým auditívne, percepčné a estetické kompetencie žiaka. Pedagogická reforma znamená likvidáciu hudobnej výchovy. Hudobná výchova sa namiesto ofenzívy dostala do takej defenzívy, ktorá nemá v historických kontextoch obdoby.

Rok 2009 považujeme za veľmi závažný a prelomový z toho dôvodu, že do školskej praxe bol uvedený nový predmet, vyplývajúci z novej pedagogickej reformy. Tento krok vnímame ako fulguračný, pretože ním zo škôl vymizne hudba, spev a radosť.

Literatúra

- MEDŇANSKÁ, I.: 2010. Systematika hudobnej pedagogiky. Prešov : Prešovská univerzita. 142 s. ISBN 978-80555-0149-9.
ČARNÝ, L. a kol. (ed.): 2009. Štátny vzdelávací program – Výchova umením (vzdelávacia oblasť: Umenie a kultúra) – Príloha ISCED 2. Bratislava : Štátny pedagogický ústav. 19 s.

Osobnostný kompetenčný profil učiteľa uplatňujúceho prvky tvorivej dramatiky v rámci hudobnej edukácie

Mgr. MICHAELA ŠRAMKOVÁ

Univerzita Mateja Bela v Banskej Bystrici, Pedagogická fakulta, Katedra hudobnej kultúry, Slovenská republika

Anotácia: Príspevok poukazuje na potrebu ďalšieho vzdelávania učiteľov hudobnej edukácie, konkrétne tých, ktorí v rámci edukácie uplatňujú prvky tvorivej dramatiky. Zdôrazňuje potrebu rozvoja predovšetkým osobnostných kompetencií, ktoré zohrávajú dôležitú úlohu pri realizácii tvorivých metód edukácie. Príspevok obsahuje klasifikáciu kompetencií, z ktorej vyplýva analýza rolí učiteľa, predovšetkým role učiteľa ako inšpirátora, facilitátora a konzultanta.

Kľúčové slová: kurikulum, kompetencie učiteľa, odborné kompetencie, osobnostné kompetencie, role učiteľa, tvorivá dramatika, učiteľ.

Abstract: The paper points out the need of further education for teachers of Music Education, specifically those, who use elements of drama in their practice. It focuses on the need of personal skills development that play an important role in realization of creative educational methods. The article contains analysis of teacher's roles resulting from the classification of teacher's skills, above all the role of a teacher as an inspirator, facilitator and supervisor.

Key words: curriculum, teacher's skills, professional skills, personal skills, teacher's roles, drama, teacher.

Učiteľská profesia je jednou z tých, ktoré sa vo veľkej miere podieľajú na utváraní kvalitnej spoločnosti a priamo ovplyvňujú rozvoj osobnosti človeka. Učiteľ sprevádza dieťa už od predškolského veku, je so žiakom v každodennom kontakte a predstavuje preňho určitý vzor správania a konania. Z týchto dôvodov je veľmi dôležité, akou osobnosťou učiteľ je a akými osobnostnými kompetenciami disponuje. Školstvo na Slovensku prešlo v poslednom období reformou, ktorá nám priniesla kurikulum ako „komplexný program vzdelávania, ktorý v sebe zahŕňa filozofiu jeho zrodu, pedagogickú koncepciu ako prostriedok, ktorý určuje smerovanie výchovy a vzdelávania a didaktické stvárnenie vzdelávacích a výchovných obsahov vrátane ich hodnotenia, čo má vplyv na ich kvalitu“ (Kolláriková, 1999, s. 89). Jeho súčasťou je vzdelávací program, ktorý okrem iného stanovuje požiadavky na vzdelanosť žiakov v podobe kľúčových kompetencií. Tieto kompetencie zasahujú každú stránku osobnosti žiaka, ktorá má byť rozvíjaná, čo kladie vysoké nároky na samotných učiteľov. Pedagóg už nie je len sprostredkovateľom informácií, ktorý sa snaží, aby jeho žiaci boli po skončení školskej dochádzky zdatní v odborných znalostiach, ale snaží sa o jeho celostný rozvoj, čomu podlieha výber metód a foriem práce v edukačnom procese, celkový obsah vzdelávania a prístup učiteľa k žiakom.

Jednou z inovačných metód používaných v rámci hudobnej edukácie je tvorivá dramatika. Ide o metódu osvojovania si poznatkov aktívnym zážitkovým spôsobom, k čomu dopomáha používanie jej základných prostriedkov práce - hry a improvizácie (Janáková, 1996). Tvorivá dramatika otvára priestor pre uplatňovanie fantázie, poskytuje možnosť na sebvýjadrenie, umožňuje hľadanie rôznych riešení problémov a ich následnú verifi-

káciu, je metódou rozvíjajúcou nielen široké spektrum kognitívnych procesov jednotlivca, ale aj duševnú stránku osobnosti, a práve z toho dôvodu je tvorivá dramatika doménou umeleckých predmetov. Janáková (1997, s. 23) ju definuje ako metódu výchovy, ktorá „ponúka širokú škálu postupov a metód, ktoré podnecujú pozornosť a fantáziu, predstavivosť, myslenie. Rozvíjajú pohybovú kultúru, techniku reči, kultivujú prejav človeka a čo je hlavné, rozvíjajú verbálnu a neverbálnu komunikáciu a jeho tvorivosť.“ Teória a prax tvorivej dramatiky svedčia o tom, že ide o tvorivú formu práce so žiakmi, ktorá si vyžaduje celý osobnostný vklad učiteľa a kladie naňho vysoké nároky. Odpoveď na otázku, aký učiteľ má predpoklady byť úspešným pri realizácii tvorivej dramatiky, podáva kompetenčný profil učiteľa. Kým sa ním budeme zaoberať podrobnejšie, stručne charakterizujeme odborné predpoklady, ktoré sú základným východiskom práce každého učiteľa, pretože jeho odborná kvalifikácia sa prejavuje v konkrétnych pedagogických činnostiach. Podľa Vašutovej (2004, s. 39) ide o nasledujúce:

- a) Diagnostikovanie výchovných a vzdelávacích potrieb žiakov, ich predpokladov k učeniu a potencialít rozvoja osobnosti,
- b) Analyzovanie a posudzovanie podmienok výchovy a vzdelávania v širšom spoločenskom kontexte a v konkrétnej situácii,
- c) Projektovanie kurikula a výučby, výchovných a vzdelávacích procesov v triede a v škole,
- d) Riadenie procesu učenia, kognitívneho, sociálneho a osobnostného rozvoja žiakov vrátane rozhodovania o optimálnych prostriedkoch a metodických postupoch s ohľadom na individualitu žiakov,
- e) Hodnotenie výsledkov učenia a rozvoja osobnosti žiakov,
- f) Pedagogická komunikácia so žiakmi, ich rodičmi, kolegami, ďalšími odborníkmi a sociálnymi partnermi,
- g) Utváranie hodnotového systému a pozitívnych postojov žiakov k životu, k ostatným ľuďom, k sebe samému,
- h) Vytváraním priaznivej sociálnej klímy a prostredia pre výchovu a vzdelávanie,
- i) Riešenie výchovných situácií a problémov, prevencia negatívnych sociálnych prejavov žiakov,
- j) Sebahodnotenie a sebavzdelávanie.

Odborná erudícia poukazuje na to, že učiteľ je zdatný po vedomostnej stránke tvorí len jednu stranu mince. Tou druhou sú osobnostné predpoklady a schopnosti, ktoré poukazujú na zrelosť a kongruenciu osobnosti učiteľa a tiež otvárajú cestu tomu, aby žiak dokázal ochotne prijímať, čo je mu prostredníctvom učiteľa komunikované. Osobnostné predpoklady zohrávajú veľký význam predovšetkým u učiteľov výchovno-umeleckých predmetov, ktorí vedú žiakov k hodnotám, formujú ich morálne postoje a rozvíjajú kognitívnu aj afektívnu stránku osobnosti. Na to, aby učiteľ mohol vychovávať osobnosti, ktoré budú celistvé, sám musí byť zrelosťou a plnohodnotnou osobnosťou. Kariková (2010, s. 62) uvádza charakteristiku zrelej osobnosti učiteľa. Vystihuje ju: „*primerané posúdenie reality, snaha po sebapoznani, schopnosť ovládať svoje konanie, schopnosť vytvárať pozitívne citové väzby s inými, čínorodosť a tvorivosť – odolnosť voči záťaži, požiadavky na morálne a charakterové vlastnosti učiteľa, zmysel pre humor a optimizmus, schopnosť optimálnej komunikácie.*“

Všetky profesijné a osobnostné predpoklady a schopnosti učiteľa spoločne vytvárajú komplex spôsobilostí (kompetencií), ktorými má učiteľ disponovať. Pedagogický slovník definuje kompetencie učiteľa ako „súbor vedomostí, zručností, postojov a hodnôt dôležitých pre výkon učiteľskej profesie“... „patria k nim kompetencie pedagogické a didaktické; odbovo-predmetové; diagnostické a informačné; sociálne, psychosociálne a komunikačné; manažérske a normatívne; profesijne a osobnostne kultivujúce“ (Průcha – Walterová – Mareš, 2009, s. 129). Spilková (1997, s. 61) kompetenciu učiteľa charakterizuje ako „komplexnú schopnosť či spôsobilosť k úspešnému vykonávaniu profesie. Zahŕňa znalosti, schopnosti, postoje, hodnoty, osobnostné charakteristiky.“

Kompetencie učiteľa vychádzajú z reálnych pedagogických situácií, v ktorých dochádza medzi žiakom a učiteľom k interakcii, z požiadaviek, ktoré sú na učiteľa kladené spoločnosťou a vyplývajú z potrieb žiakov. Fridman (2009) sa vo svojom príspevku s názvom „Kompetencie učiteľov hudobnej výchovy v súčasnom školskom systéme“ venuje trom dimenziám – oblastiam, ktoré tvoria kompetenčný profil učiteľa. Ide o kompetencie orientované na žiaka, edukačný proces a na sebarozvoj. Práve posledne menovaná dimenzia sa v najvýraznejšej miere týka schopnosti profesionálneho rastu učiteľa, a teda aj jeho osobnostných predpokladov a spôsobilostí, ktorými má učiteľ disponovať.

Spilková (2003, s. 6) uvádza, že v súčasnosti prevláda poňatie, v ktorom rámec kompetencií je konštruovaný takým spôsobom, že dochádza k analýze rolí učiteľa, z ktorých vyplývajú kľúčové zodpovednosti učiteľa v edukačnom procese. Autorka tiež zdôrazňuje, že „sa odmieta idealizácia profesie premietnutá do obsiahleho počtu charakteristík v ideálnej, utopistickej podobe. Oproti tomu sú postavené reálne spôsobilosti, ktoré sú individualizované, viazané na konkrétny kontext vzdelávacích situácií a utvárané, spochybňované a opäť upevňované v každodennej práci so žiakmi, s učiteľskou a rodičovskou komunitou“ (Spilková, 1999, s. 35). Z roly učiteľa vyplýva určitý komplex konkrétnych spôsobilostí a zručností učiteľa, ktoré sa prejavujú v edukačnom procese. Rolou sa myslí „súbor špecifikovaných funkcií alebo úloh vykonávaných osobami alebo očakávaných od jednotlivcov či skupín v sociálnom zariadení školáka, občana, profesionála...“ (Švec, 2002, s. 251).

Harlanová (1998) špecifikuje tri najpodstatnejšie role, ktoré má učiteľ zastávať. Dodávame, že v týchto rolách by mal vystupovať aj učiteľ, ktorý v rámci edukácie používa metódu tvorivej dramatiky. Tá si vyžaduje jeho špecifický prístup k žiakom, ako aj celému edukačnému procesu. Ide o rolu inšpirátora, facilitátora a konzultanta.

1. Rola pedagóga – inšpirátora

Inšpirujúci pedagóg je pre žiaka azda najsilnejšou motiváciou k vlastnému sebarozvoju, keďže je súčasne ponímaný ako určitý vzor – model správania sa a konania. Inšpirovať môže učiteľ žiakov svojou vlastnou tvorivosťou, ktorú sa snaží naďalej rozvíjať. Ak chce rozvíjať u seba tvorivosť, musí byť „vybavený vyššou psychologickou erudíciou, ako je to bežné a sám by mal byť tvorivým človekom i mimo pedagogického procesu“ (Hlavsa, 1981, s. 127). Tvorivý učiteľ je zanietený, svojim nadšením dokáže zapáliť svojich žiakov a jeho syndrómom je, že napriek dospelému veku trpí akousi „detskou zvedavosťou“, ako aj smelosťou skúšať nové metódy a prejavuje sa originalitou a flexibilitou v myslení. Inšpi-

rujúci pedagóg je tým, kto dáva stále nové podnety k zmenám v edukačnom procese, a to vzhľadom k potrebám a záujmom žiakov a tiež podnecuje sebavyjadrenie žiakov aplikáciou tvorivých činností (rolových hier, diskusií a pod.). Takýto učiteľ motivuje žiakov ku kladeniu si otázok, nie povrchnému skúmaniu problémov, vedie ich ku kritickému mysleniu, pretože „človek s rozvinutým kritickým myslením kriticky prijíma informácie, hľadá príčiny, dôkazy, argumenty, alternatívy, je skeptický voči zjednodušeným tvrdeniam, je nezaujatý, nepodlieha propagande, populizmu a predsudkom, nezjednodušuje, predčasne nezovšeobecňuje, zohľadňuje rôzne pohľady na vec, je nezávislý a slobodný v rozhodovaní“ (Turek, 2003, s. 8). Na základe uvedeného môžeme tvrdiť, že inšpirujúci pedagóg vychováva slobodnú osobnosť, ktorá je aktívna vo svojom prístupe k životu aj k sebe samému.

2. Rola pedagóga – facilitátora

Pedagógovou úlohou je facilitovať - uľahčovať žiakom celý edukačný proces. Nie v zmysle znížovania nárokov vzhľadom k ich výkonu, ale v otváraní príležitostí pre objavovanie svojho vlastného „ja“, poskytovanie možnosti k sebarealizácii tvorivým prístupom, čo učiteľ dosiahne najmä uplatnením nedirektívneho štýlu práce, vďaka ktorému sa žiaci učia samostatnosti, ale aj spolupráci. Facilitácia spočíva vo výbere efektívnych vyučovacích metód a foriem práce so žiakmi, s poskytovaním spätnej väzby, na základe ktorej žiaci môžu meniť vlastný pohľad na proces učenia, tvorivo ho pretvárať. Týka sa tiež utvárania podnetného prostredia pre učenie a pozitívnej klímy v triede. Facilitujúci prístup pedagóga sa odzrkadľuje v tom, že dokáže celý edukačný proces prispôsobiť vývinovým požiadavkám a individuálnemu štýlu žiakov a zabezpečiť prístup k takým informáciám, ktoré sú pre nich obohacujúce a vzhľadom k osobnostnému vývinu pochopiteľné. Uľahčuje kritické myslenie žiakov, poskytuje viac názorov na danú problematiku, čím otvára žiakom obzor a vedie ich k utváraniu vlastných názorov.

3. Rola pedagóga – konzultanta

Rola pedagóga – konzultanta spočíva v pedagogických sociálnych komunikačných spôsobilostiach a zručnostiach, ktoré mu umožňujú túto rolu zastávať. Pedagóg má byť niekým, kto si žiakov dokáže vypočúť, je voči nim empatický a vľúdny, žiaci preňho predstavujú svojbytné osobnosti, ktoré, hoci sú ešte deťmi, majú svoje kvality a potenciál, ktorý je možné rozvíjať. Ako uvádza Kosová (2000, s. 32) žiak je najmä dieťaťom a žiacka rola je len jednou zo sociálnych rolí, ktoré zastáva, „riadi sa predovšetkým vlastným prežívaním. Chce byť lepšie, ale nechce sa zriecť radosti dnešného dňa. Ak to učiteľ nerespektuje, potom dieťa prechádza do sebaobranu, do protiaktivity.“ Pedagóg môže byť konzultantom v prípade, že žiak samotný cíti slobodu hľadať uňho oporu a usmernenie, vtedy, keď je ich vzájomný vzťah postavený na dôvere. Rola konzultanta sa v edukačnom procese veľmi jasne prejavuje pri skupinovej práci žiakov, pri ktorej sa učia spolupráci, kritickému mysleniu a zodpovednosti. Nevhodnými zásahmi v rámci aktivizačných metód učenia, akými sú problémové úlohy, simulačné hry či diskusie, pedagóg vybočuje z roly konzultanta, dostáva sa do roly toho, kto prikazuje a zabraňuje žiakom samostatne myslieť. Kooperatívny model vyučovania kladúci dôraz na význam rovesníckych vzťahov a spolupráce, ktorá napomáha rozvoju osobnosti (Kasíková, 1997) je výstižným príkladom toho, kedy je žiaduce, aby

si pedagóg uvedomoval svoju rolu konzultanta. Interakcia prebieha predovšetkým medzi žiakmi navzájom, každý jeden nesie osobnú zodpovednosť za pridelenú úlohu, úspech závisí na výsledku skupinovej práce. Priebeh činnosti je konzultovaný s pedagógom, ten však priamo nezasahuje do deja, len vo výnimočných prípadoch. Jeho úlohou je konzultovať, radiť, a poskytovať spätnú väzbu ako odozvu týkajúcu sa efektívnosti žiackej činnosti. Pedagóg - konzultant je niekým, kto podporuje, podnecuje, radí.

Uviedli sme typizáciu učiteľských rolí, z ktorej vychádzajú konkrétne zodpovednosti učiteľa a s ktorými sa v plnej miere stotožňujeme. V odbornej literatúre sa však stretávame s nespočetným množstvom kategorizácií kompetencií, detailne či všeobecnejšie koncipovaných. Helus (1995) uvádza nasledujúce kompetencie: odbornopredmetové – týkajúce sa vedeckých základov vyučovacích predmetov; psychologické – vychádzajúce z rešpektovania individuálnych a vekových zvláštností vývoja žiakov, spôsobilosti vytvárania medziľudských vzťahov; pedagogicko-didaktické – spôsobilosti v práci s učivom, čoho dôsledkom bude spôsobilosť žiaka myslieť a orientovať sa v problematike v danej oblasti; komunikatívne – týkajúce sa vytvárania dobrých medziľudských vzťahov medzi žiakmi navzájom, ale aj vo vzťahu učiteľ – žiak; riadiace (pedagogicko-manažérske) – kompetencie v uplatňovaní záujmov školy (triedy), spôsobilosť prepájať súvislosti skutočného života s tým školským; poradenské a konzultatívne – vychádzajúce z komunikácie s rodičmi (o zvláštnostiach vo vývoji detí); plánovacie a pre projektovanie stratégií – spôsobilosti pri tvorbe programov školy, kompetencie pre plánovanie edukačného procesu;

Turek (2003) kategorizuje kompetencie ako: odbornopredmetové, psychodidaktické, komunikačné, diagnostické, plánovacie a organizačné, poradenské a konzultatívne, sebareflexívne.

Ako si môžeme všimnúť, niektoré z kompetencií, ktoré uvedení autori uvádzajú, sú totožné, v jadre sa však vzťahujú k osobnosti učiteľa, žiaka, k edukačnému procesu a obsahu vzdelania. K rôznorodosti prístupov ku kompetenciám sa vyjadruje Kyriacou (1996, s. 20): „*nech si ako jadro vyberieme ktorékoľvek pedagogické spôsobilosti, budú sa navzájom prekrývať a ovplyvňovať a niekto iný by iste dokázal dobre obhájiť výber iných spôsobilostí, na ktoré sa zamerá.*“ Podstatné je však podotknúť, že ťažisko kompetencií sa presúva od odborovo-predmetových k pedagogickým a psychodidaktickým – k nim patrí: spôsobilosť utvárať priaznivé podmienky pre vyučovanie; vytvárať priaznivú emocionálnu, sociálnu a pracovnú klímu; individualizovať procesy žiakovho učenia z hľadiska tempa, času, hĺbky, miery pomoci (Spilková, 2003).

V súvislosti s nadobúdaním a skvalitňovaním osobnostných kompetencií je pre učiteľa dôležité, aby bol celoživotne vnútorne motivovaný k osobnému rastu, ako aj kvalitnému a efektívnemu výkonu povolania. Tomu do veľkej miery dopomáha kontinuálne vzdelávanie pedagogických pracovníkov, ktorého funkcie sa týkajú práve kompetenčného rozvoja a motivácie k sebavzdelávaniu. Fridman (2008) sa na základe realizovaného výskumu a praxe vyjadril k nedostatkom týkajúcim sa prístupu učiteľov k edukačnému procesu v rámci hudobnej výchovy, kde poukazuje na skutočnosť, že učitelia majú problém realizovať metódy aktívneho učenia sa, no nedostatky sa prejavujú aj pri sebareflexii a reflexii výsledkov vyučovania. Aj tieto edukačné oblasti sa priamo týkajú osobnostných kompetencií učiteľa, ktoré je nevyhnutné naďalej rozvíjať a skvalitňovať.

Na záver nášho príspevku chceme podotknúť, že idealizovať profesiu pedagóga nemá zmysel. Podobne, dať kompetenciám pedagóga konečnú formu a držať sa práve danej typizácie by bolo obmedzovaním učiteľovej tvorivej slobody, preto každá typizácia má slúžiť predovšetkým ako inšpirácia. Súčasný trend orientácie na pedagogické a psychodidaktické spôsobilosti vyhovuje požiadavkám humanisticky orientovanej pedagogiky, ktorá si za cieľ kladie vychovávať vzdelaných a celistvých jedincov schopných sebarozvoja a uplatňujúcich svoj potenciál pre rozvoj kvalitnej spoločnosti. V tomto smere je snaha o humanistický prístup k žiakovi paralelná s cieľmi, ktoré si kladie tvorivá dramatika. Napĺňanie týchto cieľov je nemožné bez cieľavedomej a neustálej práce učiteľa na rozvíjaní vlastnej osobnosti. Práve jeho osobnostné kompetencie sú tým činiteľom, ktorý v podstatnej miere rozhoduje o tom, nakoľko sa žiakov podarí do procesu tvorivej dramatiky „vtiahnuť“ a určiť, či budú dostatočne motivovaní pracovať v rámci hudobnej edukácie tvorivo.

Literatúra

- Fridman, L.: *Kompetencie učiteľov hudobnej výchovy v súčasnom školskom systéme*. Zborník Kontexty hudební pedagogiky III. Praha : Univerzity Karlova v Praze, Pdf, KHV, 2009. ISBN 978-80-7290-323-8.
- Fridman, L.: *Obsah a stratégia ďalšieho vzdelávania učiteľov hudobnej výchovy*. Zborník Dni hudobnej výchovy 07. Banská Bystrica : Pdf UMB, 2008. ISBN 978-80-8083-638-2.
- Fridman, L.: *Kompetencie učiteľov hudobnej výchovy a vzdelávacie programy*. In *Múzy v škole 1/2008*, str. 5. ISSN 1335-1605.
- Fridman, L.: *Východiská a smerovanie ďalšieho vzdelávania učiteľov hudobnej výchovy*. Zborník z medzinárodnej vedeckej konferencie Ako ďalej v hudobnej výchove 2. Banská Bystrica : FHV UMB, 2006. ISBN 80-8083-232-3.
- Harlan, J.: *Science Experiences for the Early Childhood Years*. New York : Merill - Macmillan Publishing Company, 1988.
- Helus, Z.: *Dítě v osobnostním pojetí*. Praha : Portál, 2004. ISBN 80-7178-888-0. 232 s.
- Helus, Z.: *Jak dál ve vzdělávání učitelů*. In *Pedagogika*, 1995, roč. 45, č.2. ISSN 3330-3815.
- Hlavsa, J. et. al.: *Psychologické problémy výchovy k tvořivosti*. Praha : SPN, 1981, 238 s.
- Janáková, L.: *Tvorivá dramatika ako prostriedok motivácie*. Banská Bystrica : UMB Pedagogická fakulta, 1996. ISBN 80-88825-79-2. 80 s.
- Janáková, L.: *Rozvíjanie komunikačnej zručnosti učiteľov*. In *Tvorivá dramatika v škole a v záujmovej činnosti*. Zborník z príspevkov celoslovenskej konferencie. Banská Bystrica : Metodické centrum, 1997. ISBN 80-8041-161-1.
- Janíková, M. et. al.: *Základy školní pedagogiky*. Brno : Paido, 2009. ISBN 978-80-7315-183-6. 119 s.
- Kasíková, H.: *Kooperativní učení, kooperativní škola*. Praha : Portál. ISBN 80-7178-167-3.
- Kariková, S.: *Osobnost učitele ako významný determinant edukačného prostredia*. In *Škola ako faktor rozvoja osobnosti dieťaťa*. Monografia. Banská Bystrica : UMB Pedagogická fakulta, 2010. ISBN 978-80-8083995-6. 528 s.
- Kosová, B.: *Humanizačné premeny výchovy a vzdelávania na 1. stupni ZŠ*. Banská Bystrica: Metodické centrum, 2000. ISBN 80-8041-301-0. 88 s.
- Kyriacou Ch.: *Klíčové dovednosti učitele*. Praha: Portál, 1996.
- Průcha, J. – Walterová, E. – Mareš, J.: *Pedagogický slovník*. Praha : Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-647-6. 395 s.

- Spilková, V.: *Současné proměny v pojetí učitelské profese a přípravy na klíčové trendy v Evropě*. In Zborník z medzinárodnej vedeckej konferencie Príprava učiteľov elementaristov v novom storočí. Prešov: PF PU, MPC, 2003.
- Spilková, V.: *Učiteľ primárnej školy – kľúčové kompetence a profesní standard*. In: Pedagogické rozhľady, 2/2003. Dostupné na : <http://www.rozhľady.pedagog.sk/cisla/p2-2003.pdf>
- Spilková, V.: *Proměny primární školy a vzdělávání učitelů v historicko-srovnávací perspektivě*. Praha : Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy, 1997.
- Spilková, V.: *Základní trendy ve vzdělávání učitelů primárních škol v zemích Evropské unie*. In: Premeny pedagogickej zložky prípravy učiteľa 1. stupňa ZŠ. Banská Bystrica: PF UMB, 1999.
- Švec, Š.: *Základné pojmy v pedagogike a andragogike*. Bratislava : Iris, 2002. ISBN 80-89018-31-9. 318 s.
- Turek, I.: *Kritické myslenie*. Banská Bystrica : MC, 2003
- Vašutová, J.: *Profese učitele v českém vzdělávacím kontextu*. Brno : Paido, 2004

Souvislosti hudebních postojů a preferencí dětí a jejich rodičů

Bc. PETR STRATIL

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

Anotace: Výzkum se zaměřuje na souvislosti mezi hudebními postoji a preferencemi dětí a jejich rodičů. Výzkumu se zúčastnilo 123 žáků 9. tříd základních škol a kvart osmiletých gymnázií, dále pak 94 otců a 120 matek dětí. Vyplněné dotazníky rodičů a dětí byly spárovány a vyhodnocovány ve vzájemných souvislostech. Pracovní hypotézy výzkumu předpokládaly významné ovlivnění dětí ze strany rodičů při sebehodnocení vlastních hudebních schopností, dále působení hudebního vzdělání rodičů na případné hudební vzdělání dětí a nakonec nepřímé ovlivnění hudebních preferencí dětí ze strany rodičů. Výsledky výzkumu naznačují větší spřízněnost v hudebních postojích a zvycích žáků s matkou. Navzdory obecným představám, které předpokládají, že mezi rodiči a dětmi se v oblasti hudby rozprostírá hluboká generační propast, se ukázalo, že rodiče a děti často poslouchají navzájem svou oblíbenou hudbu, nebo alespoň že ji navzájem znají.

Klíčová slova: hudební psychologie, hudební postoj, hudební preference, domácí hudební prostředí, dotazníkové šetření, adolescenti, rodiče.

Abstract: This research is focused on the connection between attitudes of parents and their children toward music. 123 pupils of secondary schools, 94 fathers and 120 mothers took part in the research. Pupils and their parents filled in questionnaires that were subsequently paired and analyzed in mutual connections. Hypotheses supposed significant parents' influence on their children in self-assessment of musical abilities, parents' musical experience affecting children's music education and finally, indirect effect of parents on children's musical preferences. Findings of the research indicate stronger alliance between mothers' musical attitudes and attitudes of children. In spite of common perception, which supposes a deep generation gap between children and their parents in the field of music, research results indicate that parents and children often accept their favourite music genre, or at least they know about it.

Key words: adolescence, home musical environment, music attitude, music preference, music psychology, parents, questionnaire survey.

Častým tématem sociologicky orientovaných hudebních průzkumů (Bek, 2003; Mužík, 2009) jsou hudební postoje a preference s ohledem na věk, pohlaví, vzdělání a sociální status respondentů. Výzkum souvislostí hudebních postojů a preferencí mezi dětmi a jejich rodiči si klád za cíl postihnout především právě vztah, který vůči sobě navzájem zaujímají hudební postoje a preference dětí a jejich rodičů. Vliv domácího prostředí na formování „hudební budoucnosti“ dítěte se stal výchozí otázkou již několika výzkumů ((Boal-Palheiros, Hargreaves, 2001; McClellan, 2007; Pitts, 2009; Rownd, 2010), které přesvědčivě naznačily, že tento vliv je nezanedbatelný, někdy dokonce určující. Vzhledem k tomu, že zmíněné výzkumy byly zaměřeny převážně na mladší děti (přibližně do deseti let), byl pro výzkum vybrán vzorek dětí přibližně patnáctiletých. Pro ověření byly nadneseny tyto hypotézy:

1. Děti v hodnocení svého hudebního sluchu přejímají hodnotící stanoviska rodičů.
2. Hudební vzdělání rodičů má nezanedbatelný vliv na následné hudební vzdělání dětí.
3. Při vkusovém hodnocení hudebních žánrů děti často přejímají postoje svých rodičů.

Organizace výzkumu a metodika

Výzkum byl založen na kvantitativní analýze výsledků dotazníkového šetření provedeného na žácích pražských základních škol (9. třída), gymnázií (kvarta) a jejich rodičích. Žáci devátých tříd ZŠ a kvart z osmiletých gymnázií byli do výzkumu zařazeni proto, že ve svém věku začínají objevovat svůj hudební vkus a začínají se u nich tvořit vědomé estetické postoje. Zároveň však jsou stále ještě spjati se svým rodinným prostředím, které je do jisté míry formuje a mnohé estetické postoje přejali zřejmě právě z rodinného prostředí. Žáci 9. tříd a kvart osmiletých gymnázií pak zároveň tvoří jakýsi průřez populací patnáctiletých dětí.

Výzkumný vzorek

Do výzkumu bylo zahrnuto celkem 337 respondentů, z toho 123 žáků (70 dívek, 44 chlapců, 9 nevedlo pohlaví), 120 matek a 94 otců¹. Vzorek není zcela reprezentativní vzhledem k celé populaci ČR (byl získán především na pražských základních školách a gymnáziích, přičemž žáci gymnázií mírně převažují), nicméně výzkum je zaměřen především na korelace mezi žáky a rodiči, proto bylo důležité především získat dotazníky v ideálním případě od kompletní rodinné jednotky (matka – otec – dítě). Za účelem zvýšení podílu hudebníků ve výzkumném vzorku bylo zvoleno i zařazení dvou hudebních tříd Gymnázia Jana Nerudy.

Dotazník

Žákům a skrze ně jejich rodičům byly do jednotlivých škol distribuovány dotazníky o sedmnácti otázkách pro žáky a osmnácti otázkách pro rodiče. Každý žák obdržel trojici dotazníků, první z nich vyplnil přímo na místě a odevzdal, další dva (pro matku a pro otce) si odnesl domů a donesl do školy v následujících dnech. Oba typy dotazníků se postupně zaměřují na různé aspekty hudby, v nichž by se mohl projevit vzájemný vliv rodičů a žáků. V dotazníku se nachází také jedna tabulka, do níž respondenti pomocí pětibodové stupnice Likertovy škály zaznamenali svůj postoj k jednotlivým hudebním žánrům.

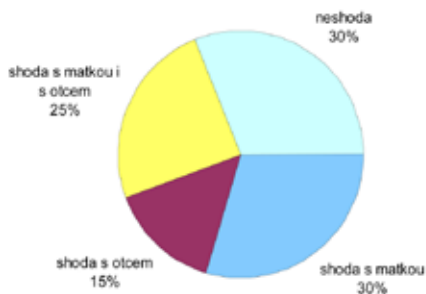
Závěry výzkumu

Celý výzkum zaměřený na korelace mezi postoji žáků a rodičů poskytl několik zajímavých výsledků. Postoje a chování žáků daleko častěji korelují s jejich matkami než s otci. Dvojice matka – dítě častěji než otec – dítě sdílí např. oblíbenou hudbu (ač samozřejmě ne absolutně). V tomto vztahu ale o něco více platí, že děti znají a poslouchají hudbu svých rodičů než naopak. Hodnocení vlastní úrovně hudebního sluchu mnohem častěji souvisí s matčiny hodnocení svého sluchu. Kategorie „hudební sluch“ byla do dotazníku zařazena, neboť je přes svou vágnost mezi laiky používána jako nejčastěji dichotomické hodnocení úrovně hudebnosti (někdo má, či nemá, sluch). Často je hudební sluch také ztotožňován se schopností zpěvu. Z výsledků výzkumu vyplývá, že názor na svůj „hudební sluch“ (a tedy i následné směřování zájmů) děti často kopírují podle vzoru svých rodičů (Graf 1).

Matky také mnohem častěji projdou hudebním vzděláním, což má, jak se ukázalo, nezanedbatelný vliv na následné získání hudebního vzdělání u dětí, v opačném případě na jeho absenci. Dokonce se dá říci, že aktivní hra alespoň jednoho z rodičů na hudební

1 Žákům bylo předem sděleno, že dotazník nemusí být nutně vyplněn biologickými rodiči, ale i např. partnerem biologické matky nebo otce. To vše pouze v závislosti na vůli žáka, který by měl sám určit, koho v případě „nedostupnosti“ biologického rodiče v rodině považuje za osobu vhodnou pro vyplnění dotazníku za otce nebo matku.

Shoda dítěte s rodiči ve vnímání svého hudebního sluchu



Graf 1: Hudební sluch – korelace sebehodnocení

nástroj předznamenává skoro s jistotou, že dítě bude rovněž hrát na hudební nástroj (Graf 3). Naopak, pokud rodiče nikdy na hudební nástroj nehráli, děti dosti často na nástroj vůbec nehrají, nebo s touto aktivitou časem skončí². Zároveň platí, že pokud někdo z rodičů ve středním věku ještě aktivně hraje na nástroj, je to dvakrát častěji otec.

Jednou z dalších otázek dotazníku bylo zjišťováno, zda si respondenti alespoň sami pro sebe zpívají (často, občas, či vůbec). Stejně jako vlastní přesvědčení o hudebním sluchu má i „zpívání si“ matky pro sebe zřejmě určitý vliv na děti, neboť jejich výsledky se opět blíží spíše matce (shoda s matkou v 64 %, shoda s otcem v 42 %).

Poslech hudby je pro většinu rodičů pouze kulisou k nějaké další činnosti podobně je tomu také u dětí. Přesto, děti častěji než rodiče poslouchají hudbu soustředěně, z rodičů pak soustředěný poslech pěstují více muži, přesto se nedá říci, že by v rodinných jednotkách byl v tomto ohledu nějaký vztah, kdy soustředěný poslech otce přivádí k soustředěnému poslechu i dítě.

Jen asi desetina rodičů navštíví společně s dětmi víc jak pět koncertů, naproti tomu téměř padesát procent mužů se svými dětmi na žádné koncerty nechodí. V této kategorii se ale výrazně zračí typ školy, kterou dítě navštěvuje. Na Gymnázium Jana Nerudy chodí na koncerty více než pětkrát ročně velká většina žáků, na základních školách nejvíce žáků (cca 50 %) navštíví koncert 1x – 2x za rok a další skoro polovina žáků nenavštíví žádný koncert.

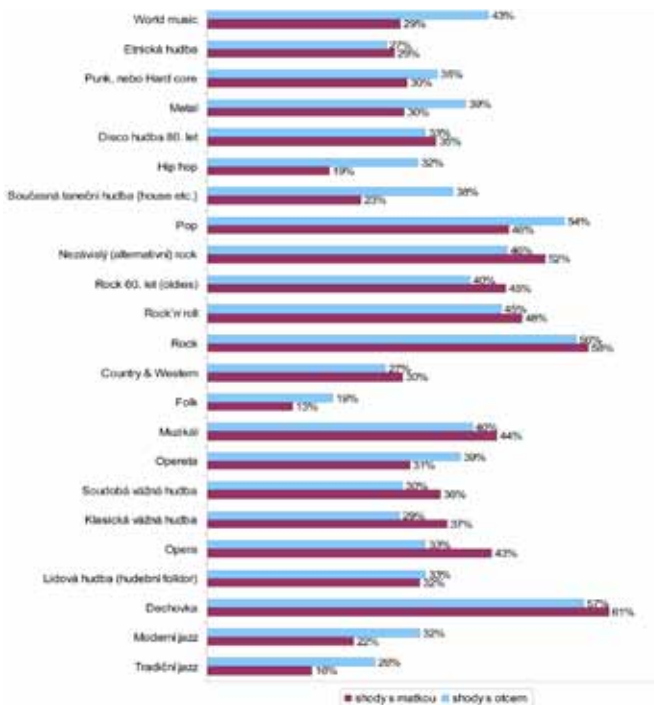
Ve vztahu k hudebním žánrům se objevilo několik styčných míst – těmito „styčnými“ žánry jsou rock, dechovka a také pop. I v případě postojů k hudebním žánrům jsou děti o něco blíže ke svým matkám než k otcům, s těmi ale více souzní v žánrech, ve kterých se s pohledem matek radikálně odlišují (metal, hip hop ale i opereta) (graf 2).

V domácnostech jsou největšími sběrateli hudby otcové, kteří si hudbu především kupují v „kamenných obchodech“, naproti tomu jejich děti již v patnácti letech přiznávají podobnou hudební sbírku jako jejich matky, přičemž tuto sbírku získávají a rozšiřují především stahováním hudby v digitální podobě zdarma z internetu, naproti tomu rodiče upřednostňují klasické „kamenné obchody“.

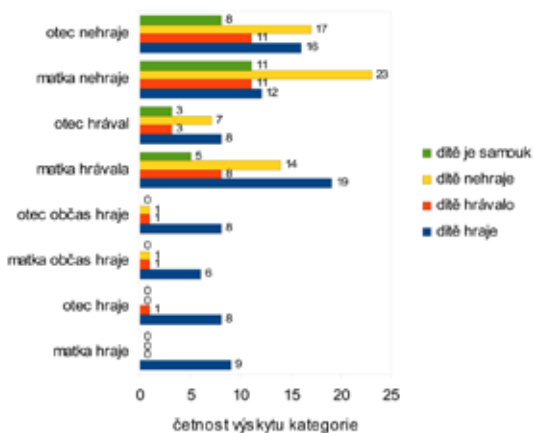
Protože je pro patnáctileté žáky hudba důležitou součástí života, často aktivně hledají

2 Dle výsledků výzkumu téměř polovina dětí skončí s hrou na hudební nástroj do pěti let, čtvrtina pak do dvou let.

Graf 2: Korelace v nazírání na hudební žánr mezi dětmi a rodiči



Graf 3: Korelace hry na nástroj mezi dětmi a jejich rodiči



další informace o ní (na rozdíl od rodičů). Jejich zájem o hudbu však ještě není konsolidovaný a přiznávají, že rádi poznávají i novou hudbu bez ohledu na žánr, v čemž se od rodičů opět odlišují. Většinu dětí pak v jejich preferencích příliš neovlivňuje školní hudební výchova, ale spíše jejich přátelé.

Literatura

- BEK, M. *Konzervatoř Evropy? K sociologii české hudebnosti*. Praha: KLP - Koniasch Latin Press, 2003. 278 s. ISBN 80-85917-99-8.
- BOAL-PALHEIROS, G., HARGREAVES, D. J. Listening to music at home and at school. *In British Journal of Music Education*, 2001, roč. 18, s. 115-116.
- MCCLELLAN, E. R. *Relationships among Parental Influences, Selected Demographic Factors, Adolescent Self-Concept as a Future Music Educator, and the Decision to Major in Music Education*. (Disertační práce.) The University of North Carolina at Greensboro. The Faculty of The Graduate School. 2007. s. 84.
- MUŽÍK, P. *Hudba v životě adolescentů Hudební preference v souvislostech*. (Disertační práce.) Univerzita Paleckého v Olomouci. Pedagogická fakulta. Praha, 2009. s. 19-20.
- PITTS, S. Roots and routes in adult musical participation: investigating the impact of home and school on lifelong musical interest and involvement. *In British Journal of Music Education*, 2009, roč. 26, č. 3, s. 247-149.
- ROWND, K. *Parents' Use of Music with their Infants : The Roles of Parents' Beliefs and Musical Background*. Columbus, Ohio : The Ohio State University, 2010. 28 s. A Senior Honors Thesis. The Ohio State University. Dostupné z WWW: <https://kb.osu.edu/dspace/bitstream/handle/1811/45470/Kate_Rownd_Thesis.pdf?sequence=1>. [cit. 22.5.2011] .

Prepájanie recepčných aktivít s inými umeleckými médiami pri edukácii študentov estetiky ako budúcich učiteľov

PaedDr. SLÁVKA KOPČÁKOVÁ, PhD.

Prešovská univerzita v Prešove, Filozofická fakulta, Inštitút estetiky, vied o umení a kulturológie, Slovenská republika

Anotácia: Príspevok koncipujeme ako úvahu nad zameraním a problémami študentov estetiky na Prešovskej univerzite ako potenciálnych budúcich učiteľov umelecko-výchovných predmetov na základnej a strednej škole. Cez sumarizáciu základných teoretických východísk, vlastných postrehov a ideí z realizovaných projektov, potvrdzujeme opodstatnenosť a potrebu dvoch teoretických výstupov (učebný text a zborník), šitých na mieru ich potrebám. Na konferencii ich prezentujeme ako úspešné výsledky riešenia grantovej úlohy KEGA č. 272-031PU-4/2010.

Kľúčové slová: estetický zážitok, estetika, integrácia, intermedialita, komplexné vnímanie, kurikulárna reforma, učebný text.

Abstract: The paper is outlined as reasoning over problems of students of Aesthetics at University of Presov in Presov, since they are potential teachers of art education subjects at primary and secondary schools. Through a summary of the essential theoretical basis, author's own experiences and ideas from realized projects, we confirm justification and the need of two theoretical outputs. College textbooks, which are relevant to students' needs, are presented as successful results of a solution to the grant-in-aid KEGA č. 272-031PU-4/2010.

Key words: aesthetic experience, aesthetics, integration, intermediality, complex perception, curriculum reform, college textbooks.

Výchova študentov estetiky v kombinácii s druhým aprobačným predmetom v učiteľskej forme na Filozofickej fakulte v Prešove nadobudla v súvislosti s novou kurikulárnou reformou školského vzdelávania (so začiatkom v šk. roku 2008/2009) nový rozmer. Je ním existencia predmetov *Výchova umením* v 8. a 9. ročníku základnej školy a predmetu *Umenie a kultúra* ako nástupcu predchádzajúcej estetickéj výchovy na gymnáziách s inováciou, ktorou je možnosť voľby tejto disciplíny ako maturitného predmetu. O kompetentnosti absolventov estetiky vyučovať umelecko-výchovné predmety na základnej škole sa vedú diskusie a spory, avšak realita povinnej priebežnej praxe počas magisterského štúdia na základnej škole ich sama posúva do prostredia vyučovania výtvarnej a hudobnej výchovy napriek tomu, že estetická výchova, na Slovensku etablovaná na prelome 60. a 70. rokov 20. storočia, bola pôvodne vyučovaná len na stredných všeobecnovzdelávacích školách (tzv. SVŠ, neskôr gymnáziá).

Jedinou možnosťou študentov estetiky, pri absencii študijných disciplín ako didaktika a metodika jednotlivých umeleckých výchov, hudobné dielne, zborové a inštrumentálne praktiká a pod. v študijnom programe, je položiť základy pre znalosť metodiky a princípov recepčných činností na predmete interpretácia hudby v prepojení s tromi semestrami dejín hudby a jedným semestrom teórie hudby, to všetko v bakalárskom stupni štúdia. (Pozn. Magisterská forma už poskytuje možnosti na väčšiu špecializáciu v rámci jednotlivých umení.) Konkrétne v prípade teórie hudby však musíme konštatovať, že vzhľadom na

uchádzačov často prichádzajúcich na vysokú školu tohto zamerania bez akéhokoľvek hudobného (ale aj výtvarného či literárno-dramatického) vzdelania, sa teoretická príprava veľmi nevzdáľuje od položenia základov hudobnej náuky, o skutočne vedecky vystavanej teórii hudby tu nemôže byť, popravde, ani reči.

Tento handicap sa navyše ešte prehľbuje niekoľko desaťročí etablovaným trendom polymúzikkej, komplexnej, multimediálnej, intermediálnej atď. výchovy, teda učeniu sa chápať a vnímať umenie v komplexite a viackanálovosti vnímania a hľadania prepojení medzi umeniami. Či už hovoríme o integrácii vonkajškovo (podľa potrieb jednotlivých multimediálnych dramaturgií, často sú to spojenia mechanické), alebo vnútornou cestou cez štruktúru hudobného diela a iného umeleckého média za súčasného hľadania analógií, paralel, podobnosti štruktúrnych vlastností, vývojových tendencií, prepojení, vzájomných inšpirovaní sa ústiacich k novotvarom a umeleckým inováciám. Výsledkom je potom dilema, ktorú som nazvala „multimediálny prales versus totalita zážitku“, jadrom problému však je, že bez dobrých základov a prehľadu v jednotlivých umeleckých sférach je problematická aj akákoľvek snaha o ich prepájanie.

Schopnosť komplexného vnímania sa podľa mnohých výskumov ukazuje ako prirodzená či vrodená vlastnosť človeka. Zmysel múzikkej synkrézy podľa Beličovej (2002, s. 117) „*pramení práve v nedokonalosti ľudského zmyslového vnímania, v nutnosti viacerých stimulov, v potrebe správneho pochopenia pôvodnej idey*“. Z tohto hľadiska sa nám zjavuje zmysel múzikkej synkrézy i obľúbenosť produkcií, kde každý zmyslový orgán dostáva rovnaký podnet. Už synkretická múšiké vedome využívala výrazové schopnosti hudby, ktoré dokonca zámerne vizualizovala. Aj keď audiálny prvok na pomoc vizualizácie nie je odkázaný. Práve naopak, o hudbe sa často usudzuje, že je sprostredkovateľom oslobodenia výrazových prostriedkov z verbálneho či vizuálneho.

Fukač (1989, s. 34) pri vysvetľovaní etymológie slova „muzika“ (vrátane jej podobne znejúcich alternatív ďalších slovanských i neslovanských jazykoch) poukazuje na akčnú jednotu básnického prejavu, spevu, inštrumentálnej hry a tanca, ktoré dodnes nazývame múzickými aktivitami. Podľa starogréckych predstáv združené múzické činnosti harmonizovali vonkajšie ľudské konanie s vnútorným duševným životom, múzický človek mal súznieť so spoločnosťou, prírodou a celkovo svetovým poriadkom. Je otázne, či dnešné intermediálne a multimediálne umelecké aktivity, okrem totality zážitku, senzácie, polysématickosti, extázy a pod. prinášajú naozaj aj potrebný étos, a tiež vznešenosť a krásu ako estetické kategórie, ktoré prežívajú v estetickom uvažovaní 20. storočia svoj comeback napr. u A. Danta, G. Santayana a iných.

Hudba sa v dnešnej dobe dáva do súvislosti so všetkým. Beličová (2002) hovorí o dnešnej syntéze všetkého vo všetkom. Nadnárodné projekty typu európske hudobné portfólio, cesta k jazykovým kompetenciám skrze hudbu, ozvučenie cesty k matematike hudbou, alebo dokonca vplyv vtáčieho spevu na zlepšovanie jazykových kompetencií (téma, ktorá sa tiež objavila na lingvistickej konferencii v kanadskom Toronte v roku 2011) svedčia o mohutnom prúde interdisciplinárneho dialógu a prepájaní všetkých ôsmich druhov inteligencií v prospech „premeny“ súčasného človeka na komplexnú bytosť.

Súčasnú umenie však ide ešte oveľa ďalej. Vo filmovom umení po 3D kvalite, kde máme

umelo sploštenú realitu, šírku a výšku znova „zreálnenú“ hĺbkou obrazu ako tretím rozmerom, prichádzajú prvé pokusy o 4D kvalitu. Štvrtou dimenziou má byť už aj vôňa. Technologicky to ešte vedci nevyriešili, ale vynachádzavý kultový režisér Rober Rodriguez (štyri série Spykids) natočil prvý 4D film, kde ako predskokana technológií použil očíslované kartičky, ktoré sa rozdal divákovi pred predstavením. Keď sa na plátne objaví napr. číslo 7, divák zotrie políčko (ako na stieracom žrebe) s príslušným číslom na kartičke a dostane sa k vôni, ktorá práve zodpovedá situácii na plátne. Shorf (2011) to nazval „jarmočnou atrakciou“. To nám jasne vypovedá o nadužívaní technológií ale i využití ďalších potenciálne možných kanálov vnímania. Avšak vo filme je dôležitý predsa len príbeh, ktorý ak je mizerný, nepomôže mu čokoľvek.

Podobne je to aj so samotnou hudbou. Ako dostatočnými estetickými kvalitami a komunikatívnosťou disponujúce umenie nepotrebuje vždy nevyhnutne ďalšie kanály, komunikačné pomôcky. Pri docelení kvality jej vnímania je skôr dôležitá ona sústredenosť, emocionálna nálada, pozitívne rozhodnutie, pozornosť a trocha znalosti či porozumenia komunikačnej situácii, do ktorej vstupíme. To je však skôr charakteristické pre tzv. znalecké vnímanie hudby.

V procese pedagogickej interpretácie hudby a pri iniciácii kreativity dieťaťa či mladého človeka v hudobnej oblasti je z hľadiska motivácie a rôznorodosti vnímania v danej ontologickej fáze vítané akékoľvek iné médium ako motivujúce, inšpirujúce, posilňujúce, akcelerujúce vnímanie hudobnej situácie v celej komplexnej dramatickej, pohybovej atď. celistvosti. Ak nám však ide o hudbu, výsledkom má byť v konečnom dôsledku primárne hudobný, resp. umelecký zážitok súčasne s realizáciou nejakého konkrétneho hudobného výstupu, znejúceho novotvaru. Podľa Slávikovej (2008) koordinácia umeleckých druhov v hudobno-dramatických projektoch má v esteticko-výchovnom procese veľký pedagogický význam, prináša výrazný stimulačný efekt. Hudba bezprostredne pôsobiaca v oblasti emócií je vhodným integrátorom, je mnohoznačná a odkazuje na zovšeobecňujúce obrazy skutočnosti. Projekciu subjektívnych asociíí do počutej štruktúry pomáha preniknúť k podstate hudobného významu, „*následná semiotická parafráza do dramatickej akcie, pohybovej sekvencie, rozvíja zmyslovú empatickú senzitivitu, predstavivosť, fantáziu*“ (Sláviková, 2008, s. 106).

Pri úvahách o integrácii hudby s inými aktivitami a pri jej plánovanej kooperácii s inými umeleckými médiami, je potrebné akcentovať niekoľko zásadných ideí. Ako muzikológovia, hudobní pedagógovia, hudobníci a milovníci hudby musíme mať neustále na pamäti také využívanie hudby, resp. jej sociálnych funkcií v danom situačnom kontexte, aby v nich hudba nebola iba slúžkou, pridaným elementom, pozadím, ale naopak, aby všetky aktivity vychádzali z „hudobnej dramaturgie“, významových, výrazových a gestických kvalít, ktorými zvolená hudba disponuje. Navyše, pri rôznych multimediálnych projektoch, hudobných dielňach, scénických realizáciách treba citlivo stanoviť mieru využitia iných kódov a iných kanálov prenosu umeleckej informácie tak, aby neodvádzali pozornosť od hudby samotnej, od jej vnímania a porozumenia. Je pritom potrebné neustále akcentovať, resp. mať na pamäti primárnu potrebu emocionálneho a estetického zážitku vyvolaného hudbou.

Ak by sme si chceli položiť otázku, či pri syntetických hudobnodramatických žánroch vnímame naozaj komplexne, otvorili by sme široký okruh psychologických tém súvisiacich

s vnímaním hudby. Z praxe vieme, že mnohí hudobne vyspelí poslucháči by povedali, že napríklad ak sú na opere, vnímajú hlavne hudbu, zatvoria oči a počúvajú orchester, spev sólistov a pod. Je to len akési upozornenie na to, že aj niektoré multimediálne projekcie alebo múzické projekty, ktoré sa tvária ako hudobné, niekedy s privádzaním k hudbe nemajú veľa spoločného, teda neadá sa pri nich „zavrieť oči“... Tu sa dostávame až k javu, kedy hudba ustupuje na druhé miesto, „slúži“ tam, kde by mala dominovať, udávať tón. Do popredia sa napokon prediera príbeh, dej, dramatická akcia, scénické predvedenie, efekty atď. A predsa. Hudba ako vysoko organizované a štruktúrované umenie by si zaslúžilo, aby prevažná časť úsilia bola nasmerovaná k skutočne sústredenej, inteligibilnej recepcii a spoznávaníu jej kvalít a parametrov.

Napriek všetkým súčasným trendom, nemôžeme zahadzovať samotnú výchovu k recepcii hudby, inak jej uberieme z jej noblesy a štatútu plnohodnotného, ba práve dnes všade kralujúceho umenia. Ako a kde je teda možné nájsť tú správnu mieru, kedy si hudba zachová svojbytnosť, samostatný status a výlučnosť, a kedy máme rozvíjať komplexné vnímanie s prijatím všetkých možných dimenzií? Toto je jedna z najzložitejších tém, ktoré stoja jednak pred muzikológiou, hudobnou pedagogikou i estetickou hudby.

Takéto a mnohé iné otázky sme sa snažili zodpovedne riešiť v grantovej úlohe KEGA č. 272-031PU-4/2010 s názvom „Multiplikácia výrazu a umeleckého zážitku na báze interdisciplinárneho prepojenia súčasného hudobného, výtvarného a literárneho umenia“. Naším primárnym cieľom bolo vytvárať a realizovať projekty, kde v kontexte primárnej recepcie hudobného umenia 19. a 20. storočia budú participovať aj výtvarné a slovesné umenie (literatúra a dramatizácia), ale tiež film, video a pohybová výchova. Dôraz sme pritom kládli na zapojenie študentov vysokoškolského odboru estetika učiteľského zamerania do procesu prípravy a realizácie projektov, ako nevyhnutný predpoklad, aby mali v budúcnosti na základe osobných skúseností potenciál a chuť so svojimi žiakmi takéto projekty kreovať.

V priebehu riešenia 2-ročnej grantovej úlohy sme realizovali spolu 7 integratívnych a intermediálnych projektov so študentmi, založili sme tradíciu študentskej ročenky MOST (uMenie – tvOrba – eStetika – inTerpretácie), kde naši študenti dostali príležitosť uplatniť svoju kreativitu aj na teoretickej úrovni, prípadne na úrovni prezentácie vlastnej umeleckej (slovesnej, básnickej, výtvarnej) tvorby. Projekty realizované v rámci riešenia grantovej úlohy nám znovu potvrdili, že syzifovské úsilie, ktoré sme vynaložili pri práci s „múzicky negramotnými“ (nevzdelanými, neškolenými) vysokoškoolákmi napokon viedli k hudobnému, resp. estetickému zážitku, k snahe priblížiť sa k jeho totalite. Uvedomili sme si však aj skutočnosť, že v prípade vysokoškolského typu štúdia vstúpiť na túto pôdu bez teoretickej verifikácie niektorých postupov, dokonalého ovládnutia resp. rozlišovania pojmov ako intermediálny, multimediálny, viackanálosť prenosu umeleckej informácie, vzájomné inšpirácie, presahy, prieniky, kooperácia umení, môže oslabiť efekt komunikácie umením a o umení. Výsledkom úsilia vyrovnáť aj tento handicap a precizovať teoretické východiská a pojmový aparát bola vedecká práca na dvoch publikáciách.

Ak sa vrátíme k úvodnej úvahe štúdie o výbave, potrebách ale aj handicapoch študentov estetiky v učiteľskej forme, vyjaví sa nám opodstatnenosť, ba priam nevyhnutnosť, s ktorou sme pristúpili k dvom knižným výstupom v rámci riešenia projektu. Metodologické východiská a problémy, ktoré sa nabaľujú okolo tejto problematiky sme sa pokúsili

parciálne riešiť v zborníku *HUDBA A UMENIA. Vzájomné vzťahy a prieniky v kontexte intermediality a integrácie* (Prešov, 2011, Ed. Slávka Kopčáková). Tento teoretický výstup je jednako výsledkom tvorivého vedeckého uvažovania o aktuálnej problematike, ale je zároveň aj protiváhou vyššie zmienených praktických aktivít. Jeho štyri kapitoly dávajú obraz o vybraných problémoch a ponúkajú aj zhodnotenia praktických výsledkov smerom k edukačnej praxi.

Zameranie zborníka sa vhodne dopĺňa s vysokoškolským učebným textom *Interpretácia hudobného a výtvarného diela* autoriek Kateřina Dyrtrtová a Slávka Kopčáková (Prešov, 2011). Je šitý na mieru pre študentov odboru estetika na našej fakulte. Vznikol pre potreby študijných disciplín Interpretácia hudobného diela a Interpretácia výtvarného diela. Keďže štúdium estetiky je výsostne teoretické, bez akýchkoľvek povinných umeleckých praktík, nejde tu o riešenie problematiky uvádzania hudobného diela do živej zvukovej podoby, jeho zvukovej realizácie, „oživenia“, ale o hudobno-textovú, resp. kritickú, resp. verbálnu interpretáciu hudobného diela, teda o výklad, hľadanie zmyslu, významov, posolstiev, kultúrnych vzťahov a sociálnych funkcií diela. Text obsahuje aj kapitoly prepájajúce problematiku interpretácie oboch umení, naznačuje cesty, ako možno interpretačné modely v hudbe a vo výtvarnom umení vzájomne využívať.

Na začiatku svojich úvah som situáciu súčasného umenia a problémov jeho recepcie nazvala metaforou „multimediálny prales versus totalita zážitku“. Naším priáním je, aby obe zmienené publikácie ako výsledky nášho výskumného snaženia obohatili poznanie našich študentov aj odbornej verejnosti, a tiež aby napomohli mladým ľuďom utriediť si poznatky, zorientovať sa v multimediálnom svete súčasného umenia.

Literatúra

- BELIČOVÁ, R., 2002. *Recepčná hudobná estetika. Introdukcia*. Nitra : Ústav literárnej a umeleckej komunikácie Filozofická fakulta UKF v Nitre, 2002. 162 s. ISBN 80-8050-549-7.
- FUKAČ, J., *Mýtus a skutočnosť hudby*. Praha : Panton, 1989. 262 s. ISBN 80-7039-011-5.
- HUDÁKOVÁ, J., 2011. Interdisciplinárne prieniky v hudobno-výchovných projektoch. In *Hudba a umenia. Vzájomné vzťahy a prieniky v kontexte intermediality a integrácie. Studia Scientiae Artis I. Acta Facultatis Philosophicae Universitatis Prešovensis*. Prešov : FF PU v Prešove, 2011. ISBN 978-80-555-0379-0, s. 148-153.
- HUDÁKOVÁ, J., 2010. Multimediálny výučbový CD-ROM a jeho miesto v hudobnej výchove. In *Musica viva in schola XXII*. Ed. Petr Hala. Brno : Pedagogická fakulta, Masarykova univerzita. ISBN 978-80-210-5388-5, s. 49-55.
- KOPČÁKOVÁ, S., – DYTRTOVÁ, Kateřina. 2011. *Interpretácia hudobného a výtvarného diela*. Prešov: FF PU v Prešove, 2011. 197 s. 978-80-555-0397-4.
- SHORF, D., 2011. A je to. Filmy už budú aj voňaf. In *Skylink*, dvotýždenný firemný lifestyleový časopis. Praha: Marek Němec. 5.9-18.9.2011, s. 114.
- SLÁVIKOVÁ, Z., 2008. *Integratívna umelecká pedagogika. (Fragmenty)*. Prešov : PF PU v Prešove, 2008. 156 s. ISBN 978-80-8063-736-6.

Modálna harmónia v liturgii a jej vyučovanie na slovenských školách (predbežné výsledky dotazníkového prieskumu)

Mgr. MATEJ BARTOŠ

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

Anotácia: Predbežné výsledky dotazníkového prieskumu poukazujú na fakt, že vyučovanie modálnej harmónie na slovenských školách, formujúcich budúcich cirkevných hudobníkov, je zanedbávané. Študentom sú podávané len strohé informácie o cirkevných stupniciach či tóninách bez následnej praktickej aplikácie v praxi chrámového organistu. Zároveň väčšina organistov vníma daný stav ako nedostačujúci a privítala by viac priestoru venovanému tejto problematike.

Kľúčové slová: cirkevná stupnica, gregoriánsky chorál, liturgia, modalita, modálna harmónia, modus.

Abstract: The paper presents results of a questionnaire survey and points out the fact that teaching modal harmony at Slovak schools, educating future church musicians, is being ignored. Students are only provided with brief information on church scales or tonalities without any further practical application in the practice of a church organist. A lot of organists consider this status as insufficient and would welcome more space for further elaboration on the issue.

Key words: church scale, Gregorian chant, liturgy, modality, modal harmony, mode.

Modálnu harmóniu alebo modálny harmonický systém v liturgii chápeme ako prostriedok dosiahnutia kontrastu. Nie však šokujúceho, ale snažiaceho sa, podobne ako gregoriánsky chorál, o sprostredkovanie najhlbších právd kresťanskej viery oslobodením či odpútaním ľudskej mysle od svetských vplyvov. Na druhej strane na Slovensku pociťujeme takmer úplnú absenciu praktického riešenia problémov chrámových organistov súvisiacich s improvizáciou či harmonizáciou melodickéj kantilény v modálnom systéme ako predchodcovi a do istej miery protipólu tonálne funkčného dur-mol systému. S kontinuálne progresívnym nárastom výskytu liturgických spevov inšpirovaných gregoriánskym chorálom alebo modálnou melodikou ako takou vzrastá potreba zvyšovania erudície cirkevných hudobníkov v danej oblasti, a to najmä systematickým a na prax zameraným pedagogickým pôsobením na všetkých typoch umeleckých škôl v odbore cirkevná a chrámová hudba.

V marci 2011 sme začali s distribúciou dotazníka (príloha č. 1), ktorý sme pripravili za účelom získania informácií o súčasnom stave a vnímaní modálnej problematiky z pohľadu slovenských chrámových organistov, pedagógov a študentov organovej hry alebo cirkevnej hudby. Dotazník sme distribuovali v tlačenej i elektronickej podobe bez ohľadu na vek alebo vzdelanie respondentov v danej oblasti. Predkladané výsledky resp. vyhodnotenie tohto dotazníka sú predbežné, keďže jeho distribúcia pokračuje ďalej.

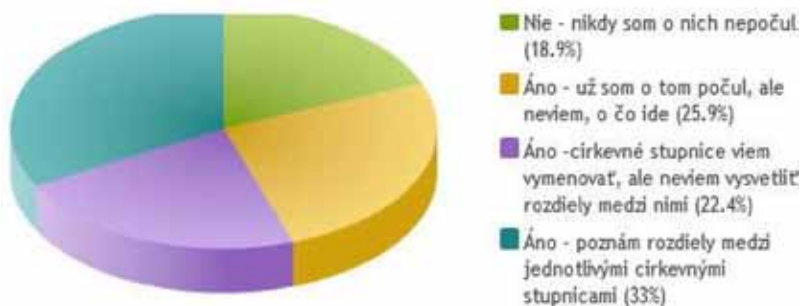
Na nami položených 16 otázok zatiaľ odpovedalo celkovo 85 respondentov vo veku od 20 rokov (35,7%), od 21 do 40 rokov (48,8%), od 41 do 60 rokov (13,1%) a nad 60 rokov (2,4%). Z hľadiska vzdelania majú najväčšie zastúpenie samoukovia, následne respondenti so základným vzdelaním v odbore, respondenti vyučovaní súkromne kvalifikovaným učiteľom, vysokoškolsky vzdelaní respondenti a absolventi konzervatórií.

Tónový materiál je v harmónii azda najzákladnejším elementom, od poznania ktorého

sa odvíja ďalší postupný rad myšlienkových kompozičných postupov. V modálnej harmónii je hlavným predpokladom práce v takomto systéme ovládanie teórie tzv. cirkevných alebo stredovekých stupníc. K tejto problematike sa respondenti vyjadrovali v otázke č. 5: *Stretli ste sa už s pojmom „cirkevná“ alebo „stredoveká“ stupnica?*

Na základe vyhodnotenia odpovedí bez ohľadu na vek a vzdelanie respondenta možno poznamenať, že až 81,1 % opýtaných sa s pojmom cirkevná tónina už stretlo a len 18,9 % respondentov o cirkevných stupniciach nikdy nepočulo. Graf č. 1 nám na druhej strane detailnejšie indikuje, že až 67 % respondentov nemá základné poznatky o modalite, to znamená, že cirkevné alebo stredoveké stupnice, buď vôbec nepozná alebo medzi nimi nepozná rozdiely, čím sa výrazne eliminuje možnosť ich správneho použitia v praxi. Z toho vyplýva, že viac ako dve tretiny respondentov nemá najzákladnejší predpoklad práce s modálnou harmóniou.

Graf č. 2: Povedomie respondentov o cirkevných stupniciach



Tabuľka č. 1

	Samouk	Súkromné štúdium	ZUŠ	konzervatórium	VŠ
O cirkevných stupniciach som už počul, ale neviem, o čo ide	37,0 %	25,0 %	31,8 %	0 %	0 %
Viem vymenovať cirkevné stupnice, ale neviem vysvetliť rozdiely medzi nimi	22,2 %	16,7 %	36,4 %	0 %	21,4 %
Poznám rozdiely medzi cirkevnými stupnicami	14,8 %	33,3 %	9,1 %	100 %	78,6 %
Nikdy som o cirkevných stupniciach nepočul	25,9 %	25,9 %	22,7 %	0 %	0 %
Nedostatočné vedomosti o cirkevných stupniciach	85,1 %	67,6 %	90,9 %	0 %	21,4 %

Tabuľka č. 1 detailnejšie podáva informácie o výsledkoch pri danej otázke. Zaujímavým je zistenie, že podľa výsledkov dotazníka až 90,9 % respondentov so základným umeleckým vzdelaním má vo vedomostiach o cirkevných stupniciach výrazné nedostatky. V priemere 89 % vysokoškolsky a stredoškolsky umelecky vzdelaných respondentov si myslí, že pozná cirkevné stupnice a vie vysvetliť rozdiely medzi nimi. Avšak až 50 % z nich na, dá sa povedať, kontrolnú otázku č. 7 v znení: *Uvedte názov cirkevnej stupnice zložené z nasledujúcich tónov: g,a,b,c,d,e,f,g* buď neodpovedalo (20 %) alebo na ňu odpovedalo nesprávne (30 %), keď danú stupnicu označili za mixolydickú, a nie dórsku s poltónom medzi

II. a III. stupňom. Predpokladáme, že ich zmýlil tón „g“ ako prvý tón tohto radu, čo potvrdzuje fakt, ktorý poznáme aj z vlastnej skúsenosti, že pri vysvetľovaní tejto problematiky žiakom resp. študentom, sa kladie až priveľký dôraz na to, že každý modus začína od svojho tónu (dórsky od d, frýgický od e, ...) a nezdôrazňuje sa dostatočne, že daný algoritmus platí, len keď vyživame biele klávesy klaviatúry, a že každý z modov má vlastnú vnútornú intervalovú organizáciu, ktorá je dôležitá.

Pri odpovediach na otázku č. 8: *Ako často pri hre počas bohoslužby využívate cirkevné tóniny?* až 40,9 % opýtaných so základným umeleckým vzdelaním v hre na organe alebo cirkevnej a chrámovej hudbe a 63 % samoukov nevedelo odpovedať na položenú otázku (tabuľka č. 2).

Tabuľka č. 2

	Samouk	Súkromné štúdium	ZUŠ	konzervatórium	VŠ
Často	3,7 %	16,7 %	4,5 %	50,0 %	42,8 %
Zriedkakedy	22,2 %	33,3 %	27,3 %	50,0 %	28,6 %
Nikdy	11,1 %	25,0 %	27,3 %	0 %	21,4 %
Neviem	63,0 %	25,0 %	40,9 %	0 %	7,1 %

Podľa nášho názoru je improvizácia neodlučiteľnou súčasťou hudobnej stránky kresťanských bohoslužieb. S týmto vedomím sme do dotazníka zaradili aj otázku týkajúcu sa názoru respondentov na ich schopnosť improvizovať v cirkevných tóninách.

Tabuľka č. 3

	Samouk	Súkromné štúdium	ZUŠ	konzervatórium	VŠ
Áno, bez problémov	11,1 %	9,1 %	0 %	16,7 %	28,6 %
Ovládam len málo harmonických postupov	11,1 %	41,7 %	22,7 %	33,3 %	42,9 %
Zatiaľ som to neskúšal	37,0 %	33,3 %	45,5 %	50 %	0 %
Neviem improvizovať v cirkevných tóninách	40,7 %	25,0 %	22,7 %	0 %	28,6 %

Po percentuálnom vyhodnotení tejto otázky si môžeme všimnúť zaujímavú štatistiku respondentov so základným vzdelaním v odbore. Takmer polovica všetkých opýtaných nikdy neskúšala improvizovať v cirkevných tóninách, čo implikuje predpoklad, že sa danou problematikou počas ich štúdia na ZUŠ vôbec nezaoberali. Podobne prieskum dopadol aj u absolventov konzervatórií, kde sa až polovica opýtaných priznala, že v cirkevných tóninách doteraz neimprovizovali a tretina respondentov ovláda len málo harmonických spojov charakteristických pre jednotlivé mody. Takmer tretina vysokoškolsky vzdelaných respondentov priznala, že v cirkevných tóninách improvizovať nevie a skoro polovica všetkých opýtaných ovláda len málo harmonických postupov.

Pomerne vysokú dôležitosť sme prikladali otázke č. 12 v znení: *Zaoberali ste sa počas Vášho štúdia problematikou modálnej harmónie?* Jej cieľom bolo zistiť stav vyučovania modálnej harmónie na základných umeleckých školách, konzervatóriách či vysokých školách. Vychádzajúc z predpokladu, že modálna harmónia sa systematicky nevyučuje na žiadnom z daných typov škôl, očakávali sme výsledky podporujúce túto hypotézu.

Tabuľka č. 4

	Samouk	Súkromné štúdium	ZUŠ	konzervatórium	VŠ
Áno	11,1 %	8,3 %	9,1 %	66,7 %	28,6 %
Nie	59,3 %	75 %	77,3 %	33,3 %	64,3 %
Neviem	29,6 %	16,7 %	13,6 %	0 %	7,1 %

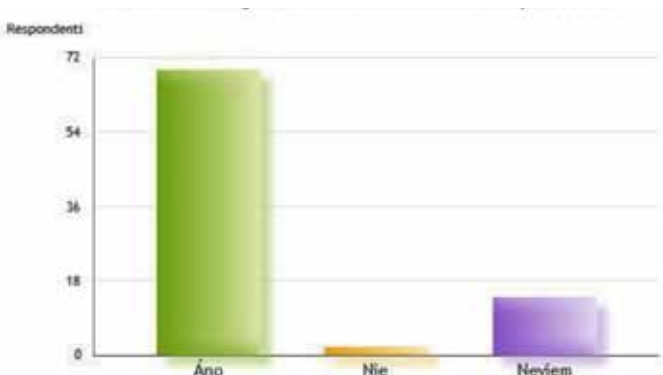
Pri všetkých zahrnutých typoch vzdelania, okrem konzervatórií, sa väčšina respondentov vyjadrila, že počas svojho štúdia sa systematicky problematikou modálnej harmónie nezaoberala. Fakt, že až 66,7 % konzervatoristov odpovedalo kladne a len tretina záporne je o to prekvapivejšie. V budúcnosti budeme v priebehu prieskumu túto skupinu pri danej otázke o to detailnejšie sledovať.

Takéto pomerne vysoké percento kladných odpovedí na otázku č. 12 sme očakávali aj z dôvodu vlastného predbežného prieskumu formou rozhovorov s inými absolventmi daných typov škôl na Slovensku, z ktorých všetci na túto otázku odpovedali negatívne, resp. pripustili, že o existencii modálnej harmónie sa vyučujúci na hodinách iba letmo zmienil a podčiarkol potrebu jej použitia v určitých častiach liturgie. K praktickému riešeniu danej problematiky podľa nich nedošlo a neboli podané ani teoretické informácie tvoriace základ pre harmonizáciu v modálnom systéme.

Názory respondentov na to, či by sa vzdelávaniu organistov aktívne pôsobiacich pri bohoslužbách malo v oblasti modálnej harmónie venovať viac priestoru (otázka č. 16) sú graficky znázornené grafom č. 2. Viac ako 80 % všetkých respondentov si myslí, že áno.

Podľa nášho názoru je vyučovanie modálnej harmónie na slovenských školách formujúcich budúcich cirkevných hudobníkov zanedbávané, čo do určitej miery potvrdzuje aj náš prieskum. Študentom sú podávané len strohé informácie o cirkevných stupniciach či tóninách bez následnej praktickej aplikácie v praxi chrámového organistu. Zároveň väčšina organistov vníma daný stav ako nedostačujúci a privítala by viac priestoru venovanému tejto problematike.

Graf č. 2: Vzdelávaniu organistov aktívne pôsobiacich pro bohoslužbách by sa v oblasti modálnej harmónie malo venovať viac priestoru:



Dovednosti pedagoga pro práci s notačním programem

Mgr. MARTIN GROBÁR

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

Anotace: Článek se zabývá problematikou vzdělávání budoucích pedagogů a dalšího vzdělávání pedagogů v oblasti využití informačních technologií ve výuce hudební výchovy. Autor předkládá výčet dovedností pro práci s notačním programem, které by měl současný pedagog ovládat.

Klíčová slova: další vzdělávání pedagogických pracovníků, informační technologie, notační programy, pedagogická příprava, vzdělávání pedagogických pracovníků.

Abstract: The article deals with education of future teachers and follow-up education of pedagogues in the area of using information technology in Music education. The author presents a list of skills for working with a notation software, which every contemporary teacher should be able to control.

Key words: education of teachers, future education of pedagogical staff, information technology, notation software, preparation for teaching.

Mnohé výzkumy z poslední doby dokazují, že notografické programy hudební pedagogové pozvolna začínají využívat. Výzkumná zpráva KHV PdF MU z roku 2009¹ uvádí, že 19,5% respondentů (pedagogů) má nějakou zkušenost s hudebními programy. Výzkumná zpráva uvádí, že mezi nepoužívanějším software jsou notografické programy. Dále se však uvádí, že ve výuce tyto programy využívají jen 4% respondentů. Můžeme tedy usuzovat, že hlavní využití notografického programu je pouze v přípravě na pedagogickou činnost, ať už se jedná o přímé vyučování nebo řízení orchestru či sboru.

Nabízí se však i několik jiných oblastí, ve kterých by mohli pedagogové program využívat: zapojení do výuky jako didaktické pomůcky pro výuku intonace, pro prezentaci hudebních zápisů písní a skladeb a také jako pomůcku pro poslechové činnosti spojené se zvukovou projekcí notového zápisu. Pokud nám to dovolí technické zázemí školy a pokud to dovolíme svým žákům, může program výborně posloužit také jako motivační prvek. Propedeutikum výuky harmonie, aranže anebo hudebních forem je možné s notačním programem přeměnit na tvořivou činnost. Položme si nyní otázku: Jaké dovednosti práce s notografickým programem by si dnešní učitel hudební výchovy měl osvojit?

Následující dovednosti si osvojují posluchači magisterského oboru v povinném předmětu Didaktika v době moderních médií, který je od roku 2010 zahrnut do výuky pro studenty KHV PaedF UK Praha. Výuka i demonstrace pracovních postupů v ovládnutí notografického programu je prezentována různými notografickými programy, jako jsou Sibelius, Finale nebo Capella. Kromě profesionálních programů prezentují danou problematiku také na volně šiřitelném notografickém programu MuseScore a také okrajově na notografickém skriptovacím jazyku LilyPond.

1 CRHA, Bedřich; JURČÍKOVÁ, Taťána; PRUDÍKOVÁ, Markéta. Výzkum využití multimediálních technologií v hudební výchově: Zpráva z grantového specifického výzkumu MUNI/A/1025/2009. Vyd. 1. Brno: Masarykova univerzita, 2010. 289 s. Dostupné z WWW: <<http://www.ped.muni.cz/wmus/studium/doktor/vyzkum/obsah.htm>>. ISSN 1803-1331.

První dovedností, kterou by měl být budoucí hudební pedagog vybaven, je notový zápis, což je primární funkce každého notografického programu. K tomu nabízejí různou škálu forem způsobu zápisu, ke kterému využívají nejrůznější periferie, počínaje počítačovou klávesnicí, myší a konče elektronickým MIDI zařízením (keyboardem) nebo mikrofonem. Domnívám se, že pro začátky plně postačí, když si studenti osvojí dovednost zápisu prostřednictvím počítačové klávesnice a myši. Ostatní možnosti programu mohou notový zápis zrychlit, avšak vyžadují vyšší úroveň obecných počítačových dovedností (propojení příslušných komponentů a nastavení počítače).

Při notovém zápisu program (za uživatele) automaticky řeší dodržování notografických pravidel. Tyto automatizační procesy fungují na pozadí a umožňují uživateli soustředit se na hudební obsah. Grafickou stránku notového zápisu lze ponechat na samotném programu. Je tedy možné se spolehnout, že notový zápis bude správný a bude splňovat náročná kritéria pro vzhled i pravidla notace?

Odpověď je jednoznačná: nikoli. Zdánlivě výhodná funkce může představovat potenciální riziko ve chvíli, kdy daná pravidla notace umožňují vícenásobný výklad. Program za uživatele vybere podle svých algoritmů jedno řešení, které však nemusí být pro danou chvíli správné. Již od počátku výuky s notografickým programem je tedy potřeba připomínat, že je nutná zpětná kontrola. U notového zápisu vyžaduje tato kontrola znalost základů notografie a v případě nalezení chybného rozhodnutí programu je třeba zjednat nápravu. Uživatel se nesmí na program plně spoléhat. Není určen pro amatéry, ale pro hudební profesionály, kterými by pedagogové měli být.

Možnosti programů pro zápis not se u jednotlivých programů výrazně neliší. Drobné rozdíly nalezneme, avšak obecně jsou postupy zápisu not a jejich editace totožné. V úvodu seznamování se s notografickým programem by si měl uživatel osvojit následující dovednosti:

- otevření nového souboru a vytvoření nového projektu,
- zápis not a pomlky různé délky, včetně rytmických skupin,
- nastavení taktového značení, předznačení a zvoleného notového klíče,
- zápis ligatury a legata,
- zápis různých druhů taktových čar.

Následující výuka osvojení se soustřeďuje na dovednosti, které jsou spojené se zápisem textu:

- zápis textu písně, i více slok,
- zápis akordických značek,
- zápis tempových, výrazových a dynamických značení,
- zápis informačních a jiných textových údajů.

Vhodnou metodou pro výuku těchto dovedností je notový přepis. Jako cenné se jeví zvolit pro přepis vlastní práci nebo notový materiál, který student nebo pedagog bude dále využívat. Volíme nejprve různé druhy partitur: jednoduchý nástrojový part (např. part flétny), pak jednohlasou píseň s akordickým doprovodem, následují partitury s víceřádkovými osnovami (např. partem klavíru) atd. Přepsat prostřednictvím notografického programu zvolený notový materiál vyžaduje navíc ještě několik dovedností spojených s formátováním stránky:

- odsadit (zalomit) systém nebo stránku,
- vložit novou stránku s prázdným obsahem nebo s rozdílným nastavením okrajů.

Specificky pro instrumentální, vokální nebo instrumentálně vokální soubory je možné využívat dalších funkcí notografických programů:

- export jednotlivých nástrojových nebo vokálních partů,
- kopírování a transpozice melodie.

Když si uživatel osvojí příslušné dovednosti potřebné k zápisu not v notografickém programu a vytvoří digitální notografický zápis, je připraven svou výslednou práci prezentovat. Notografické programy umožňují notový dokument pro prezentaci vytisknout, uložit v různých grafických nebo zvukových formátech. Je možné exportovat také konkrétní takt nebo pasáž notového zápisu. Dovednosti k ovládnutí prezentační techniky jsou vyžadovány u těch pedagogů, kteří aktivně pracují s interaktivní tabulí nebo jiným prezentačním zařízením. K tvorbě prezentací nejčastěji využívají programy, které jsou součástí tzv. kancelářských balíků: PowerPoint, Keynote nebo Open Office Impress. Vytvoření prezentace v prostředí notografického programu dnes ještě není možné, ale notografický program lze použít pro tvorbu materiálů, které se následně vloží do prezentačního programu. Domnívám se, že tato součinnost s prezentačním programem patří mezi druhý základní pilíř, který by si měl pedagog osvojit.

Dovednosti notografických programů se zaměřují také na možnost prezentace ve webovém prostředí. Notový záznam je možno ukládat na speciálně určené webové servery, které umožňují všem ostatním uživatelům (žákům) tyto notové digitální dokumenty prohlížet, provádět jejich poslech nebo si je tisknout. To vše bez potřeby instalace drahého notografického programu.

Výchova budoucích pedagogů a zároveň další vzdělávání pedagogů v oblasti informačních technologií a jejich využití ve výuce by se tedy neměla omezit pouze na dovednosti ovládat daný počítačový program, i když to představuje základ úspěchu. Je nutné vždy dbát na důrazné spojení technické dovednosti a jejího využití ve výuce. Prezentační dovednosti nabízejí pedagogovi zapojit ve výuce nové prvky, které žáky motivují k práci nebo pozornosti.

Při dosavadním výčtu možných využití notografického programu ve výuce HV jsem se soustředil pouze na pedagoga. V jeho rukou se notografický program proměnil na pomůcku pro přípravu materiálů na vyučování nebo na prezentační nástroj. Nové požadavky na dovednosti pedagoga vyvstanou, pokud zaměříme pozornost na žáka. Také on může přistupovat k notografickému programu podobně, jako k didaktické pomůcce.

Některé profesionální notografické programy nabízejí různé funkce určené ke kooperaci mezi pedagogem a žákem. Program Sibelius umožňuje instalaci do školní sítě, ve které pedagog řídí práci jednotlivých žáků, zasílá jim krátké zprávy, nebo jim může program blokovat. Finale nabízí program SmartMusic, který rozšiřuje možnosti nácvičku instrumentálního nebo vokálního partu skladby tím, že jednak kontroluje intonaci žáka a zároveň přehrává kontinuálně doprovod skladby. Obvykle tyto nadstandardní možnosti nabízejí pouze placené profesionální notografické programy. Verze nebo programy distribuované zdarma těmito funkcemi nedisponují.

Hudební výchova v počítačové třídě, kde žáci pracují individuálně na počítačích, však zcela mění představu o vyučování daného předmětu. Tato představa odporuje pojetí předmětu na základních školách, kde se (už tak malá) dotace jedné hodiny vyplňuje především

hudebně výchovnými činnostmi vokálními, pohybovými, poslechovými a instrumentálními s cílem realizovat tvořivé úkoly a pracovat kooperativně tak, aby se dosáhlo společného výsledku, kterým je např. vystoupení na besídce. Každá činnost je však prostoupena také upevňováním nabytých vědomostí a zde své místo notografický program má.

Pokud pracuje hudební pedagog ve třídě s informačními technologiemi, musí dobře rozvrhnout plán své práce tak, aby hodina hudební výchovy neztratila svůj charakter. Musí balancovat na tenké hranici mezi aktivním muzicírováním a jeho nezbytným teoretickým východiskem, kterým se látka obvykle zakončuje. Každý úkol, který budou žáci plnit prostřednictvím notografického programu, musí být tvořivý a dostatečně motivační. Výhodou notografických programů je skutečnost, že žáky motivuje ve své podstatě. Již jen zkoumání možností programu bude pro žáky představovat jistou motivaci, kterou může pedagog využít.

Integrace informačních technologií ve výuce hudební výchovy, tak jak ji vidíme v zahraničí, ukazuje cestu k tvořivému a v životě uplatnitelnému využívání různých technických prostředků (nástrojů) formou projektů. Notografický program je pouze jedním z těchto nástrojů a vyžaduje nutně doplnění. Žáci si mohou zkomponovat vlastní skladbu, posleze ji nacvičit a následně pořídít její audio a video záznam, který budou prezentovat ve webovém prostředí. Hlavním požadavkem na pedagoga využívajícího ve výuce svých žáků technologie je, aby vytvářel takové projekty, které budou žáky hudebně rozvíjet a budou jim k užítku. K tomu by měl využívat různých technických prostředků a počítačových programů.

Na školách se specifickým uměleckým zaměřením se notografické programy používají také jako prostředek k výkladu hudební teorie. Žáci si jednotlivé hudebně teoretické disciplíny osvojují prostřednictvím řešení různých úkolů s využitím notačního programu.

V úvodu jsem zmínil, že každý pátý učitel využívá v přípravě na vyučování nějaký notografický program. V rámcovém vzdělávacím programu se notografické programy uvádí v učivu tematické oblasti instrumentální činnosti, kde jsou chápány jako prostředek k záznamu hudby. Bližší využití a vymezení jejich funkce i používání ostatních multimediálních technologií je však ponecháno k individuálnímu posouzení jednotlivých hudebních pedagogů. I když není využívání notografických programů pevně stanoveno, je skutečností, že výuku doplňují a dotvářejí. Je pouze dobře, že pedagogické fakulty tuto skutečnost reflektují a je jen otázkou, kdy se to promítne do praxe našich škol.

Literatura

CRHA, B., JURČÍKOVÁ, T., PRUDÍKOVÁ, M. *Výzkum využití multimediálních technologií v hudební výchově: Zpráva z grantového specifického výzkumu MUNI/A/1025/2009*. Vyd. 1. Brno: Masarykova univerzita, 2010. 289 s. Dostupné z WWW: <<http://www.ped.muni.cz/wmus/studium/doktor/vyzkum/obsah.htm>>. ISSN 1803-1331.

Rozvoj hudobnosti detí predškolského veku v podmienkach školskej a rodinnej výchovy

PaedDr. LENKA KAŠČÁKOVÁ

Základná umelecká škola, Budovateľská, Hanušovce nad Topľou, Slovenská republika

Anotácia: Výskum rozvoja hudobnosti detí predškolského veku v podmienkach školskej a rodinnej výchovy. Tvorba a realizácia testu k zisteniu hudobných schopností u detí predškolského veku. Metodické pokyny k hodnoteniu kvality hudobnosti u predškolských detí.

Kľúčové slová: dieťa predškolského veku, hudobná činnosť, hudobná hra, hudobná pamäť, hudobné schopnosti, hudobno-sluchové schopnosti, hudobno-tvorivé schopnosti, rytmické čítanie, spevácko-reprodukčné schopnosti, test, tonálne čítanie.

Abstract: In the paper, we describe a research on early childhood (preschooler) musicality development under the conditions of school education and family education. We deal with creation and implementation of the test focused on musical abilities of preschool children. We also outline the guidelines for evaluation of musical abilities of preschoolers.

Key words: musical ability, music activities, music-auditory skills, musical creativity, music game, musical memory, preschooler, reproduction-singing ability, rhythmic feeling, test, tonal feeling.

Hudobné schopnosti

Podmienkou a východiskom hudobného vývoja jednotlivca sú *hudobné schopnosti*. Definujeme ich ako špecifické psychické vlastnosti, umožňujúce človeku kontakty s hudbou, jej vnímanie a prežívanie, ako aj aktívny hudobný prejav. Vznik hudobných schopností má dva aspekty: *ontogenetický*, súvisiaci s individuálnym podielom geneticky zakódovaných, vrodených dispozícií, a *fylogenetický*, daný skutočnosťou, že dieťa je od narodenia obklopené určitým sociálnym prostredím a preberá jeho kultúrne vzorce – napr. intonácia reči, spôsob spevu atď. Táto *historicko-sociálna podmienenosť* rozvoja *ľudských schopností* bola dokázaná a rozvinutá v ruskej psychológii. Jej hlavným predstaviteľom je A. N. Leont'jev, ktorý v rámci experimentálneho výskumu hudobného sluchu uskutočnil rekonštrukciu chýbajúceho hudobného sluchu (u osôb evidentne nehudobných), na základe novo utvorených reflexívnych spojov medzi neurónmi. Základné hudobné schopnosti sa rozvíjajú najmä v prvých desiatich rokoch života a to najmä pod vplyvom prostredia a kultúry, v ktorej dieťa žije, tvrdí americký autor R. Colwell. „*Hudobný vývoj má stupňovitý ráz. Najväčšie kvalitatívne a kvantitatívne odlišné medzníky hudobného vývoja sú na rozhraní tretieho a štvrtého roku, šiesteho až siedmeho a jedenásteho až dvanásteho roku. Hudobno-pedagogická prax i najnovšie výskumy neustále dokazujú a poukazujú, že vlohy i schopnosti je potrebné rozvíjať od útleho detstva primeranými a rozmanitými hudobnými podnetmi*“ (Hudáková, 2008, s. 38). Hudobné schopnosti nie je možné skúmať priamo, ale len prostredníctvom činností, v ktorých sa prejavujú. Spôsobilosť vykonávať úspešne určitú hudobnú činnosť

sa nazýva hudobná zručnosť. Získavame ju cvikom a učením. Má špeciálnejší charakter než schopnosť, viaže sa ku konkrétnemu úkonu (hra na nástroj, spev, hudobno-pohybový prejav, zručnosť aktívne počúvať hudbu, improvizovať). Hudobná schopnosť je predpokladom vzniku príslušnej zručnosti, osvojovaním a rozvíjaním zručností dochádza spätne k rozvoju schopností.

Vplyv rodiny a školy na rozvoj hudobných schopností

Hudobná schopnosť, aj cez relatívnu stálosť, nie je celkom nemenná. Jej kvalita sa môže meniť v závislosti na veku a vplyve prostredia a výchovy. Pri nedostatku vhodných hudobných podnetov (v hudobne málo podnetnom prostredí, napr. v rodinách, kde sa nespieva ani nehra na nástroj, pri používaní neefektívnych hudobno-výchovných metód v škole) sa samy od seba nemôžu rozvinúť ani veľmi silné vrodené dispozície, a môžu zakrpatieť.

Rodina a škola poskytujú základy hudobného rozvoja dieťaťa. Položiť dobré základy hudobnej výchovy v predškolskom veku a úspešne utvárať citlivosť k umeleckým a kultúrnym hodnotám našej spoločnosti je v súčasnej dobe aktuálnou a naliehavou úlohou. Materská škola a rodina majú vytvoriť pre splnenie tohto cieľa dobré predpoklady. Avšak hudobnosť detí tohto vekového obdobia nedosahuje doposiaľ požadovanú úroveň. Tento neuspokojivý stav je veľmi často podmienený nedostatočnými znalosťami zákonitostí psychického vývoja dieťaťa predškolského veku a výchovných procesov v rodine a materskej škole. Tam sa má dieťa aktívne zoznamovať s hudbou ako produktom ľudských schopností a tak rozvíjať aj vlastné hudobné schopnosti. Hudobná hra, hrové motívy, hravé prvky sú jedným z najprirudzenejších a zároveň už osvedčených prostriedkov priameho kontaktu s hudbou, sledujúc skvalitňovanie a rozvíjanie hudobných schopností detí.

Výskum rozvoja hudobnosti

Úroveň rozvoja hudobných schopností súčasných detí sa všeobecne javí skôr nižšia, aká by bola žiaduca. Tento fakt síce nie je potvrdený žiadnym reprezentatívnym výskumom, presvedčuje nás o ňom opakované školská prax a mnohé príspevky i závery z hudobno-pedagogických konferencií. Výskum hudobného prostredia v rodine je potrebné uskutočniť v našich nových spoločenských podmienkach (zmena životných priorít) a porovnať ho s obdobnými výskumami uskutočnenými na konci minulého storočia. Doterajší stav bádania o rozvoji hudobnosti sa týka predovšetkým obdobia, kedy deti už navštevujú základnú školu a je málo diel, ktoré z hudobno-psychologického a pedagogického hľadiska bližšie približujú predškolský vek. Teoretické východiská psychológie hudobných schopností a ich aplikáciu na pedagogický a výchovný proces v bývalom Československu najdôkladnejšie prepracoval František Sedlák. Rozvojom hudobnosti u detí predškolského veku sa zaoberal Miloš Kodejška, ktorého výskum priniesol metodické podnety pre skvalitnenie hudobnej výchovy na školách. V slovenských podmienkach nebol doposiaľ realizovaný výskum rozvoja hudobnosti u detí predškolského veku na dostatočne reprezentatívnej vzorke detí. Z uvedených dôvodov sme sa rozhodli spracovať túto tému v teoretickej a empirickej rovine.

Cieľom výskumu je priblížiť vnútorné a vonkajšie podmienky pre rozvoj hudobnosti detí v predškolskom veku, najmä pred vstupom do 1. ročníka základnej školy. Vnútorný-

mi podmienkami chápeme predovšetkým psychické znaky a proces vnímania u dieťaťa v predškolskom veku a jeho základné hudobné schopnosti. Vonkajšími činiteľmi je najmä vplyv rodiny a školy. Prácou chceme priblížiť súčasné hudobné prostredie v rodine, v ktorej predškolské dieťa vyrastá. Dôležitým cieľom je klasifikovať hudobnosť z teoretického hľadiska a prakticky navrhnúť metodiku, ako ju lepšie uplatňovať, už pred vstupom dieťaťa do ZŠ a ZUŠ. Včasná a odborná klasifikácia hudobnosti znamená lepšiu prácu s talentovanými deťmi v MŠ, ZŠ ale tiež v ZUŠ. Výber detí do ZUŠ sa často uskutočňuje neodborne, veľa z nich je z výberu zbytočne vyčlenených (napr. pre nespevnosť). Práca by mala prispieť k tvorbe rámcových vzdelávacích programov založených na nových pedagogických trendoch výchovy a vzdelávania.

V empirickej časti budú výskumné metódy obsahovať experimentálny výskum hudobných schopností, priame pozorovanie hudobných prejavov pri hospitáciách v materských školách, štúdium osobných materiálov detí, rozhovory s učiteľkami v materských školách a s rodičmi predškolských detí, bude zostavený anamnestický dotazník o vplyve rodinného prostredia na rozvoj hudobnosti dieťaťa v predškolskom veku.

Predmetom výskumu hudobných schopností bude popis ich stavu u päťročných až šesťročných detí a charakterizácia štruktúry ich hudobnosti, ktorá hudobné schopnosti integruje. K zisteniu kvality hudobných schopností vytvoríme vlastnú metodiku individuálneho výskumu, ktorá bude rešpektovať zákonitosti psychického vývoja detí a využijeme poznatky z pozorovania a rozhovorov s učiteľmi alebo rodičmi predškolských detí. Prostredníctvom percepčných a reprodukčných činností chceme sledovať: spevácko-reprodukčné schopnosti, hudobno-sluchové schopnosti, rytmické čítanie, tonálne čítanie, hudobnú pamäť, hudobno-tvorivé schopnosti. V rámci hudobno-sluchového čítania chceme preverovať vždy v rovnakom množstve úloh kvalitu sluchového rozlišovania intenzity, farby a výšky tónov. Pri rytmickom čítaní budeme sledovať citlivosť k rytmickej pulzácii, metra, časovému rytmickému priebehu tónu a k zmenám tempa. Pri zisťovaní tonálneho čítania budeme vyžadovať od detí určovanie mimotonálnych tónov v známej piesni a spoznanie melódie zakončenej alebo nezakončenej na tonike. Pri zisťovaní kvality hudobnej pamäti sledujeme zvlášť pamäť pre rytmus a pamäť pre melódiu. Motivačným prostriedkom k výskumu budú vždy príbehy zo života, rozprávkové motivácie. Tento výskum sa bude realizovať približne na vzorke 130 detí predškolského veku z rôznych dedín a miest. Výchovný vplyv rodičov je nezastupiteľný. Týka sa to tiež hudobného vplyvu. Súčasný stav bude zachytený anamnestickým dotazníkom a kvalitatívne spresňovaný následným rozhovorom s rodičmi a deťmi.

Výskum sa týka:

- *hudobných záujmov rodičov,*
- *kontaktov rodičov s hudbou,*
- *starostlivosti rodičov o hudobnú výchovu detí vo svojich rodinách v jednotlivých hudobných činnostiach (spevácka, inštrumentálna, pohybová, receptívna).*

Pri vyhodnocovaní výskumu v rodine a tiež výskumu kvality hudobných schopností v materských školách budeme porovnávať oba výskumy. Ako korešponduje hudobné prostredie v rodine s výsledkami rozvoja hudobných schopností? Teda do akej miery vonkajšie prostredie môže ovplyvniť stav hudobnosti dieťaťa?

Svojou prácou chceme pomôcť učiteľom v materských školách a ZUŠ vypracova-

ním metodických podnetov pre rozvoj hudobnosti vo svetle nových pedagogických trendov. Pomohli by jednak v hľadaní nových ciest v súvislosti s Rámcovými vzdelávacími plánmi v ZUŠ pre disciplíny PHV, Hudobná náuka a tiež učiteľom v materských školách. Boli by to námety, príbehy, ktoré rešpektujú potreby dieťaťa (personalistická koncepcia), vhodné ho smerujú k rozvoju hudobnosti v sociálnych vzťahoch (sociokonštruktivistická koncepcia), uznávajú integritu (integratívna koncepcia) a prepojenie väčšieho počtu zmyslov (polyestetická výchova).

Záver

Verím, že starostlivosť o talentované deti je najdôležitejšou úlohou každej rozumnej spoločnosti, ktorá myslí na svoju budúcnosť. Rovnováha medzi intelektuálnymi a citovými sférami v osobnosti je v dnešnej dobe narušená v neprospech citu a zmyslu pre krásu. Postoje vyjadrujú relatívne trvalé smerovanie k cieľom. Preto diagnostikovať a potom vhodne rozvíjať hudobnosť od predškolského veku v spolupráci rodiny, materskej školy a ZUŠ vidím ako optimálnu variantu pre zlepšenie stavu. Chcela by som, aby moja práca bola v tomto zmysle užitočná.

Literatúra

- HUDÁKOVÁ, J. 2008. Psychofyziologická príprava speváka v detskom speváckom zbere. Prešov: PHS Súzvuk, 2008. ISBN 978-8-8068-753-3, s. 38.
- KODEJŠKA, M. 1991. Hudební výchova dětí předškolního věku II. *Hudební prostředí v rodině a mateřské škole*. Praha: Univerzita Karlova, 1991. ISBN 80-7066-488-6.
- KOPČÁKOVÁ, S. 2011. K súvzťažnosti a interpretácii hudby a iných umeleckých médií. In *HUDBA A UMENIA. Vzájomné vzťahy a prieniky v kontexte intermediality a integrácie. Studia Scientiae Artis I. Acta Facultatis Philosophicae Universitatis Prešoviensis*. Ed. Slávka Kopčáková. Prešov: Filozofická fakulta PU v Prešove, 2011. ISBN 978-80-555-0379-0, s. 37-89.
- SEDLÁK, F. 1990. Základy hudební psychologie. SPN Praha, 1990. ISBN 80-04-20587-9.

Zkušenosti se zahájením sborového zpěvu v 1. ročníku ZŠ

PaedDr. DANA MARTINKOVÁ

Základní škola Klatovy, Čapkova, Česká republika

Anotace: Autorka v textu uvádí své zkušenosti s organizací pěveckého sboru žáků 1. ročníku základní školy na počátku školního roku. Popisuje možnosti rozdělení pěveckého sboru 1. stupně ZŠ na přípravný sbor a sbor starších žáků, představení činnosti sboru rodičům a prvňáčkům, možnosti zařazení hodiny sborového zpěvu do rozvrhu a zahájení činnosti pěveckého sboru v souvislosti s adaptací žáků na školním prostředí.

Klíčová slova: pěvecké dovednosti, sbormistr, sborový zpěv, školní rozvrh, 1. ročník základní školy.

Abstract: The author of the paper describes her experience with the organisation of a children's choir at the beginning of the first year of elementary school. She explains the possibilities of dividing the choir into a preparatory choir and a choir of older pupils, she describes the presentation of choir activities to parents and first year pupils, possibilities of integration of a choir lesson into a timetable and launching of choirs activities in connection with adaptation to the school environment.

Key words: choir singing, conductor, first year of elementary school, timetable, vocal skills.

Význam zpěvu pro život člověka je známý a prokázáný z hlediska zdravotního, psychického, sociálního i emocionálního. Společenské aspekty zpěvu žáků mladšího školního věku (jako je mezilidská a nonverbální komunikace, prožívání sociálních rolí a postojů během hudebních her, přirozená konfrontace sociálního chování i chápání příčin vlastní odlišnosti) se zřetelně projevuje převážně u kolektivního zpěvu, jehož významným představitelem je kromě společného zpěvu během vyučování hudební výchovy také zpěv sborový. V českých zemích zastává dětský sborový zpěv významné místo a podle Slavíkové „*jej lze považovat za jeden z pilířů národní hudební kultury*“ (Slavíková, 2004, s. 30).

Pěvecký sbor mohou navštěvovat žáci od 1. ročníku základní školy. Je však nutné si uvědomit fyziologická, psychologická a hlasová specifika tohoto věku a žáky vést v odděleném (přípravném) sboru. Podle našich zkušeností lze při členění pěveckého sboru na 1. stupni základní školy volit ze dvou možností, z nichž každá přináší sbormistrovi určité výhody a nevýhody:

1. Rozdělení na žáky 1. ročníku a na žáky 2. – 5. ročníku

Při tomto dělení bude v pěveckém sboru žáků 1. ročníku méně členů, a tím se zvýší možnost individuální práce s méně hudebně a pěvecky rozvinutými jedinci. Při nižšímu počtu dětí je efektivita rozvoje zpěvu, hry na lehkoovladatelné nástroje i pohybových a tanečních prvků výraznější. V současné době se setkáváme s nízkou úrovní rozvoje hudebních a pěveckých dovedností u mnoha dětí. Některé z nich potřebují při současné týdenní hodinové dotaci hudební výchovy v běžné základní škole na svůj pěvecký rozvoj více než

jeden školní rok. Těmto jedincům je třeba se nadále individuálně věnovat i v průběhu 2. ročníku.

Žáci od 2. ročníku přestoupí do pěveckého sboru starších žáků. Zde začnou pracovat pod patronací vyspělých zpěváků ze 4. a 5. tříd. To znamená, že jsou ve sboru vytvořené partnerské dvojice, které mají vedle sebe při zkouškách i vystoupeních své stálé místo a kdy starší pomáhá mladšímu (vzor v pěveckých návycích, sborovém chování, pomoc při zpěvu z notových partů, taktní opravy v oblasti intonace, rytmu, dynamiky apod.). Starší žáci se na vedení svých mladších kamarádů těší, zažívají pocity zodpovědnosti, nápomoci, tolerance, taktní komunikace apod.

Při tomto rozdělení sborového zpěvu na 1. stupni ZŠ žák působí ve starším sboru po dobu čtyř let. Jeho repertoár obsahuje písně nacvičené v delším časovém horizontu, je tedy početnější než v následujícím rozdělení.

2. Rozdělení na žáky 1. – 2. ročníku a na žáky 3. – 5. ročníku

V pěveckém sboru mladších žáků (1. a 2. ročník) bude při tomto rozdělení více dětí, takže individuální péče o hudebně nerozvinuté a nerozespívané jedince bude organizačně náročnější. Na druhou stranu tito žáci mají dostatečně dlouhou dobu na svůj hudební a pěvecký rozvoj. Každý zpěvák si ve dvou letech za sebou projde celou základní metodickou řadu rozvoje pěveckých dovedností dvakrát. Proto by nemělo docházet k tomu, že do staršího sboru přecházejí děti nerozespívané.

V pěveckém sboru starších žáků může být zavedena obdobná spolupráce mezi staršími a mladšími členy tak, jak bylo popsáno výše. Jednalo by se o děti 3. a 5. tříd. Zpěváci působí v pěveckém sboru tři roky. Jejich repertoár tedy pokrývá kratší časové období než při předcházejícím způsobu dělení.

Žáci nastupující povinnou školní docházku nemají jasnou představu o činnostech v pěveckém sboru. Někteří z nich sice zpívali v pěveckém sboru mateřské školy, ale formy zkoušek byly většinou od základní školy odlišné. O vstupu žáka do pěveckého sboru tak rozhodují v naprosté většině rodiče. Důvodem může být vztah rodiny k hudbě a sborovému zpěvu (rodinná tradice aktivních sborových zpěváků, hudebníci v rodině, návštěvníci koncertů apod.), dobrá pověst pěveckého sboru školy, kladné zkušenosti staršího sourozence se sborovým zpěvem, zájem rodiny o vyplnění volného času dítěte, z pohledu rodiny výhodná a jednoduchá organizace při zapojení do školních mimovyučovacích aktivit, žádné nebo minimální finanční náklady za volnočasovou aktivitu dítěte apod.

Sbormistr by se měl rodičům osobně představit na schůzce zákonných zástupců budoucích prvňáčků před zahájením školního roku (nebo na jiné obdobné schůzce podle tradice školy) a informovat o obsahu předmětu, četnosti, délce, místě a organizaci zkoušek, jejich zařazení do rozvrhu apod. Vhodná je ukázka z předchozích vystoupení na DVD, nahlédnutí do kroniky sboru apod. První školní den by se měl sbormistr představit také samotným prvňáčkům formou krátkého přivítání, společného zazpívání jednoduché známé písně obohacené o další vtipnou sloku nebo zábavný pohybový doprovod. Vystoupení sbormistra by mělo být pro děti (i přítomné rodiče) motivací k zapsání do hodin sborového zpěvu.

Důležité je také správné zařazení hodiny sborového zpěvu do rozvrhu tříd. Žáci 1. roč-

níku mají denně 4 vyučovací hodiny. Sborový zpěv lze zařadit buď na 5. vyučovací hodinu nebo na vyučovací hodinu po obědě jako odpolední vyučování:

1. Zařazení sborového zpěvu na 5. vyučovací hodinu

Sborový zpěv v 1. (1. a 2.) ročníku je třeba chápat jako činnostní vyučování, při kterém se střídají formy a metody práce tak, aby nedocházelo k dlouhým a jednotvárným aktivitám v jedné části třídy. Děti tohoto věku upřednostňují po hodinách strávených psaním, čtením a počítáním v lavicích nebo na koberci pohybové aktivity ve volném prostoru třídy doprovázené zpěvem, hrou na tělo a lehkoovladatelnými dětskými nástroji. Pokud budeme tímto způsobem hodinu organizovat, neprojeví se u dětí únava. Naopak se setkáme s nadšeným zapojením do hudebních aktivit. Je nutno připomenout, že sborový zpěv nezařazujeme těsně po hodině tělesné výchovy nebo hudební výchovy.

2. Zařazení sborového zpěvu do odpoledního vyučování po obědě

Pokud zařadíme sborový zpěv na odpolední vyučování těsně po obědě, můžeme se setkat u dětí s nižší výkonností, únavou a mnohdy i sníženým zájmem o pěvecké a hudební aktivity. Je to dáno tím, že v mateřské škole tyto děti po obědě spaly, odpočívaly nebo se věnovaly klidným hravým činnostem. Také režim v odděleních pro žáky 1. (1. a 2.) tříd školní družiny počítá po obědě s klidovými aktivitami, jako např. poslech předčítaných pohádek.

Někdy také vyvstává organizační problém s návratem do školy nebo řešením oběda formou další svačiny u dětí, které nejsou strážníky školní jídelny a obědvají doma (např. ze zdravotních důvodů).

Prvnáčci si na školu zvykají postupně, adaptační období je zcela individuální a může u některých jedinců trvat až do prosince. Je vhodné nezačínat se sborovým zpěvem hned od prvního školního týdne, ale nechat dětem čas na postupné zvykání si na nové prostředí, režim, osoby a vztahy. Hodiny sborového zpěvu by měly být zahájeny nejdříve v polovině září, když jsou již žáci seznámeni s prostředím školy a se základní organizací školního dne. V této době je již navozena důvěra k třídnímu učiteli a u většiny dětí opadly obavy z neznámého prostředí.

Úvodní hodina sborového zpěvu by se měla nést v radostném duchu a měla by žákovi představit různorodé hudební aktivity. Základem je motivace k vytváření podporujícího klimatu ve skupině sboristů a kladných postojů dětí ke zpěvu a hudbě. Hudební hry a činnosti by měly být přiměřeně náročné a představovat pro žáky zajímavou výzvu, kterou lze v hodině dosáhnout za podpory učitele – sbormistra. Ten přistupuje ke svým žákům přátelsky, s veselou náladou, z jeho hudebního i slovního projevu je zřejmá opravdovost, dává svým žákům najevo zájem o pěvecké činnosti, o žáky samotné a vede je k tomu, aby se projevovali obdobným způsobem v hudebních aktivitách i při jednání mezi sebou navzájem. Učitel – sbormistr je pro žáky na počátku školní docházky vzorem, se kterým se v hudební oblasti touží ztotožnit.

Literatura

- BROPHY, J., et al. *Efektivní učení ve škole*. 1. vyd. Praha : Portál, 2005. 142 s. ISBN 80-7178-556-3.
- SEDLÁK, F. *Hudební vývoj dítěte*. 1. vyd. Praha : Supraphon, 1974. 200 s.
- SLAVÍKOVÁ, M. *Psychologické aspekty hlasové výchovy žáků základní školy*. 1. vyd. Plzeň : ZČU, 2004. 105 s. ISBN 80-7043-261-6.
- TICHÁ, A. *Hlasová výchova v dětském sboru prostřednictvím her a motivací*. 1. vyd. Praha : Národní informační a poradenské středisko pro kulturu, 2004. 95 s. ISBN 80-7068-186-1.
- TICHÁ, A. *Učíme děti zpívat : Hlasová výchova pomocí her pro děti od 5 do 11 let*. 1. vyd. Praha : Portál, 2005. 148 s. ISBN 80-7178-916-X.
- VÁGNEROVÁ, M. *Vývojová psychologie 1. : Dětství a dospívání*. 1. vyd. Praha : Karolinum, 2008. 467 s. ISBN 978-80-246-0956-0.

3. T É M A

SOUČASNÉ POTŘEBY VŠEOBECNÉHO HUDEBNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ Z HLEDISKA UTVÁŘENÍ INSTRUMENTÁLNÍCH DOVEDNOSTÍ ŽÁKŮ

Pedagogické využití hry na elektrickou kytaru v rámci Hudební výchovy na střední škole

Mgr. MILAN BĀTOR, DiS.

Ostravská univerzita v Ostravě, Pedagogická fakulta, Katedra hudební výchovy, Česká republika

Anotace: Příspěvek se zabývá možným využitím elektrické kytary v rámci Hudební výchovy na střední škole. Popisuje elektrickou kytaru jako nástroj, jenž má sice krátkou historii, ale metodika hry a didaktické konstrukty, pro ni vytvořené, jsou na velmi vysoké úrovni. Navrhuje způsob, jakým zapojit elektrickou kytaru do běžných hodin.

Abstract: The paper deals with the possibility of using an electric guitar during a Music lesson at high schools. It describes the electric guitar as an instrument. Even though the instrument has a short tradition, methods of playing and didactic constructs are elaborated. Also, it suggests a way how an electric guitar might be included in a common lesson.

Klíčová slova: elektrická kytara, hudební žánr, Rámcový vzdělávací program.

Key words: electric guitar, Framework educational programme, Music lesson.

Elektrická kytara patří k jednomu z nejmladších hudebních nástrojů. Ačkoliv ji můžeme považovat za elektrofonickou „sestru“ klasické španělské kytary či dalších jejích odnoží (akustická kytara, elektroakustická kytara), mnoho dalších analogií při vzájemném srovnání už nenajdeme.

Hra na elektrickou kytaru je natolik specifická a technicky odlišná (zejména technika pravé ruky), takže je při výuce nutné vycházet z konkrétních vzdělávacích programů a osnov adresovaných pouze hře na tento nástroj. Existuje řada tzv. guitar method¹, jež se metodicky zabývají hrou na elektrickou kytaru. Některé z nich slouží jako závazný pedagogický a didaktický podklad pro výuku na středních i vysokých školách².

Zájem o elektrickou kytaru nasvědčuje také fakt, že patří mezi nejpůvodnější nástroje

1 Termín, jímž je obvykle úžeji označován v zahraniční kytarové literatuře souhrn kytarových výrazových prostředků, jako jsou: hammer on, pull of, slide, vibrato, bend on, tapping, release apod. V komplexním pohledu se jedná o postup, způsob, jak zvládnout kytarovou techniku v celé šíři.

2 Nejznámějšími učebnicemi jsou *A modern method for guitar* vydaný univerzitou v Berklee a *Speed mechanics for lead guitar*, již napsal Troy Stetina, pedagog a vedoucí oddělení hry na rockovou kytaru konzervatoře ve Wisconsinu.

napříč širokým spektrem hudebních žánrů. Je nedílnou součástí klasického obsazení v popu, swingu, jazzu, rocku, hard rocku, heavy metalu, blues, crossoveru a dalších³. V posledních letech je odborníky zaznamenáván rapidní nárůst amatérských kapel, některé z nich působí při Základních uměleckých školách (dále jen ZUŠ) nebo v centrech pro využití volného času.

Přesto se didaktice a metodice hry na elektrickou kytaru nepřikládá dosud dostatečná důležitost a je stále v pedagogické realitě vnímána jako určitá popelka. Fakt, že je to skutečně virtuózní nástroj, na který se dá zahrát v podstatě cokoliv, (což se o řadě nástrojů symfonického orchestru říci nedá), by měl sloužit jako katalyzátor jejího využití také v hodinách hudební výchovy na střední škole. Neméně významným argumentem je také skutečnost, že se jedná o doprovodný nástroj podobné kvality a palety možností jako je keyboard, případně klavír. Elektrická kytara je součástí hudební reality již řadu let, o čemž svědčí renomé hudebníků, kteří na ni hrají.

Poměrně nezajímavým a velmi zjednodušeným pojetím problematiky bohužel disponuje Rámcový vzdělávací program pro gymnázia v části 5.6.1. (dále jen RVPG 2007), která je věnována Hudebnímu oboru a očekávaným výstupům. Klasická triáda požadavků: produkce, recepce a reflexe je vysvětlena autory jako „*vysoce syntetizující*“, ve skutečnosti je však plna rozporuplností a z hlediska syntézy se jeví velmi problematicky.

Tak například věta: „*využívá jednoduché a podle vybavení školy i složitější hudební nástroje (keyboards, keyboardy ve spojení s počítačem) při individuálních či společných hudebních aktivitách a přiměřeně svých hudebním schopnostem a dovednostem používá hudební nástroje jako prostředek sdělování hudebních i nehudebních myšlenek a představ*“.⁴ Zde je veškerý pedagogický aspekt de facto vyčerpán tvrzením, že žák využívá keybordu a keyboardy ve spojení s počítačem (nehledě na nesmyslnost druhého návrhu na propojení keyboardu s počítačem). Absolutně se zde opomíjí možnost využít individuálních hráčských dovedností studentů (tedy např. hry na elektrickou kytaru), z nichž mnozí, kteří se rozhodli pro alternativu Hudební výchova (druhou možností je Výtvarná výchova, jak je téma koncipováno v RVPG 2007 v kapitole Umění a kultura), mají za sebou aktivní docházku do ZUŠ, hrají obstojně na flétnu, kytaru, klavír, akordeon, bicí či na jiné nástroje.

Druhým problémem, obsaženým v RVPG 2007, je pohybová výchova. Ta je včleněna poměrně neústrojně a zmatečně do produkce očekávaných výstupů pro hudební obor. Pohybová výchova začíná již v mateřské škole a je do jisté míry využívána v hudební výchově ještě na prvním stupni základních škol. Slouží k tomu, aby se výrazové hudební prostředky (forma, struktura, melodie, rytmus a metrum) vnímaly recipientu snadněji, aby se v nich lépe a rychleji orientoval.

Na gymnáziu je žádoucí, aby faktická činnost v hodinách hudební výchovy byla vhodně parcelována na aktivní hudební činnosti se zapojením rozličných hudebních nástrojů a na receptivní a reflexivní aktivity například následujícím navrženým způsobem⁵:

- 1) Zapojit do hudebního procesu všechny studenty, kteří aktivně hrají, nebo hráli na hudební nástroj v ZUŠ, nebo v jiné školní a mimoškolní organizaci. Pro studenty, kteří hudební zkušenost z minulosti nemají, vybrat vhodnou alternativu v podobě elementárních nástrojů.

3 Využití elektrické kytary se nevyhýbá ani artificiální hudba. Vězmeme si jako příklad 3. symfonii Alfreda Schnittke zvanou Německá, kde se elektrická kytara dokonce objevuje jako nástroj vedoucí melodie.

4 Rámcový vzdělávací program pro gymnázia, str. 51–52.

5 Návrh je pouze orientační, nefunguje v praxi jako závazný dokument ŠVP.

- tento přístup stimuluje motivaci, studenti se těší na hodiny a pokračují tak (někteří nepřímě, někteří fakticky stálou návštěvou ZUŠ) v aktivní hudební činnosti
 - pedagog musí mít jasnou představu o organizaci a struktuře skladby, nelze spoléhat na to, že se každý naučí skladbu doma sám bez praktických rad týkajících se úpravy písně
 - nespoléhat jen na hudební realizaci prostřednictvím keyboardů a počítače, ale zahrnout do hudebního tělesa také elektrickou kytaru a další nástroje
- 2) Vytvořit tzv. zvukové banky, jako určitou nabídku, uspokojující RVP 2007 v požadavku znalosti hudebních slohů, současného hudebního průmyslu apod.
- zvukové banky fungují jako určitý kritický výběr konkrétních skladeb plasticity pokrývajících jeden hudební žánr. Znamená to např. vybrat pět popových skladeb⁶, které mohou nástrojově obsahovat kytaru, klavír, perkuse, zpěv, případně další nástroje
 - kritérii volby seznamu písní jsou aspekty estetické kvality, výrazu, tématu, hudebně výrazových prostředků, případně oblíbenosti (zde je nutno zacházet velice opatrně)
 - z této zvukové banky obsahující popovou hudbu vybere učitel konkrétní píseň (po domluvě se studenty) a ta se v rámci výuky produkuje. Podobná zvuková banka může být naplněna metodickými písněmi jazzovými, rockovými apod⁷.
- 3) Kvalitním výběrem naplnit požadavek reflexe
- kvalitní výběr znamená v mnoha ohledech také velkou stimulaci a motivaci studentů, řada z nich ví o svých oblíbených kapelách a umělcích víc, než jejich učitelé a hudební produkce a případně recepce pak může přispět k uvědomělejší reflexi

V rámci praxe na střední škole bylo autorem příspěvku zjištěno, že např. v jedné třídě hudební výchovy na Mendelově gymnáziu v Opavě je hned několik aktivních kytaristů, kteří působí v rámci ZUŠ v hudebních souborech, nebo nezávisle na školní instituci mají kapelu. Pokud je situace příznivá a je možnost vytvořit z žáků hudební soubor, může to fakticky školu prezentovat i na veřejnosti (např. v rámci výročí, blížících se svátků, slavností apod.), což se na mnoha školách děje (byť bohužel jen v podobě školního sboru).

Cílem příspěvku bylo upozornit na značnou strnulost RVP (s přihlédnutím k hudební výchově) a na možnost vytvářet hodiny hudební výchovy jako pružnou, kreativní a podnětnou činnost. Takovou, jež studenty dokáže obohatit aktivním způsobem. Jednou z možností je využít při výuce hudební výchovy elektrickou kytaru a vytvořit pro studenty další možnosti aktivního hudebního projevu.

Literatura

KRENZ, S. *Learn and master guitar*. Legay learning system, 2006.

Rámcový vzdělávací program pro gymnázia. Kolektiv autorů. Praha, 2007.

STETINA, T. *Speed mechanics for lead guitar*. Softcover Hal Leonard Corp, 1990. ISBN 0-7935-0962-9

6 Zvuková banka pro pop music může obsahovat následující písně: Beatles: Yesterday, Sting: Every breath you take, REM: Man on the moon, Phil Collins: Another day in paradise, Waldemar Matuška: Jó, třešně zrály.

7 Na podobném principu funguje řada současných hudebních software, např. program Guitar pro 6, který obsahuje kompletní partituru s notami a tabulaturami několika desítek tisíc kompozic různých hudebních stylů. Je tedy poměrně jednoduché využít jej pro výuku i studenty, kteří noty znají jen zevrubně.

Baroková hudba a jej miesto v inštrumentálnom edukačnom procese

Mgr. art. BLANKA PAVLOVIČOVÁ

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

Abstrakt: Stereotyp všeobecne je niečo, čomu sa každý z nás snaží vyhnúť. Preto vznikajú rôzne vylepšenia, nové objavy. Novinky a chyby zabezpečovali pohyb a vývoj konkrétnym smerom. Hudobná pedagogika tiež podliehala novátorstvu a vývoju. Historické pramene a osobnosti 16. - 18. storočia aj napriek obrovskej výpovedi, ktorá za nimi stojí, stratili v 20. a 21. storočí stabilné miesto. Verbálna interpretácia a chápanie spomínaných prameňov nie je vždy jednoznačná, ale v každom prípade vedie k úvahe a ďalšiemu bádaniu problematiky. Ako narábať s literatúrou, písanou v 16.-18. storočí a chápať ju, nám pomáhajú priekopníci starej hudby ako napr. Nikolaus Harnoncourt (1929), Hans-Martin Linde (1930), Reinhard Goebel (1952) a iní. Nielen ich publikácie, príručky, inštruktáže ale aj ich nahrávky nám otvárajú iný pohľad na hudbu baroka. Zároveň nemáme v úmysle poprieť čo bolo prístupné a používané z literatúry 20. storočia. Naopak, prehľad o jednotlivých školách, príručkách, nám pomáha širokospektrálne riešiť konkrétne interpretačné a technické problémy niekoľkými spôsobmi.

Kľúčové slová: hudobná pedagogika, historické pramene, novátorstvo, Nikolaus Harnoncourt, Hans-Martin Linde.

Abstract: Generally speaking, stereotype is something that every person is trying to avoid. This is one of the reasons of new inventions and progress. New inventions as well as significant errors have been providing development with a specific direction. Music education is also a subject to innovations. Historical sources and people of 16th - 18th century lost their position within the 20th as well as 21st century despite the message which was delivered by them. Verbal interpretation and understanding of the above mentioned sources is not always clear, but it leads to further exploration and reflection on the problem. How to deal with literature written in 16th- 18th century, moreover how to understand it, it is the task for the pioneers of early music such as Nikolaus Harnoncourt (1929), Hans-Martin Linde (1930), Reinhard Goebel (1952) and others who help us understand it. Not only publications, handbooks, instructions but also their recordings open a different perspective on music of the Baroque period. At the same time, we do not intend to deny what was available and used in the literature of 20th century. However, on the other hand, an overview of various schools and manuals help us while dealing with the broad interpretational and specific technical problems in several different ways.

Key words: music education, historical sources, innovation, Nikolaus Harnoncourt, Hans-Martin Linde.

Úvod

Každý dnešný známy či menej známy interpret a pedagóg prešiel počas štúdia a v praxi rôznymi štádiami vo výučbe. Možno by sme sa mohli, na začiatok, zamyslieť nad mottom konferencie. „*Na pomoc pedagogickej praxe.*“ Prečo vzniká potreba pomáhať pedagogickej praxi? Do akej miery fungovali a fungujú princípy, ktoré sa používali v hudobnej pedagogike doteraz? Aké prostriedky sú k dispozícii, a či je vôbec vôľa využiť ich.

Hudobníci, zaoberajúci sa historicky poučenou interpretáciou, boli pôvodne hudobní-

kmi, ktorí absolvovali štúdium na modernom nástroji, ako ho poznáme dnes v 21. storočí. Vďaka detailnejšiemu pohľadu na barokový repertoár, prostredníctvom historických prameňov, s možnosťou používania historických nástrojov, prípadne ich kópií, objavovali staronový spôsob. Dospelí a stále spejú k spôsobu, ktorý hudbu 16. - 18. storočia robí živšou, sviežou, má hodnotnú výpoveď pre rôzne kategórie ľudí, hudobníkov, či laikov, predkladajú nový inšpirujúci pohľad na hudbu spomínaného obdobia.

Tradície versus novátorstvo

„Má-li se zvláště mladý učitel propracovat k principům tvořivé práce, musí se zbavit stereotypu při předávání hudby a jen pouhého napodobování odpozorovaných a odposlouchaných postupů, i když je zpočátku potřebuje a není hanbou, když z nich vychází.“¹

Nechceme negovať jednotlivé spôsoby a metodické praktiky, ktoré boli využívané v pedagogickej praxi doteraz, skôr by sme chceli otvoriť „fórum“, kde by sme pomenovali niektoré z problematik - v tomto prípade, v husľovej hre. Riešenia konkrétnych interpretačných, pedagogických problémov, s ktorými sa v praxi stretávame nachádzame v rôznych prameňoch (novších, starších), ktoré by sme mohli uplatniť v pedagogickej praxi.

Z vlastnej skúsenosti by sme mohli skonštatovať, že výučba na ZUŠ, konzervatóriách aj vysokých školách umeleckého zamerania na Slovensku je vo väčšine viazaná na tradície, ktoré majú veľmi stabilné až skostnatené miesto. Dnes máme k dispozícii rôzne metodiky a školy zo 17. a 18. storočia, ktoré veľmi jasne popisujú riešenia technickej ale aj interpretačnej stránky.

Do akej miery môžeme hovoriť o novátorstve, ak hovoríme o spôsobe a princípoch, ktoré popísal vo svojej škole napr. Leopold Mozart: *Versuch einer gründlichen Violinschule* (1756), Francesco Geminiani: *The Art of Playing on the Violin*²?

Dôsledkom vývoja a zdokonaľovania huslí po stránke stavebnej, zvukovej je vznik rôznych husľových škôl v 20. storočí, ktoré vychovali množstvo úžasných huslistov. Častokrát poskytujú odpovede na riešenie technických problémov aj novodobšie husľové školy, ale nemajú univerzálnu platnosť.

Na historické školy ako sú Leopold Mozart (1719 - 1787), Johann Joachim Quantz (1697 - 1773), Carl Philipp Emanuel Bach (1714 - 1788), Francesco Geminiani (1680 - 1762), Michel Pignolet de Monteclair (1669 - 1737) sa v 20. storočí zabudlo, aj napriek tomu, že sú omnoho komplexnejšie a riešenie konkrétnych otázok je prostredníctvom nich širokospektrálnejšie. Školy, ktoré spomíname, sú použiteľné a aplikovateľné aj inými hudobníkmi ako len huslistami, flautistami, klaviristami. Po interpretačnej stránke sú využiteľné pre rôzne nástroje. Hovoria nielen o technickej stránke, ale napr. o tempe, forme, estetike, častokrát sú prirovnávané napr. k spevu - najprirodzenejšiemu nástroju.

Ak vezmeme do úvahy vznik a využitie jednotlivých škôl, metodických praktík v 20. storočí, môžeme hovoriť o metodických príručkách 17. a 18. storočia v 21. storočí ako o novátorstve, nakoľko aj tieto historické pramene sú interpretované súčasným peda-

1 Sedlák, František a kolektív. Didaktika hudební výchovy 2. Státní pedagogické nakladatelství Praha, s.86

2 Francesco Geminiani: The Art of Playing on the Violin – prvé didaktické zverejnenie v roku 1751 v Londýne

gógom, ktorý je ovplyvnený dobou, vnímaním jednotlivých fáz a prerodov vo výučbe z pozície žiaka, alebo pedagóga. Nehovoriac o tom, že práve prostredníctvom historických dokumentov sa môžeme po interpretačnej stránke priblížiť hudbe baroka s ohľadom na historicky poučenú interpretáciu.

Baroková hudba je považovaná za nudnú

*„Es gibt nicht ein Schulwerk, das man heute einfach hinnehmen könnte, um dann zu glauben: Wenn ich das studiert habe, weiß ich alles. Man muß also bei Zitaten sehr vorsichtig sein und möglichst den gesamten Zusammenhang mitberücksichtigen“.*³

Baroková hudba je u veľkej miery žiakov na ZUŠ a konzervatóriách považovaná za nudnú a preto málo hranú. Kontakt s barokovým repertoárom ostáva na báze „nutného repertoáru“, ktorému chýba systematickosť a postupnosť náročnosti vo výučbe. Na druhej strane pri minimálnom stretnutí sa s nahrávkami, ktoré sa nesú v duchu historickej poučenej interpretácie sa pohľad veľmi rýchlo mení. Stáva sa živá, energická a inšpiratívna.

Dovolíme si povedať, že repertoár, ktorý sa hráva na ZUŠ a na konzervatóriách na Slovensku je veľmi obmedzený, neustále hraný, preto nápady a inšpirácia vytvoriť niečo nové, hrať niečo iné alebo inak, sú už pri prvom kontakte žiaka či študenta s týmto štýlovým obdobím, odsúdené na zánik a nezaujeme.

Jednotlivé husľové školy 20. storočia riešia technické, ale nie interpretačné problémy. Neriešia estetické zásady, využiteľné v barokovom repertoári. Nevenujú sa zdobeniu, improvizácii, používaniu smykov⁴ podporujúce tanečnosť barokových tancov etc.

Barokový repertoár je považovaný často krát za nudný aj preto, lebo sa vyučuje veľmi stroho, tempá sú prehnane pomalé a hudba neobsahuje dostatok kontrastov, akcentov, potrebnú tanečnosť. Nie preto, že by tam neboli, ale preto, že sa potierajú spájaním, aby sa dosiahla spevnosť, ku ktorej sme v minulosti boli vedení. Žiaľ, notový materiál, ktorý sa používa na umelecky zameraných školách je takisto mnohokrát ovplyvnený spomínaným romantizujúcim spôsobom výučby. Rôzne vydania jedného a toho istého diela, podľa toho, kto ich revidoval, prípadne smykoval, majú veľmi rôznu hudobnú výpoveď v porovnaní s rukopismi.

Jeden z veľmi dôležitých priekopníkov historicky poučenej interpretácie, N. Harnoncourt⁵ hovorí vo svojej knihe *Musik als Klangrede* o neustálom bádaní, opatrnom narábaní s citátmi a spochybňovaní toho, čo sme sa učili, pretože nežijeme v baroku a spôsob, ktorý sa v tom čase využíval je nám sprostredkovaný. Každý citát sa dá interpretovať rôznymi smermi. Nabáda vnímať súvislosti a čítať medzi riadkami.

Tvorivosť, fantázia, kreativita

*„Základným rysem tvorivosti je objavovanie, vynalézanie a tvorba nového. Jde o osobitý prístup jedince k poznaniu a konaniu, rozdiel medzi tým, čo prijal vnímaním, a výsledkom jeho činnosti.“*⁶

3 HARNONCOURT, Nikolaus. 6. Auflage 2010 Musik als Klangrede. Wege zu einem neuen Musikverständnis. Bärenreiter, s. 53, ISBN 978-3-7618-1098-9.

preklad citátu: „Neexistuje dielo (škola), ktoré by sme mohli prijať s domnienkou: Keď som to študoval, viem všetko. S citátmi sa musí narábať veľmi opatrne a podľa možnosti brať do úvahy celkové súvislosti.

4 Smyky- zadelenie sláčika u sláčikových nástrojov. Prispôsobuje sa používaniu ťažkej, ľahkej, prípadne menej ťažkej a menej ľahkej dobe. Nobiles – ľah sláčika od spodnej časti - od ťabky, k vrchnej časti -k špičke. Viles- od špičky k ťabke.

5 HARNONCOURT Nikolaus, narodený 1929 v Berlíne. Violončelista a dirigent. V roku 1953 založil ansámbl „Concertus musicus“, ktorý sa venuje historicky poučenej interpretácii na historických nástrojoch. Od roku 1972 je profesorom v na Universität Mozarteum v Salzburgu.

6 SEDLÁK, František a kolektív. Didaktika hudební výchovy 2. Státní pedagogické nakladatelství Praha, s.128

V období 16. - 18. storočia sa vyžadovala od hudobníka väčšia angažovanosť, čo sa prevedenia diela týka. Prejavovala sa využitím zdobenia a improvizácie. Notový materiál nebol presne vypísaný, čím hudobníci – interpreti mali možnosť ukázať svoje kvality v tvorivosti a fantázii uplatnením ozdôb a improvizácie v hre.

Improvizácia je možno súčasťou výučby hry na organ, ale nie výučby sláčikových nástrojov. Pojem improvizácia pochádza z latinského slova *improvisus*, taliansky *improvviso* – pred tým nevidené, nečakané, prejav alebo jednanie bez prípravy⁷; čo vzniká z okamžitého nápadu.⁸ Je hra, ktorá nie je nikomu z hudobníkov cudzia. Deti už v útlom veku, ešte keď nepoznajú noty si vymýšľajú rôzne jednoduché melódie, ktoré varírujú. Môžeme povedať, že práve spomínané prejavy sú východiskovým bodom pre výučbu improvizácie. Tá sa neskôr môže formovať podľa toho, čo je pre jednotlivca štýlovo blízke. Jazzová improvizácia, baroková improvizácia, free jazz, improvizácia v súčasnej hudbe, organizovaná improvizácia. Vyžaduje si podobne ako hra na nástroji, ak chceme zautomatizovať konkrétne návyky, cvik a prax.

Výučba hry na nástroji vo vzdelávacom procese je silne viazaná na notový materiál, čím vzniká u žiaka, či študenta neschopnosť, prípadne strach pred niečím, čo v notách napísané nie je. Improvizácia podporuje reakcie hudobníka na to, čo počuje v danom momente, čím zabezpečuje život a individualitu diela. Súčasná improvizácia sa stáva súčasťou pôvodného. Život diela môže byť upevnený práve prepojením niečoho dávneho so súčasným – improvizáciou.

Zdobenie, tiež označované pojmom *diminúcia* pochádza od slova *diminuere*, čo znamená zmenšiť⁹; skrátenie notových hodnôt¹⁰. Spôsob a vkus využitia diminúcií sa líšil podľa toho v akom časovom rozmedzí a krajine sa využívali. Je dôležité uvedomiť si, čo vplývalo na skladateľa a dielo v čase, keď ho písal, v ktorej krajine žil, z akej školy vyšiel. Hudobníci často krátko cestovali a menili svoje pôsobisko.

Johann Joachim Quanz zadelil ozdobovanie do dvoch kategórii:

- presne dané, vypísané
- voľné

Vypísané ozdoby vyplňajú melódiu a vďaka nim nadobúda prieraznosť a brilantnosť.

Druhá kategória zdobenia, ktorá nie je presne vypísaná, vychádza z melódie, ktorej súčasťou je.

Ornamentika, ktorú sme popísali v prvej skupine je typické pre Francúzsko, druhá pre Taliansko.

Presídľovaním sa muzikanti učili a osvojovali si maniere iných krajín.

Ako napr. na viedenskom dvore príchodom panovníka, Ferdinanda II. Roku 1619, kedy nastala prevaha talianskych hudobníkov¹¹ na viedenskom dvore, ktorí uviedli hudbu baroka a ovplyvnili hudbu spomínaného obdobia talianskymi manierami.

V Anglicku bol citeľný vplyv francúzskeho používania ozdôb, ale jednotlivé ozdoby mali vlastné pomenovania a značky.

7 LABORECKÝ, Jozef. *Hudobný terminologický slovník*, Slovenské pedagogické nakladateľstvo. ISBN 80-08-01037-1.

8 <http://slovníkcudzichslov.eu/index.php?page=find&word=improvizácia>

9 LINDE, Hans-Martin. *Kleine Anleitung zum Verzieren alter Musik*. SCHOTT, ED 4758, ISMN M 001-05492-8

10 <http://slovník.azet.sk/pravopis/slovník-sj/?q=diminúcia>

11 Boli nimi Giovanni Valentini (1582/83-1649), Antonio Bertali (1605-1669), Giovanni Felice Sances (?1600-1679), Antonio Caldara (1670-1736)

Nemecko bolo ovplyvnené najprv talianskym a neskôr, koncom 17. storočia, francúzskym spôsobom používania ozdôb. Preto poznali v Nemecku obidva spôsoby a aj ich súčasne používali.

Carl Philip Emanuel Bach najviac oceňoval spôsob zdobenía, ktorý „*vie šikovným spôsobom prepojiť francúzsku brilantnosť s ľubozvučnosťou a spevnosťou.*“¹²

Záver

V historických primárnych a sekundárnych prameňoch môžeme nájsť množstvo impulzov, ktoré sú inšpirujúce nielen pre pedagógov, ale aj žiakov. Dá sa predpokladať, že prvý kontakt s historickými prameňmi je veľmi komplikovaný, ale ak vezmeme do úvahy, že všetko okolo nás podlieha vývoju, ku ktorému potrebujeme dospieť, zvedavosť a **nový** spôsob nám umožní oživiť barokový repertoár a priblížiť hudbu spomínaného obdobia žiakom, či študentom. Jedným z dôležitých prínosov znovu objaviť barokovú literatúru, traktáty, školy je ich aplikovateľnosť, ktorá nie je obmedzená len na hudbu 16.-18. storočia. Inšpirujúci pre nás interpretov, pedagógov, žiakov, študentov môžu byť priekopníci, zaoberajúci sa starou hudbou, ich úvahy a popis jednotlivých praktických skúseností. Sú nielen teoretikmi, ale aj praktikmi a hudobnú prax barokovej hry vedia opísať prakticky, jasne, rétorikou nášho storočia. K spomínaným priekopníkom patria mená ako Nicolaus Harnoncourt (1929), Hans-Martin Linde (1930), Reinhard Goebel (1952), Bernhard Morbach (1949), Andrew Parrott (1947), Sigiswald Kuijken (1944), René Jacobs (1946). Niektorí z nich sa striktne pridržiavajú informácií, nadobudnutých z historických prameňov, iní si doprajú uvoľnenejší výklad sekundárnych prameňov. V každom prípade informácie spomenutých a ďalších nespomenutých interpretov, dirigentov, pedagógov, teoretikov sú veľkou výzvou pre všetkých nás, ktorí sa venujeme interpretácii, pedagogickej činnosti a to nie len pri prevedení barokového, ale aj neskoršieho až súčasného repertoáru.

Literatúra

- HARNONCOURT, N. 2005. *Hudobný dialóg*. Bratislava: Hudobné centrum 2005. ISBN 80-88884-42-X.
- HARNONCOURT, N. 6. Auflage 2010. *Musik als Klangrede. Wege zu einem neuen Musikverständnis*. Bärenreiter, ISBN 978-3-7618-1098-9.
- KAČIČ, L. 2008. *Dejiny hudby 3 Barok*. Bratislava: Ikar 2008. ISBN 978-80-551-1510-8.
- LINDE, H. M. *Kleine Anleitung zum Verzieren alter Musik*. SCHOTT, ED 4758, ISMN M 001-05492-8.
- MEDŇANSKÝ, K. 2009. *Kontexty hudobnej histórie a súčasnosti*. Prešovská univerzita v Prešove 2009. ISBN 978-80-555-0004.
- MOZART, L. 1995. *Versuch einer gründlichen Violinschule 1756*. Kassel, Basel, London, New York. Bärenreiter 1995. ISBN 3-7618-1238-8.
- QUANTZ, J. J. 1992. *Versuch einer Anweisung die Flöte traversiere zu spielen 1752*. Kassel, Basel, London, New York. Bärenreiter 1992.
- SEDLÁK, F. a kol. *Didaktika hudební výchovy 2*. Státní pedagogické nakladatelství Praha.

12 LINDE, Hans-Martin. *Kleine Anleitung zum Verzieren alter Musik*. SCHOTT, ED 4758, s. 7, ISMN M 001-05492-8

Inštrumentálne zručnosti fínskych žiakov nadobudnuté školskou hudobnou edukáciou

Mgr. LENKA HEDEROVÁ

Univerzita Mateja Bela v Banskej Bystrici, Pedagogická fakulta, Katedra hudobnej kultúry, Slovenská republika

Anotácia: Príspevok sa zaoberá inštrumentálnou činnosťou žiakov dvoch vybraných škôl primárnej a sekundárnej edukácie vo Fínsku. Predkladá ukážku vyučovania predmetu „Hudba“ v 6. ročníku, štruktúru a fungovanie hudobnej triedy gymnázia a analyzuje príčiny vysokej úrovne inštrumentálnej hry žiakov fínskych škôl.

Kľúčové slová: fínska hudobná edukácia, hudobné nástroje, inštrumentálna hra, vyučovanie.

Abstract: The article deals with instrumental activities of students from 2 different Finnish schools. The first class is from a primary school and the second one is from a lower secondary school. The paper reflects the teaching process of Music Education in 6th grade and the structure and the function of a special music class at a grammar school. It also analyses reasons for high instrumental knowledge of students in Finland.

Key words: Finnish music education, music instruments, instrumental playing, education.

Problematika inštrumentálnych činností je v súčasnosti často pertraktovaná v odbornej literatúre, zaoberajú sa ňou učitelia z praxe, hudobní psychológovia a pedagogicko-výskumní pracovníci. Inštrumentálna činnosť je totiž širokospektrálny fenomén, ovplyvnený mnohými faktormi, z ktorých v slovenských podmienkach dominuje nedostatočné materiálne vybavenie škôl, pocity nekompetentnosti učiteľov v nástrojovej hre, obmedzený počet hodín, dôsledky reformy, ktoré eliminujú hodiny Hv (Hudobná výchova) v 8. a 9. ročníku nižšej sekundárnej edukácie.

Iný pohľad na danú problematiku však ponúka fínske školstvo. Predmet „Hudba“¹ je prednostne zameraný práve na nástrojovú hru žiakov. Dovoľme si predložiť niekoľko postrehov z pozorovania inštrumentálnych činností vyučovacích hodín na fínskych školách.

Za najdôležitejšie faktory považujeme:

- **miestnosť**

Takmer každá škola disponuje samostatne vyhradenou miestnosťou, ktorá je vybavená klasickým a národným ľudovým a elektrickým inštrumentárom, ktorý je k dispozícii pre každého žiaka. Inventár tvoria akustické a elektrické gitary, flauty, klavír a keyboardy, sada bicích nástrojov a iné. Trieda tiež disponuje tradičnými fínskymi ľudovými nástrojmi – kantilami, ktorých počet korešponduje s počtom žiakov v triede. Sú najobľúbenejším nástrojom v prvých školských ročníkoch.

1 Školský predmet *Hudobná výchova* je vo Fínsku pomenovaný *Music*, teda *Hudba*, preto v príspevku zachováme jeho doslovný preklad.

Ilustráciou sú fotodokumentačné ukážky z inštrumentálneho vybavenia fínskej hudobnej triedy.



- **technika**

Každá trieda disponuje modernou multimediálnou technikou, medzi ktorú patria špeciálne počítače pre účely hudobného využitia – okrem využívania iných technológií tak naplňajú požiadavku národného kurikula o využívaní IKT (informačno-komunikačné technológie) vo vyučovacom procese.

Fínska hudobná edukácia má v porovnaní s našou nepochybne náskok, ktorý badať najmä v technickom vybavení tried a škôl, a ktorý následne skvalitňuje vyučovanie nielen Hv. Z daného faktu vyplýva, že aj samotná nástrojová hra má vo fínskom prostredí väčšie kvantitatívne, a následne aj kvalitatívne, možnosti ako u nás.

- **konceptia predmetu**

Inštrumentálna hra na hodinách „Hudby“ je podmienená aj koncepciou predmetu, ktorá uprednostňuje aktívnu činnosť žiakov pred získavaním teoretických vedomostí a poznatkov z oblasti hudby.

1. väčší počet vyučovacích hodín

Hodinová dotácia „Hudby“ v 1. a 2. ročníku je 1 hodina týždenne, v 3. – 7. ročníku majú žiaci 2 hodiny týždenne, v 8. a 9. ročníku si žiaci vyberajú z rôznych voliteľných predmetov (väčšinou v počte 5-6 vyučovacích hodín týždenne), medzi ktoré patrí aj „Hudba“.

2. filozofia „k teórii cez prax“

Filozofia predmetu „Hudba“ vychádza z myšlienky „k teórii cez prax“.

3. model „teacher plays the piano, students sing“²

Model „teacher plays the piano, students sing“ (učiteľ hrá na klavír, žiaci spievajú) sa v posledných rokoch z vyučovania „Hudby“ vo Fínsku úplne vytráca.

4. absencia učebníc

Dôležitým faktorom je, že väčšina škôl, či už primárnej alebo sekundárnej edukácie vo Fínsku nepoužíva učebnice, a to nielen na hodinách „Hudby“, ale vôbec. Materiál si pripravujú učitelia sami, pričom často vychádzajú z požiadaviek svojich študentov, najmä vo vyšších ročníkoch. Všetci oslovení učitelia mali svoj vlastný hudobný materiál, ktorý aktualizovali momentálnymi požiadavkami.

Domnievame sa, že takáto forma vyučovania je pre študentov veľmi zaujímavá. Myslíme si, že prináša neustále obnovovanie obsahu vyučovania, a to najmä umožnením výberu materiálu samotnými študentmi.

Hodiny „Hudby“

Nasledovný text prináša pohľad na vyučovanie hodín „Hudby“ na dvoch vybraných školách, Gerby skola a Vasa ovingsskola Gymnasium, v meste Vasa vo Fínsku.

Gerby skola

Základná škola je zriadená pre švédsky hovoriacich fínskych žiakov, t. j. vyučujúcim jazykom je švédština. Raritou je, že škola má pôsobisko v novej originálnej budove, ktorú si navrhli podľa vlastných požiadaviek a predstáv samotní učitelia a žiaci školy (po konzultovaní s architektom). Je navrhnutá tak, aby spĺňala rôzne požiadavky učiteľov a žiakov. Už tento fakt poukazuje na dobré finančné možnosti školy, z ktorých značná časť bola investovaná do vnútorného technického vybavenia a špecificky orientovaných priestorov. Jedným z nich je hudobná trieda, ktorá je samostatnou zvukotesnou miestnosťou a je súčasťou hudobného komplexu, ktorý tvorí samotná trieda a cvičná miestnosť, a viacúčelové priestory, ktorých interier je možné variabilne obmieňať.

Samotná trieda je štandardne vybavená hudobnými nástrojmi: gitary pre každého žiaka, elektrické gitary, keyboardy, bicie, klavír, rôzne ľahko ovládateľné hudobné nástroje a mikrofóny.

2 Podobnú koncepciu nájdeme aj v školských systémoch iných krajín, napr. v Anglicku, kde sa v rámci školskej hudobnej edukácie vyučuje hra na nástroji alebo v USA, kde si môžu študenti sami vybrať z ponuky predmetov, ktorých náplňou je hra na hudobných nástrojoch, zborový spev, sólový a komorný spev alebo predmety viac zamerané na teoretické poznatky a históriu hudby.

Podľa slov samotného učiteľa, zároveň aj riaditeľa školy, Fredrika Sundella, prevažná väčšina vyučovacích hodín je zameraná práve na nástrojovú hru žiakov, ktorú Fíni považujú za dôležitý prostriedok individuálneho rozvoja a budovania sociálnych väzieb v triede.

Učítelia vychádzajú z lokálneho kurikula stanoveného mestom Vasa, ktoré vychádza z národného kurikula Fínska, a ktoré hovorí o práve každého dieťaťa rozvíjať zručnosti v hre na jednom vybranom hudobnom nástroji a o možnosti vyskúšať si hru na viacerých hudobných nástrojoch³. Gerby skola si pre nástroj kolektívnej hry vybrala gitaru, pretože ako hovorí Frederik je vhodným nástrojom pre začiatočníkov a motivuje študentov k hudbe⁴.

Hudobná teória a história je pre učiteľov na Gerby škole dôležitá, ale jej vyučovanie nemusí byť súčasťou hodín „Hudby“.

História môže, a podľa slov učiteľov, často aj býva, súčasťou „Histórie“, prípadne iného predmetu. Rovnako aj ľudové piesne. Interdisciplinárne prepojenie predmetov a ich obsahov je vo fínskom slobodnom a demokratickom vyučovaní bežný jav. Realizácia interdisciplinárneho prepojenia je uľahčená aj faktom, že primárna edukácia zahŕňa ročníky 1. – 6., kde väčšinu predmetov učí jeden a ten istý učiteľ.

Obsahová koncepcia vyučovacích hodín je determinovaná ročníkom. 1. a 2. ročník je zameraný na spevácke a pohybové činnosti. V 3. ročníku sa „Hudba“ venuje prevažne fínskej, švédskej a lokálnej hudbe, hodiny sú zamerané viac na hru a uplatňuje sa filozofia „každá trieda je ako hudobná skupina“⁵, a žiaci sa stávajú „členmi skupiny“⁶, v rámci ktorej sa stále strieda obsadenie nástrojov. V 5. a 6. ročníku sú obsahom predmetu populárne piesne, ktoré vyberá učiteľ spolu so žiakmi. Šesťkrát ročne sa všetci žiaci školy stretávajú v telocvični, aby spoločne spievali fínske a švédske národné a ľudové piesne.

Vasa ovingsskola Gymnasium

Gymnázium ponúka možnosť rozšíreného štúdia hudby (Music Class), výtvarného umenia alebo športu. Študenti hudobnej triedy absolvujú hudobné kurzy (predmety)⁷:

Prvý ročník:

„Introduction“ je úvodom do štúdia hudby, kurz sa zameriava na nástrojovú hru, kde všetci žiaci musia zvládnuť hru na aspoň troch hudobných nástrojoch,

„Pop-history songs“ sa zaoberá piesňami z histórie popu, študenti ich prezentujú v podobe „kapely“, t. z., že v rámci triedy sa formujú menšie hudobné skupiny a nacvičujú dané piesne.

3 „Every children has a possibility to be good at least in one instrument, and try as many instruments as possible“ (Fredrik Sundell, interview uskutočnené 16.5.2011)

4 „easy to learn for beginners, and makes students interested in music“ (Fredrik Sundell)

5 „every class is like a band“ (Fredrik Sundell)

6 „band members“ (Fredrik Sundell)

7 Jeden kurz pozostáva z 20-tich 75-minútových vyučovacích hodín, ktoré prebiehajú v minimálnom rozsahu 6 týždňov alebo dlhšie, no nepresahujú obdobie 2 častí školského roku (školský rok je rozdelený na 4 časti, pričom na konci každej časti dostávajú žiaci hodnotenie v podobe nášho vysvedčenia).

Druhý ročník:

kurz „Musicals“ ponúka spektrum muzikálových piesní, ktoré študenti nacvičujú a prezentujú,

„Pop songs“ sa zameriava na populárne piesne, ktoré si študenti sami vyberajú a môžu si ich zaradiť do svojho repertoáru, až po schválení učiteľom.

Tretí ročník:

„Theatre project“ sa venuje divadelnému projektu, študenti pracujú samostatne, pod minimálnym dohľadom učiteľa, na divadelnom projekte, ktorým sa prezentujú po jeho ukončení, spravidla na konci 2. časti školského roka, v decembri.

„Final concert“ značí koniec školského roka, prináša voľnú prezentáciu hudobnej triedy v podobe koncoročného vystúpenia, kde študenti prezentujú vlastný výber pripravených skladieb, ktoré majú možnosť nacvičovať počas vyučovania, v rámci voliteľných hodín.

Vo všetkých troch ročníkoch gymnázia navštevujú študenti povinne spevácky zbor. V prvom ročníku absolvujú hodiny spevu a hudobnej teórie, v druhom ročníku majú hodiny spevu a kurz s názvom „Studio lessons“ (vyučuje špeciálny učiteľ), teda hodiny z hudobného štúdia, ktoré sa nachádza priamo v budove školy. Práve pre existenciu viacerých hudobných predmetov sa naskytá študentom príležitosť uplatňovať inštrumentálnu hru v čo najväčšom rozsahu. Žiaci klasickej triedy gymnázia absolvujú hodiny hudby v rozsahu prvého a druhého kurzu prvého ročníka hudobnej triedy („Introduction“ a „Pop-history songs“), v druhom a treťom ročníku si študenti volia medzi jedným kurzom „Music“ alebo jedným kurzom „Arts“. Inštrumentálna hra je teda súčasťou ktoréhokoľvek smeru gymnaziálneho štúdia.

Prezentovaný model vyučovania inštrumentálnej hry nie je platný plošne pre celú fínsku „Hudbu“. Po predložení faktov môžeme konštatovať, že spomínané fínske školy majú predpoklad dobrej hudobnej edukácie. Disponujú, okrem iných faktorov ovplyvňujúcich vyučovací proces „Hudby“, materiálным vybavením, ktoré nepochybne prispieva ku kvalite vyučovania a pre rovnaké dôvody ju predurčuje na výučbu inštrumentálnej hry.

V našom záujme je priblížiť fungovanie kvalitného vyučovania „Hudby“ na navštevovaných školách. Práve pre kvantitu a kvalitu inštrumentálnej hry sú tieto školy vhodným príkladom vyučovania „Hudby“ a možným zdrojom čerpania inšpirácie a snáh pre zlepšenie inštrumentálnej hry v slovenských podmienkach.

Komorní verze symfonické básně Vltava ve výuce hudební výchovy na 2. stupni základní školy

Mgr. PAVLA OLŠAROVÁ

Ostravská univerzita v Ostravě, Pedagogická fakulta, Katedra hudební výchovy, Česká republika

Anotace: Příspěvek je zaměřen na seznámení se s komorní verzí symfonické básně Vltava v úpravě pro klavír na čtyři ruce. Dále je uveden model dvou vyučovacích hodin, jež se snaží poukázat na možnosti, jakými lze s jednou skladbou pracovat na více úrovních v rámci jednoho tematického celku – symfonická báseň je zde využita především pro poslechové činnosti a následně také pro činnosti instrumentální.

Klíčová slova: Bedřich Smetana, instrumentální činnosti, poslechové činnosti, symfonická báseň Vltava.

Abstract: The paper is focused on getting acquainted with the chamber version of the symphonic poem Vltava arranged for four hands piano. The author presents a model of two lessons, which offer options of working with one song on multiple levels within a single thematic unit – the symphonic poem is used mainly for listening activities and subsequently for instrumental activities

Key words: Bedřich Smetana, instrumental activities, listening activities, symphonic poem Vltava.

Úvod

Symfonická báseň Vltava a její využití ve výuce hudební výchovy není inovativním prvkem vyučovacích hodin, jelikož zde má své místo při výkladu učební látky.¹ Cílem mého příspěvku je poukázat na existenci komorní nahrávky těžé skladby² a navrhnout její praktické využití v hodinách hudební výchovy se zaměřením na prvky, jež poslechové činnosti obohatí odlišným způsobem, než dosud hojně využívané nahrávky orchestrální. Dále v rámci propojenosti poslechu s dalšími hudebními činnostmi uvedu i možnosti instrumentálních a pěveckých činností v návaznosti na výše zmíněnou skladbu.

Symfonická báseň Vltava pro klavír na čtyři ruce

Bedřich Smetana jako vynikající klavírní interpret a skladatel se ve své tvorbě symfonických básní nechal zpočátku inspirovat přítelem Ferencem Lisztem. Této hudební formě se začíná věnovat ve „švédském období“, kdy vznikají první symfonické básně čerpající náměty z literárních děl světových spisovatelů – Richard III., Valdštýnův tábor a Hakon Jarl. Po návratu do Čech a nástupu jeho ušní choroby začíná komponovat cyklus symfonických básní, který je již zcela prací českou a program částí je vytvořen samotným Smetanou. Autorská úprava celého cyklu pro klavír na čtyři ruce nevznikla až po dokončení celého díla, jak je tomu běžné u jiných autorů, ale vznikala v průběhu komponování celého cyklu. Již v roce 1875, tedy po dokončení čtvrté symfonické básně v orchestrální úpravě, sklada-

¹ Symfonická báseň Vltava může být použita k výkladu melodie, české národní hudby, symfonické básně, programní skladby, nástroje orchestru atd.

² 1. verze audio nahrávky vznikla již v roce 1995, ale zatím není ve výuce hudební výchovy ve většině případech využívána.

tel vypracovává komorní úpravu všech prvních čtyř básní.³ Kolem úpravy existuje mnoho domněnek, na něž je obtížné v literatuře dohledat odpovědi. Nelze popřít možnost, že se i v této věci inspiroval u Ference Liszta, který svá orchestrální díla transkriboval do klavírních verzí. Úpravy jednotlivých básní vznikaly v průběhu prací na orchestrálních partiturách, takže nelze zároveň uspokojivě vyvrátit hypotézu, že tyto úpravy sloužily hluchému skladateli jako kontrola skladebných postupů.

Pro dnešní dobu je důležitost klavírní úpravy zřejmá především v tom, že jsou zde zachyceny všechny podstatné motivy, jež mají být zřetelně slyšitelné v orchestru, který je v dnešním složení přece jen bohatší, než býval za Smetanova života. Jestliže se tedy dnes provozuje *Má vlast* v jiné instrumentaci, než pro jakou byla psána, dochází zřejmě k určitému zkreslení zvukových poměrů mezi jednotlivými skupinami nástrojů. V současnosti tedy může plný zvuk orchestru pohlcovat instrumentační a strukturální detaily, které mohly vyniknout v orchestru menšího obsazení. Velký otazník visí nad absencí interpretace díla v klavírní úpravě pro čtyři ruce. Trvalo to téměř dvě století, než u nás vznikla první nahrávka této verze, a to v provedení Petra Jiříkovského a Daniela Wiesnera.⁴ Po tomto zásadním počínu dua z roku 1995 se na náš hudební trh dostala v roce 2003 další nahrávka čtyřruční úpravy v interpretaci manželů Igora a Renaty Ardaševových.⁵

Modelový návrh vyučovací hodiny

Vzhledem k malému povědomí Smetanovy klavírní úpravy mezi pedagogy zde předkládám jednu z možností, jak lze dle mého mínění efektivně využít zmíněnou verzi symfonické básně při poslechových činnostech. Model je vytvořen pro dvě vyučovací jednotky v 9. třídě základní školy, kdy podle učebnice autorů Alexandra Charalambidise a kolektivu, jenž je momentálně vyučujícími často používaná, se dějiny hudby v českých zemích probírají právě až v posledním ročníku povinné školní docházky. Poslech symfonické básně *Vltava* můžeme tedy zařadit do tematického celku „Český romantismus“.⁶

Úvodní motivační část provedeme na základě skupinové hry, kdy žákům rozdáme předem připravené kartičky s národnostmi, jmény skladatelů a názvy skladeb. Žáci budou mít za úkol přiřadit k jednotlivým národnostem jména skladatelů a jejich díla. Skupinovou práci poté zkontrolujeme společně na tabuli. Tímto navážeme na význam národních škol v období romantismu a na dva hlavní české představitele – A. Dvořáka a B. Smetanu.

V rámci zásad správného postupu realizujeme první orientační poslech se záměrem vyvolat estetický zážitek. Žákům záměrně neuvádíme název poslouchané skladby a pustíme jim komorní verzi, se kterou se do této doby nejspíš nesetkali. Pro náš účel postačí prezentovat skladbu od jejího počátku až do konce části *Venkovská svatba*.⁷ Následně je učitelem vedena diskuze o dojmech, které byly v žácích skladbou vyvolány, dále o charakteru skladby a také o vyvolaných představách. Pomocí otázek žáky směřujeme k vyjádření

3 Zde můžeme také nalézt domněnku, že Smetana chtěl původně zkomponovat pouze tetralogii, z čehož vyplývá možnost následování postupů ostatních skladatelů upravujících svá dokončená díla.

4 SMETANA, Bedřich. *My country. Hrají Petr Jiříkovský; Daniel Wiesner*. Česká republika: Studio Matouš, 1995. 1 CD (74:38).

5 SMETANA, Bedřich. *Má vlast. Hrají Renata Ardaševová a Igor Ardašev*. Česká republika: Supraphon, 2003. CD (73:01).

6 CHARALAMBIDIS, Alexandros; PILKA, Jiří; ČÍSAŘ, Zbyněk. *Hudební výchova pro 9. ročník základní školy*. Praha: SPN, 1998. ISBN 80-7235-012-9.

7 Tato ukázka trvá v podání manželů Ardaševových 3:26 minuty.

mimohudebních představ, které v nich mohla skladba evokovat.

Při následném analytickém poslechu nás budou zajímat jednotlivé nástroje. K tomuto poslechu využijeme orchestrální nahrávku od jejího počátku až do konce části Lesy-honba.⁸ Úkolem třídy bude zapsat nástroje, které hrají první pramen, druhý pramen, poté ty, které autor určil pro hlavní téma řeky Vltavy a nakonec ještě zapsat nástroje, podle nichž poznají nástup části Lesy-honba.

V pořadí třetím poslechem – syntetickým – mladým posluchačům zprostředkujeme poslech klavírní úpravy stejné části⁹ a žáci budou mít za úkol zaznamenat si na papír, jestli i v této úpravě objevili jednotlivé nástupy částí, jež slyšeli v předchozím poslechu. Následně dojde k analýze těchto pasáží a vyhodnocení, zda i bez barevnosti nástrojů orchestru jsme schopni podle použitých motivů poznat jednotlivé části.

Před závěrečným samostatným poslechem třídu seznámíme s přesným programem této symfonické básně s upozorněním na změny v tempu, rytmu a zvukové barvě, které jsou pro dané části typické. Žáci již mohou komplexně vnímat skladbu se všemi poznatky, které se v předchozích posleších dozvěděli a všimnout si jich. Pro závěrečný poslech doporučuji klavírní nahrávku především z důvodu lepší srozumitelnosti nástupu témat. Tímto dojde k plnému uvědomění si všech předem zmíněných a zanalyzovaných poznatků. Na základě realizovaného poslechu dáme žákům za domácí úkol výtvarně zpracovat obsah symfonické básně, čímž dojde k mezipředmětovým přesahům do výtvarné výchovy.

V další vyučovací hodině je ideální navázat instrumentální činností, kdy bude realizováno pouze hlavní téma řeky Vltavy. Žáci již mají představu a ve svých sešitech poznamenané, jaké nástroje se zde objevily. Pro notový záznam doporučuji pedagogům využít úpravy skladeb „*Nebojme se klasiky*“ z nakladatelství Editio Bärenreiter.¹⁰



8 Tato ukázka trvá přibližně 2:44 minuty. Časový údaj je pořízen dle nahrávky České filharmonie s dirigentem Rafealem Kubelíkem.

9 Tato ukázka v podání manželů Ardaševových trvá 2:34.

10 Tato publikace je schválena a doporučena MŠMT. Bližší informace lze nalézt také na www.nebojmeseklasiky.cz zároveň s ukázkou jedné z upravených skladeb.

. VLTAVA z cyklu symfonických básní MÁ VLAST (téma řeky)

Bedřich Smetana
arr. J.B. Háček

Allegro

p

1. 2.

mf

Vzhledem k tomu, že se jedná o žáky 9. třídy základní školy, se předpokládá, že ovládají hru na nástroje Orffova instrumentáře, z něhož využijeme triangly, činelky a metalofon. Dále zapojíme zobcové flétny, a pokud je to možné i elektronické klávesové nástroje – využijeme zde zvuk smyčců. I přes zdánlivou těžkost lze při vhodném rozdělení partů dosáhnout vynikajících výkonů. Harmonický doprovod, který je psán v akordech je možno hrát třemi hráči, kdy každý z nich hraje tedy jen jeden tón, metalofon lze využít například místo kontrabasů, čímž sice dostaneme odlišný zvukový výsledek – cílem by měla být kreativní a tvořivá činnost a ne nápodoba orchestru. V závěru hodiny poté můžeme s žáky nacvičit Izraelskou hymnu, jež má stejnou melodii jako česká Smetanova Vltava.

Ha-Tikva
Israel's National Anthem

With spirit

Kol od ba le-uv pe- sé ma na- lah Ya-hu- di
ho- mi ya. U- ta- se- tay ma- smi- ha- di- ma
a- ya le- Tik- yon mi- se- ya. Od le- uv- da

Závěrem

Jsem si vědoma, že výše uvedený model může do značné míry vyznívat idealisticky, avšak mým cílem bylo předložit model výuky, který je při kreativním přístupu pedagoga přínosný pro všechny úrovně žáků v běžné základní škole. Mnou předložený model obsahuje všechny základní činnosti, které by měly být realizovány ve vyučovacích hodinách hudební výchovy a jejich propojenost umožňuje pedagogům v rámci jednoho tematického celku propojit vše najednou a nic neopominout. Nejpodrobněji je zde rozebrán poslech, který v praxi často bývá ochuzován a bývá pokládán za pasivní a nevyžadující od posluchače žádnou činnost. Zde je třeba apelovat na zlepšení pedagogické reality, jelikož poslech je řazen mezi „nejnáročnější duševně emocionální úkoly“. Výše uvedený model dvou vyučovacích hodin se snaží ukázat možnosti, jakými lze s jednou skladbou pracovat na více úrovních najednou. Propojením několika praktických činností – poslechem, čtením partitury, instrumentální činností, zpěvem a výtvarným zpracováním – si žáci upevní získané poznatky a více si zapamatují.

Literatura

- DRKULA, P. Tvůrčí hlediska hudebně poslechoových aktivit. *Metodický portál: Články* [online]. 04.01.2010, [cit. 2011-09-30]. Dostupný z WWW: <<http://clanky.rvp.cz/clanek/c/Z/6617/TVURCI-HLEDISKA-HUDEBNE-POSLECHOVYCH-AKTIVIT.html>>. ISSN 1802-4785.
- HOLUBEC, J., PRCHAL, J., REITTEREROVÁ, V. *Nebojme se klasiky*. Praha: Editio Bärenreiter, 2007. ISMN M-2601-0403-7.
- OLŠAROVÁ, P. *Smetanova symfonická báseň Má vlast a její využití v poslechoových hodinách Hv na II. stupni ZŠ (komparace orchestrální a komorní verze)*. Diplomová práce Pdf OU, Ostrava 2010, 78 stran.

Hudební fyziologie a fyzioterapie v prevenci a terapii profesionálních postižení hudebníků

Mgr. Bc. MIROSLAV VENCEL

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

Univerzita Karlova v Praze, 2. lékařská fakulta, Katedra fyzioterapie, Česká republika

Anotace: Problematice zdraví hudebníků se věnuje u nás nedostatečná pozornost. Většina zdravotních problémů souvisejících s činností hudebníků se dá ovlivnit fyzioterapií a cíleným zdravotním cvičením. Příspěvek pojednává o optimálním modelu cvičení pro celkovou optimalizaci aktivit hudebníků.

Klíčová slova: Hudební fyziologie a fyzioterapie, hudba a zdraví, prevence a terapie profesionálního onemocnění, zdravotní cvičení pro studenty hudby.

Abstract: Musicians' health condition is being paid insufficient attention in both Czech and Slovak Republics. It is possible that most of the musicians' occupational disorders can be treated by means of physiotherapy and focused condition exercises. The paper deals with an optimal model of training in the context of musician's everyday activities.

Keywords: body and mental training for music students, music and health, music physiology and physiotherapy of musicians, prevention and therapy of occupational disorders.

Na hudbu můžeme nahlížet také z hlediska hudební fyziologie. Tato aplikovaná fyziologie si všímá, jak fungují fyzické a mentální procesy při poslechu a (re)produkci hudby, jak hudba působí na člověka na molekulární, buněčné, tkáňové, orgánové a systémové úrovni. Zpravidla nejvíc pozornosti se věnuje sluchovému orgánu, fyziologii zpívání a řízení jemné motoriky. Hudební fyziologie je součástí systematické hudební vědy (1). Současné zobrazovací techniky nám umožnily sledovat mozkovou činnost v souvislosti s hudbou – jak, kdy a které části mozku se aktivují při hudební činnosti, neuroplasticitu mozku sledováním změn neuronových sítí, vliv hudby na nervové i hormonální řízení pohybu, na emoce i na kortikální organizaci psychiky. Zobrazení pohybu svalů a vnitřních orgánů při hudbě umožňuje přesnější analýzu pohybu, a tím pomáhá k zlepšení ergonomie hudebníků.

Významným úkolem hudební fyziologie je výzkum a popis procesu osvojování si hudebního díla interpretem („cvičení“), výzkum zákonitostí motorického učení a propriocepční aferentace zabezpečující koordinaci mezi sluchem a motorikou hracího aparátu, zhmotnění hudebních představ v prostoru pomocí volných ideokinetických pohybů, vytváření emočně podbarvených dynamických stereotypů, neboli motorických programů mozku, jejich ukládání do paměťových záznamů. Dále výzkum procesů souvisejících s klasickým a emočním podmiňováním, pracovní, procedurální motorickou a celkovou pamětí, vědomou a nevědomou kontrolou a korekcí motoriky a též výzkum psychofyziologických faktorů ovlivňujících interpretaci, poslech, vnímání a prožívání hudebního díla jako je například pozornost, motivace muzikanta a tréma.(7,8) Rozsah zde aplikovatelné fyziologie je však ještě mnohem širší.

S hudební fyziologií a všeobecným lékařstvím souvisí fyzioterapie a medicína pro hudebníky (Musikermedizin), zabývající se diagnostikou, terapií a případně prevencí specifických onemocnění hudebníků.

Dobrá hudba má pozitivní účinky na zdraví, o čemž se sami můžeme přesvědčit. Narůstající profesionalizace klasické hudby však znamená zvyšující se zátěž pro zdravotní stav hudebníků. Profesionální hudebnictví patří mezi nejnáročnější lidské činnosti. Vyžaduje neobvyklou přesnost a rychlost pohybů po dlouhou dobu, často ve zvláštních polohách, pod psychickým tlakem a neustálou sluchovou kontrolou. Nedílnou součástí hudebního nástroje je pro hudebníka jeho tělo a mentální proces řízení motoriky.

Hudební aktivity jsou spojeny se specifickým pohybovým projevem, který ovlivňuje návyky hudebníka při jeho práci i v běžném životě. Dlouhodobé cvičení vede jednak k virtuóznímu ovládnutí hudebně interpretačních funkcí, jednak k přizpůsobení osobnosti hudebníka k jeho činnosti. K tomu dochází i na fyzické úrovni, tělo se pomalu, ale jistě a relativně trvale mění podle toho, co se s ním děje. Tato adaptace člověk-hudební nástroj je obdivuhodná. Avšak i zde jsou hranice adaptačních možností, jejichž překročení je překážkou pro další (zejména) hudební činnost. Příčinou problémů je narušení optimální funkce pohybového systému, obvykle spojené s bolestí a omezením pohybu. Hudebníci patří mezi profesní skupiny s nejvyšším výskytem profesionálních nemocí pohybového aparátu, což dokládají víceré průzkumy. V roce 1986 proběhl průzkum ve čtyřiceti osmi profesionálních orchestrech v USA, týkající se zhodnocení vlastního zdravotního stavu hudebníků. (2) Ze 4000 se průzkumu zúčastnilo 2212 respondentů. 76% už mělo závažné zdravotní problémy, značně omezující provozování hudby, 78% hráčů na strunné nástroje udávalo bolestivé postižení muskuloskeletálního aparátu. K podobným výsledkům v Německu dospěl také Dr. Jochen Blum (3), když zkoumal zdravotní stav 1432 hráčů na smyčcové nástroje ve významných německých orchestrech. 86 % mělo zkušenost s poruchou pohybového aparátu, 14% hlásilo neurologické problémy, 46% dermatologické, 60% zrakové, 24% sluchové, 5,3% bolesti čelistí a zubů, 5% mělo problémy s vnitřními orgány a 1,8% udává jiné potíže. Jedná se o profesionální interprety evropské vážné hudby v produktivním věku. Tyto potíže jsou způsobeny náročnou asymetrickou pracovní zátěží hudebníků a též celkovým způsobem života lidí v tzv. vyspělých zemích, jejichž životní styl směřuje k civilizačním nemocem následkem hypokinézy a nevhodného zatížení.

Ve Weimaru srovnával Dr. Seidel potíže studentů hudby a orchestrálních hráčů. Celkově víc si na bolesti stěžovali studenti, jen v oblasti bederní páteře to byli profesionálové. (3) Z průzkumu vyplývá, že funkční a následně i strukturální onemocnění páteře mají původ již ve školském věku.

Rizika profesionální hudební činnosti pro pohybový aparát z pohledu fyzioterapeuta:

Nerovnoměrnou distribucí svalového napětí provází kloubní decentrace (svaly udržující postavení např. ramenního kloubu táhnou jinak a hlavičky neklouže v kloubní jamce tak, jak by měla), které vedou k přetěžování a ke zrychlené amortizaci svalově-kloubního aparátu. V nadbytečně hypertonických a hyperaktivních svalech dojde po určité době téměř vždy k mikrotraumatizacím, cirkulačním změnám a mikrozánětům, což vede k dráždění

receptorů bolesti – nocisenzorů, a tím k vyvolání fenoménu bolesti. A bolest nás **VŽDY** zasahuje a mění řídicí funkce CNS. „Mozkem“ jsou vybírány náhradní, antalgické (protibolestivé) pohybové vzorce, čímž se vždy mění pohybový projev jedince a jsou tímto ovlivňovány jeho jedinečné naučené pohybové programy (např. hra sonáty pro klarinet). Vzniklá bolest je však fenomén, který sahá mnohem dál než do motorických funkcí jedince. Bolest také výrazně ovlivňuje naše psychické ladění - a vegetativní ladění jedince, čímž „mění“ člověka jako celek. Mění se tak jeho pohybový projev i vnímání světa. Každá bolest limituje člověka v jeho výkonnosti a ideálním provedení pohybu.

Hudebník je člověk, který zvýšeně využívá svalový systém, potažmo celý motorický systém, a proto je u něj jeho ochrana důležitá a prevence proti bolesti je pro jeho jemnou motoriku maximálně důležitá.

Zdravý člověk prochází určitým fyziologickým vývojem, který je částečně geneticky determinován a částečně závislý od podnětů. U budoucích virtuosů se už v dětství objevuje dlouhodobá a pohybově specifická aktivita, způsob hry na jednotlivé hudební nástroje se v různé míře vzdaluje od běžných pohybů. Hudebník si cvičením rozvíjí svou schopnost vnímání a ovládní těla nerovnoměrně, více rozeznává části bližší k hudebnímu nástroji a některé části těla si uvědomuje nedostatečně. Cvičení hudebních dovedností našťastí rozvíjí vlastnosti a předpoklady, které se dají využít i v jiném cvičení, zaměřeném na řízení pohybu.

Návrh terapeutického a profylaktického modelu na podkladě vývojové kineziologie:

Hudebník by měl mít, tak jako každý člověk, zdravý, odolný a vnímavý organizmus, který prošel fyziologickým vývojem zejména v dětství, což umožňuje fyziologický (správný) způsob vykonávání pohybů (např. je k dispozici adekvátní fixace trupu a lopatky pro pohyby horní končetiny v ramenním kloubu, tak důležitá báze pro jemnou motoriku ruky) a harmonický svalový tonus (můžeme zjistit aspekty, palpací a funkčními testy pohybových stereotypů). Zdravý pohyb je ochrana před bolestí, protože když je v pořádku posturální i jemná motorika, pod kontrolou psychiky, nedochází k neekonomické zátěži a mikrotraumatům. Tento stav se musí budovat vhodnou aktivitou.

Na mnohých místech v Evropě mají studenti hudebních akademií možnost v rámci výuky cvičit např. jógu, tai-chi, Alexandrovu, Feldenkreisovu, Pilatesovu metodu nebo využít možnosti kompenzačních cvičení pod vedením fyzioterapeutů. Je potřebné cvičením rozvinout vnímavost pro senzomotorické podněty z kloubů, svalů, šlach, chodidel a dlaní, z celé pokožky, vnitřních orgánů, smyslových orgánů a centra pro rovnováhu, též pro podněty z mozku. Tato vnímavost je předpokladem pro vědomé a správné vykonávání pohybů. Zpravidla je žádoucí změna pohybových stereotypů, návrat k původním, geneticky kódovaným pohybovým vzorcům, avšak zapomenutým v průběhu ontogenetického vývoje. Jde vždy o globální pohybový vzor. Můžeme však izolovaně testovat stereotypy, například abdukce v ramenním kloubu, extenze a abdukce v kyčelním kloubu, posazení z lehu do sedu a další. Biomechanicky optimální stereotypy pohybového projevu jsou fyziologickým základem každého pohybu, cvičení, sportu, hry na kontrabas. Cvičení rozvíjejí sílu, vytrvalost, rovnováhu, obratnost a koordinaci. Vhodnou aktivitou je např. plavání (kraul), chůze, jíz-

da na koni, lezení na strom. Neměl by se podceňovat význam běžných pracovních činností. Americké výzkumy srovnávající úspěšnost rehabilitace osob s chronickým bolestivým postižením pohybového aparátu pomocí cvičení pod vedením fyzioterapeuta v ambulanci ve srovnání se skupinou léčenou pomocí běžných domácích aktivit (práce v domácnosti, na záhradě apod.) zjistily zajímavý výsledek. Zlepšení zdravotního stavu obou skupin bylo přibližně na stejné úrovni. Výzkum poukázal na význam běžných pracovních aktivit absentujících v životě průměrného současného evropského člověka, zároveň však byl výzvou ke zlepšení fyzioterapeutických postupů. (4)

Jak zjistíme, který pohyb a cvičení je přirozené? Na tuto otázku nám dávají odpověď zdravé děti v procesu své vertikalizace (napřimování a pohybu vpřed), reflexního plazení a otáčení se s příslušnými svalovými souhrami potřebnými k zajištění zpevnění trupu, opory a úchopu, polohy na čtyřech končetinách a dalších mezipoloh, sedu a stoje. Týká se to hlavně prvního roku života. V dalším průběhu života se z důvodu působení civilizačních a negativních psychických vlivů tyto vrozené fyziologické souhry vytrácejí.

Na základě pozorování pohybového projevu dětí vznikla věda – *vývojová kineziologie*, ze které se odvíjely terapeutické postupy a metoda posturální terapie.

Tato metoda se úspěšně používá v terapii funkčních poruch pohybového aparátu a bolestí zad. Přesným nastavením vhodných vývojových poloh a stimulací určitých zón umožňuje facilitaci reflexních mechanismů pohybu. U dospělých je možné spojit reflexní stimulaci s vědomým prožitkem přirozeného globálního pohybového vzoru.

Cvičení posturální terapie na bázi vývojové kineziologie považujeme pro hudebníky za stěžejní, pokud si chtějí obnovit geneticky kódované, avšak často zapomenuté pohybové vzory (= změna nevhodně změněných stereotypů), aktivovat fyziologické dýchání a pohyb, předcházet bolesti a odstraňovat průběžně vznikající kloubní blokády a svalové spazmy. Úprava pohybových stereotypů získaná terapií by se měla zobrazit v lepší ergonomii hry na hudební nástroje, zde je však nutno počítat s tendencí opětovného sklouznoutí do starých návyků, kvůli nutnosti koncentrace na hudební výkon. Řešením je opět spíš cvičení (tohoto modelu) bez nástroje než vědomá úprava ergonomie hraní či zpívání.

U hudebníků se sčítají nevýhody klasických civilizačních chorob způsobených selektivní hypokinézou, statickou zátěží, stresem, nezdravou výživou a životním prostředím s profesionálními vlivy: asymetrickou jednostrannou dlouhodobou zátěží a přetěžováním pohybového aparátu, trémou, častým abúzem (nadužíváním) alkoholu, drog, analgetik a sedativ, existenčními obavami. Cvičení znamená postupné vytváření životních návyků, proto je žádoucí začít s ním co nejdříve, dokud je člověk mladý a může se hodně naučit – podobně jako v hudbě.

Cvičení *Posturální terapie na báze vývojové kineziologie* v našem pojetí jsme aplikovali do cvičení jógového charakteru.(5,6) Podstatným znakem vědeckého přístupu k cvičení zůstává neustálá kontrola pohybů podle vývojové kineziologie, cvičí se v tzv. vývojových řadách, které simulují ontogenezi člověka v prvních měsících života. Pokud ve smyslu zákonů vývoje klient nevládně pohyb správně ve vyšší pozici, má se nastavit nižší a lehčí poloha (nejnižší je horizontální). Cvičení vyžaduje poměrně velké mentální úsilí cvičícího. Výcvik terapeuta je náročný na čas, pozorovací schopnosti, vnímavost, vědomosti a v případě certifikovaného zvládnutí této metody (podle Dr.Václava Vojty) i na finance.

Cvičení pro hudebníky má svoje specifika, většinou se musí opatrně zacházet s horní-

mi končetinami a s orgány, které přicházejí do kontaktu s hudebním nástrojem. Vývojová kineziologie popisuje základy zdravé motoriky hudebníka.

Kompetencí terapeuta by mělo být zvládnutí vhodných terapeutických postupů, praxe ve cvičení, znalosti problematiky hry na hudební nástroje, zpěvu a tance a zvládnutí pedagogického a psychologického přístupu.

Je potřebné zdůraznit, že znalosti o řízení pohybu a praktická cvičení by se měly stát součástí hudebního školství, vzhledem k tomu, že příčiny potíží leží nezcťrdka v instrumentálně-pedagogické metodice v období hudebního vzdělávání.

Většina mladých hudebníků si vřbec neuvědomuje, že existuje vědní obor Hudební fyziologie. Někteří spontánně vyhledávají různá cvičení. Pozitivní výsledky jim přinášejí více radosti ze hry.

Katedra hudební výchovy Pedagogické fakulty UK v Praze spolu s Katedrou fyzioterapie a rehabilitace 2. Lékařské fakulty UK v Praze-Motole připravily cvičební a edukační program, který je vhodný pro studenty a pedagogy konzervatoří, učitelských fakult, hudebních akademií a pro školení hudebních pedagogů ZUŠ. Program je účinnou součástí terapie i prevence profesionálních postižení pohybového aparátu hudebníků již od raného dětství.

Literatura

ELSCHEK, O.: *Hudobná veda súčasnosti. Systematika, teória, vývin*. Bratislava: Veda, 1984. 388 s.

SATALOFF, R. T., BRANDFONBRENER, A. G., LEDERMANN, R. J.: *Performing Arts Medicine* 2nd ed., 436 p., many figures London: Singular Publ. Group, San Diego, 1998 ISBN 1-56593-982-4.

WAGNER, Ch. (Hrsg.) *Medizinische Probleme bei Insturmentalisten: Ursachen und Prävention* mit zahlreichen Abbildungen Laaber: 1995, ISBN 3-89007-195-3.

HNÍZDIL, J., BERÁNKOVÁ, B.: *Bolesti zad jako životní realita Jejich příčiny, diagnostika, terapie a prevence*. Praha: Trion, 2000, ISBN-10: 80-7254-098-X.

VENCEL, M.: Therapy of postural disorders on the base of ontogenetical kinesiologie as the means of musicians ergonomiy improvement In: *Abstracts of 3-rd international congress on musicians medicine "Ergonomics and Music"*. Milano: 2008.

VENCEL, M., BITNAR, P.: Entwicklungskinesiologie als physiologische basis für musikalisches Training Physiotherapie und Entwicklungskinesiologie der Prager Schule und ihre Nutzung in der Musikermedizin. In: *Abstracts 10. Symposium der Deutschen Gesellschaft für Musikphysiologie und Musikermedizin „Musikphysiologie als Hilfestellung für die musikalische Praxis“*. Dresden: 2011.

KOUKOLÍK, F.: *Lidský mozek. Funkční systémy. Norma a poruchy*.

Praha: Práh, 2000, ISBN: 80-71783-79-X.

VĚLE, F.: *Kineziologie pro klinickou praxi*. Praha: Grada, 1997. ISBN 80-7169-256-5.

4. T É M A

SOUČASNÉ POTŘEBY VŠEOBECNÉHO HUDEBNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ Z HLEDISKA UTVÁŘENÍ HUDEBNĚ POHYBOVÝCH DOVEDNOSTÍ ŽÁKŮ

Možnosti hudebně pohybové výchovy na II. stupni základních škol

Mgr. LUDMILA VACKOVÁ

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

Anotace: Příspěvek se zabývá zařazováním hudebně pohybových aktivit do hodin běžné hudební výchovy na II. stupni základních škol. Na základě dotazníkového šetření se snaží prokázat přínos a význam zapojení těchto činností do hodin HV. Poukazuje na možné činnosti, které lze do hodin zapojit, a předkládá stručnou typologii hudebně pohybových činností. Příspěvek zohledňuje rizika a úskalí zařazování těchto činností a podává návrhy, jak se s těmito problémy vypořádat.

Klíčová slova: aktivizace žáků, metody a formy práce, pohybové činnosti, zážitkový přístup

Abstract: This paper deals with using music movement activities in contemporary Music education lessons at lower secondary schools. It is focused on the problem of activating children through these activities. On the basis of a questionnaire research, it shows the benefit of these activities for Music lessons at school. The paper presents a brief typology of music movement activities and warns about possible problems connected to inclusion of these activities in Music lessons.

Key words: activating children, experience as a way of education, methods and forms of education, music movement education.

Současné pojetí hudební výchovy je založeno na činnostním pojetí, které předpokládá, že žáci v hodinách jednotlivé činnosti dělají, zabývají se jimi. I podle *Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání* je hlavním úkolem vzdělávací oblasti Umění a kultura (oboru hudební výchova) umožnit žákům proniknout do světa hudby a hudebního umění a pomoci jim porozumět „hudební řeči“, a to skrze činnosti, které se v hodinách odehrávají.¹ Požadavek činnostního pojetí hodiny a aktivního přístupu žáků k výuce hudební výchovy však, jak si dobře uvědomujeme, není žádným novým požadavkem.

V souboru hudebních činností však stále převažují činnosti vokální, případně instrumentální a poslechové. Hudebně pohybové činnosti stojí na okraji pozornosti učitelů a nejsou do hodin hudební výchovy systematicky zařazovány. Chceme se v tomto příspěvku

1 Srovnej: *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*. VÚP: Praha 2007, s. 14.

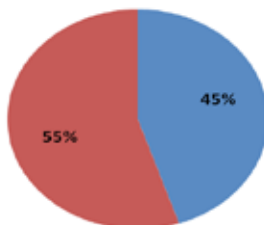
zamyslet nad tím, proč tomu tak je a zda je vůbec možné pohybovou výchovu do hodin hudební výchovy úspěšně zapojit.

Důvodem, proč je pohybová výchova opomíjena, může být nedostatečná příprava učitelů. Uvědomme si, že na pedagogických fakultách se výuce pohybových činností věnuje velmi krátká doba přípravy ve srovnání např. s předměty zaměřenými na zpěv. V daném předmětu mají studenti zvládnout nejen sami si osvojit potřebné dovednosti, ale také se seznámit s metodikou a didaktikou pohybové výchovy. Což je prakticky při tak malé časové dotaci, jako je kupříkladu 13 seminářů během jednoho semestru nemožné. Nepříznivě podporují pohybovou výchovu i dostupné učebnice hudební výchovy, neboť poskytují náměty na pohybové činnosti pouze okrajově a nikde neexistují metodické pokyny pro vedení těchto činností. Často se setkáváme s názorem, že realizovat pohybovou výchovu na II. stupni základních škol je prakticky nemožné, protože žáci o ni sami nemají vůbec zájem, nechtějí se do aktivit zapojovat a k výuce se staví pasivně.

Přesto se domnívám, že pohybová výchova je smysluplná a lze ji úspěšně do hodin hudební výchovy zařazovat. Na začátku letošního školního roku 2011/12 jsem provedla na Základní škole v Brandýse nad Labem krátký průzkum. Na otázky odpovědělo celkem 107 žáků z 6., 8. a 9. ročníků.

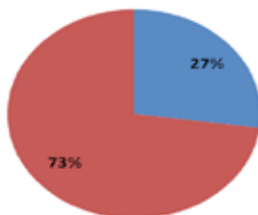
V první otázce měli žáci za úkol vypsát, co podle nich bude náplní hodin hudební výchovy – co se bude v hodinách dít. Vedle položek jako je zpěv písní, hra na nástroje odpovědělo 48 žáků, že očekává „tanec, tancování“.

očekávání činností v HV



Druhá otázka byla formulována trochu jinak. Žáci měli vyjádřit, jaké činnosti, jakou náplň hodiny by si oni ideálně přáli. I v této otázce se pohybové činnosti objevovaly. Přání zapojovat do hodin hudební výchovy tanec projevila téměř čtvrtina dotázaných.

přání zabývat se pohybovými činnostmi



Přestože výzkum lze vzhledem k nízkému počtu respondentů a jednotnosti výukového stylu (žáci jedné školy) považovat pouze za ilustrativní, a výsledky dotazníkového šetření jsou průměrné, poukazují na to, že hudebně pohybové činnosti si žáci s hodinami hudební výchovy spojují a očekávají je. Je tedy úkolem učitelů připravovat a zařazovat tyto činnosti do hodin hudební výchovy. Otázkou ovšem je, jak to přesně dělat.

Domníváme se, že prvním předpokladem pro úspěšnou práci v hodině je odvaha učitele tyto činnosti dětem nabídnout. Aby děti hudebně pohybové činnosti považovaly za samozřejmou složku výuky hudební výchovy, je nutné jakoukoliv aktivitu zařadit již na první hodinu hudební výchovy, se kterou se žáci setkají. Pouhá verbální informace nestačí – je nutné dětem poskytnout zážitek, zkušenost, podle které si utvářejí představu o náplni předmětu.

Druhým významným aspektem je dodržování metodické řady při výběru úkolů a aktivit zahrnujících hudebně pohybové činnosti. Neúspěch při organizaci práce a zařazování hudebně pohybových činností pramení podle nás mnohdy z toho, že žáci na II. stupni základních škol nejsou schopni zadaný úkol splnit, neboť nemají potřebné dovednosti. Je velmi důležité učit děti těmto dovednostem postupně a rozvíjet v nich hudební a pohybové schopnosti skrze dílčí úkoly. Každý učitel by si tedy měl uvědomit, které pohybové činnosti chce dětem nabídnout a zkontrolovat si, zda jsou děti schopny tyto činnosti úspěšně realizovat.

Nabízí se nyní otázka, které konkrétní činnosti spadají do kategorie „hudebně pohybové výchovy“. Jako pohybové činnosti rozumíme nejen pohyb celého těla (tanec, různé typy chůze či běhu), ale i jeho části (např. hra na tělo), gestiku a v širším pojetí i mimiku. Nabízíme zde typologii hudebně pohybových činností, která by měla pomoci jasně si uvědomit, co bude náplní hodiny, jaké činnosti budou žáci vykonávat, jaké cíle jimi mohou realizovat.

1. Tance a hotové choreografie

Chceme zde zdůraznit, že do hudebně pohybové výchovy nespádá pouze výuka tanců, ale jde o širší soubor činností, které se prolínají navzájem s ostatními hudebními činnostmi. Přesto tvoří nemalou část hudebně pohybových činností. Při jejich výběru s cílem dosažení úspěchu ve výuce nesmírně důležité postupovat v metodických krocích. Pro obsírnost problematiky nebudeme v tomto článku o metodice nácviiku tance pojednávat hlouběji. Do této skupiny hudebně pohybových činností bychom mohli zařadit i tance elementární, které jsou uplatnitelné především na I. stupni základních škol.

2. Pohybové činnosti jako prostředek porozumění proudu hudební řeči

Pohybový zážitek je velmi intenzivní a prožitím hudby na vlastním těle si žáci mnohem hlouběji uvědomují zákonitosti výstavby hudebního díla a významovost jednotlivých prostředků. Do této kategorie spadá např. hra na tělo, kdy rytmická či pohybová struktura koresponduje s hudební formou díla, pohybové vyjadřování a zachycování hudebně výrazových prostředků či formotvorných principů. Zařadili bychom sem i různé gestické či (improvizační) pohybové vyjádření pocitů z hudby jako verbalizaci emocionálního prožitku.

3. Rozvoj pohybových dovedností

Aby bylo možné s žáky výše uvedené aktivity úspěšně naplňovat, je zcela nezbytné rozvíjet v nich pohybové dovednosti. Skrze dílčí úkoly a činnosti jim utvářet jakousi baterii pohybových možností a pomoci jim objevovat možnosti vlastního těla. Žáci dělají jen takové věci, které znají z předchozí zkušenosti a které umí. Proto se nám někdy může zdát, že jejich pohybové vyjádření je velmi chudé a nedostačující. Uvědomme si však, že mají pouze minimální příležitost tyto své dovednosti rozvíjet.

4. Pohybové hry

Nechť nebo stud, který žáci mohou pociťovat při výzvě k hudebně pohybovým činnostem, lze postupně překonat zařazováním krátkých pohybových her. Tyto hry mnohdy spadají do kategorie tzv. icebrakerových her a slouží mj. k uvolnění atmosféry, pomáhají překonat ostých dotýkat se vlastního těla i spolupracovat s tanečním partnerem. Mnoho těchto her je nekolektivních a zároveň veselých, v přirozeném prostředí hry se žáci chovají uvolněně a učí se tak chápat, že pohyb je pozitivním zážitkem. Je na dovednosti každého pedagoga, zda dokáže navázat na základě krátké hry na některou konkrétní problematiku hudebního díla či oblasti teorie hudby.

Na závěr našeho příspěvku si položme otázku, co je vlastně v současném školství cílem pohybové výchovy v běžných hodinách hudební výchovy. V žádném případě zde nechceme nahrazovat taneční či pohybovou přípravu, která je vedena na ZUŠ. Jsme si vědomi, že to není realizovatelný cíl. Hudebně pohybové činnosti nesmí být nějakou oddělenou složkou hudební výchovy, nesmí se stát činností pro činnost. Měly by sloužit jako další cesta a možnost, jak se blíže setkávat s hudbou, jak ji poznávat a porozumět její řeči. Naším úkolem je nabízet dětem doteky a průhledy do světa hudby, vzbuzovat v nich chuť zpívat, hrát na nástroj, tančit a tvořit. A jak jinak, než skrze tyto činnosti mají děti pochopit, že je to krásný zážitek, který nás obohacuje?

Skotské tance v koncepci hudebně pohybové výchovy jako prostředek k vytváření sociálních vztahů na středních školách v rámci třídy a společnosti

Mgr. SILVIE SCHMUCKEROVÁ

Ostravská univerzita v Ostravě, Pedagogická fakulta, Katedra hudební výchovy, Česká republika

Anotace: Příspěvek chce nabídnout možnosti využití pohybové transformace skotské tradiční lidové hudby prostřednictvím jednoduchých skotských tanců v rámci edukačního prostředí. Popisuje spontánní vtělesňování do rytmiky a melodiky skotské hudby prostřednictvím pohybové interpretace tanců pod pedagogickým vedením s přihlédnutím na integrační vyústění těchto společenských hromadných tanců.

Abstract: The paper wants to offer possibilities of using movement transformation of Scottish traditional folk music through simple Scottish dances to the educational environment. It describes spontaneous immersion in rhythm and melody of Scottish music through motoric interpretation of the dances under the supervision of pedagogues with regard to the outcomes of social integration of mass dances.

Klíčová slova: hudebně pohybová výchova, skotská lidová hudba, skotské tance, Střední odborná škola waldorfská v Ostravě

Key words: Higher Secondary Vocational Waldorf School in Ostrava, musical motion education, Scottish dances, Scottish folk music.

Úvod

Úloha pedagogů hudební výchovy při tvoření kolektivu a příznivého tvůrčího klimatu třídy na střední škole je náročná. Obzvláště v prvních ročnících, kdy se z dítěte stává dospělý člověk, prochází pubertálním obdobím, které je bohaté na vnitřní prožitky, estetické hodnocení okolí, všeobecnou kritikou všeho příchodního a především přichází na jiný typ školy, do nového kolektivu, do nového sociálního prostředí. Adaptace je mnohdy psychicky vyčerpávající nejen pro studenty. V hodinách hudební výchovy se ostýchavější studenti vyhýbají praktickým činnostem z důvodu obav z posměchu či neúspěchu. Tyto obavy se postupně stanou všeobecně platné pro celou třídu, a tak se vytváří mnohdy nevtváří prostředí, které podporuje mylná představa studentů, že hodiny hudební výchovy jsou „odpočinkové“. Nasazení pedagoga je v těchto případech neefektivní a je přijímáno s všeobecnou nechtí.

V rámci výuky hudební výchovy se obvykle pedagogové uchylují k hlasové výchově, rytmické výchově, instrumentálním činnostem, hudebně poslechovým činnostem a teoretickým disciplínám (hudební nauka, dějiny hudby). Hudebně pohybová výchova je velice často na středních školách zcela odstraněna z výše uvedených důvodů a obav. Skotské tance nabízí možnost, jak zapojit celou třídu do aktivní spolupráce s pedagogem a také do spolupráce mezi sebou navzájem. Nabízí možnost, kde se může uplatnit každý bez ohledu na pohybové dispozice, předchozí znalosti či dovednosti a umožní vytvořit společnou atraktivní činnost pro celý kolektiv, neboť skotské tance nejsou tanci párovými, ale skupinovými.

Psychologické aspekty a sociálně společenské vazby u pohybové transformace skotské lidové hudby

Skotská lidová hudba je interpretována hudební skupinou, která je tvořena obvykle houslemi, akordeonem, flétnami, pianem a basou. U specifických tanců je hudba tvořena výlučně skotskými dudami. Vnímání této hudby má uklidňující působení a navozuje pocit jistého návratu k přírodě, ke společenství lidí, kteří měli k sobě mnohem blíže, než je možné pozorovat v současnosti, k umění se bavit bez technických vymožeností. Kouzlo spočívá v zastavení okamžiku a vnímání přítomnosti. Umožňuje zastavit se, pohlédnout na sebe, pohlédnout na ostatní.

Při spojení skotské hudby s tělesným pohybem se kromě vlastní euforie z prožívané radosti dostaví také pocit pospolitosti, potlačení vlastní individuality v rámci kolektivního vytváření tanečního modelu. Sociálně společenské vazby jsou zde navazovány intenzivně, neboť se netvoří mnohdy páry, tancovat lze s kýmkoliv a často se taneční partneři během jedné choreografie skotského tance vystřídají i více jak 5 krát. Vzniká společná činnost, ve které není nutné odhalovat vlastní taneční umění, je tvořeno společně „dílo“ a vzniká vzájemná podpora a tolerance.

Skotské tance

Skotské tance jsou rozšířené po celém světě. Jejich obliba vzrostla především v současné době, kdy se tance provádějí párově nebo sólově. Skotské tance jsou oblíbené na společenských akcích, jsou využívány jako náplň zábavy na svatebních hostinách apod., zvláště pro jejich socializační účinnost. Skotským tancům se věnují profesionálové¹, ale také začátečníci, kteří se tanci nikdy nevěnovali. Svou nenáročností jsou vhodné také pro malé děti², či naopak pro starší generace. Základem pro skotské tance je 12 základních tanečních figur, které zaručí po jejich zvládnutí možnost provedení většiny skotských tanců. Skotské tance jsou náročné především na choreografii, samotné kroky a technické provedení klade důraz na provedení vytržbenost pohybů. Zvláštností je také samotná etiketa u skotských tanců³.

Využití skotských tanců v pedagogické praxi na adaptačních kurzech (Křinice 2011) pro 1. ročník Střední odborné školy waldorfské v Ostravě

V září tohoto roku se mi naskytla příležitost vyjet na adaptační kurz 1. ročníku Waldorfského lycea do Křinic jako začínající pedagog hudební výchovy na zdejší škole. Během adaptačního kurzu jsem vedla hudební činnosti. Pan ředitel Mgr. Břetislav Kožušník vedl dramatickou výchovu a třídní učitel Mgr. Karol Lamacz měl v kompetenci sportovní náplň adaptačního kurzu. Studentům se tak dostalo pestré škály různorodých činností, které vždy večer končily dvouhodinovou hudebně pohybovou výchovou. Studenti tak poznali

1 V České republice je jediným tanečním spolkem Caledonia Club, který se věnuje výhradně skotským tancům. Klub působí od roku 1998, vystupují pod vedením certifikované učitelky Moiry Leith na skotských slavnostních večerech, tzv. Burns Supper, dále na keltských svátcích Beltine či na pravidelných skotských večerech v Praze.

2 V Liberci funguje speciální zájmový kroužek - klub Korálek - pro děti předškolního věku, kde se učí skotským tancům pod vedením erudovaných skotských tanečnicků.

3 Oční kontakt a úsměv tanečního partnera je téměř povinností. Skotské tance přímo vybízejí pro příležitostně flirtování, navazování kontaktů a společenských vazeb.

skotské tance, pozorovali, sami se účastnili a dokonce se naši dobrovolníci, kteří s námi pedagogy tančili skotské tance i nepovinně téměř do večerky. Účinnost skotských tanců jsem tak mohla nejen vyzorovat, ale sama na sobě prožít, neboť jsem se všech lekcí, které vedl pan ředitel Mgr. Břetislav Kožušník⁴, nadšeně zúčastnila. Studenti během pár okamžiků ztratili ostych, nenuceně se bavili, byli si oporou a cítili se svobodnými (paradoxně i přesto, že tance se provádějí hromadně).

Závěr

Skrze vlastní cennou zkušenost, kdy jsem mohla pozorovat úžasné změny v jednání a chování studentů při prvotním formování kolektivu v 1. ročníku na střední škole, mohu skotské tance doporučit jako jednu z možností, jak přimět studenty k hudebně pohybové činnosti bez stresu a všeobecně platných obav. Jako prostředek pro sebevyjádření studentů v období, kdy tak dbají na obraz, který si o nich dělá okolí, a budují svou sociální pozici v novém kolektivu.

Literatura

STIBOROVÁ, Z. *Pohybová transformace hudby v tvůrčím pojetí hudebního vzdělávání*. Ostrava: Pedagogická fakulta Ostravské univerzity, 2006. ISBN 80-7368-151-X.

STIBOROVÁ, Z. *Hudebně pohybové hry*. Ostrava: PdF OU, 1995.

VISKUPOVÁ, B. *Hudba a pohyb*. Praha: Supraphon, 1972.

www.caledoniaclub.eu

www.skotsko.net

www.waldorfostrava.cz

www.mediafax.cz/regiony

4 Mgr. Břetislav Kožušník – ředitel Střední odborné školy waldorfské v Ostravě, prožil 2 roky ve Skotsku, měl možnost studovat skotské tance s místními lidmi, nasbíral cenné zkušenosti, které každoročně předává studentům prvního ročníku na adaptačních kurzech.

5. T É M A

SOUČASNÉ POTŘEBY VŠEOBECNÉHO HUDEBNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ Z HLEDISKA HUDEBNĚ POSLECHOVÝCH ČINNOSTÍ A PROPOJENÝCH AKTIVIT (HUDEBNÍ DÍLNY)

Interaktivní prezentace: Nový trend při poslechu hudby na základních uměleckých školách.

Mgr. ADÉLA SLÁDKOVÁ

Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, Katedra hudební výchovy, Základní umělecká škola Chrudim,
Česká republika

Anotace: Příspěvek pojednává o nových specifických možnostech vizualizace s využitím interaktivních didaktických prezentací v poslechové činnosti nejen na základních uměleckých školách. Charakteristickým rysem uvedených modelových situací je snaha o aktivní zapojení dětí při poslechu skladeb.

Abstract: The article deals with new specific possibilities of visualisation, using interactive didactic presentation in listening activities not only at elementary schools of music and fine arts. The characteristic feature of model situations is the effort to engage children more into listening activities.

Klíčová slova: sluchová analýza, hudební nauka na ZUŠ, hudební pedagogika, modelové situace

Key words: auditive analysis, listening to music, music education, music theory at elementary schools of music and fine arts.

Interaktivní prezentace je neocenitelná, či spíše nedocenitelná pomůcka. Pokud jste si osvojili alespoň základy práce s programy jako *MS PowerPoint*, *Sound Forge*, *Windows Movie Maker* apod., můžete před dětmi snadno vykouzlit mnoho interaktivních multimédií jako pohádky, filmy, obrázky, hudbu, kvízy, tajenky, a tak je přímo vtáhnout do magie hudby.

Interaktivní film

Jedním z účinných aktivizačních prostředků může být třeba *kinoautomat* (po vzoru našeho prvního interaktivního filmu *Člověk a jeho dům* z roku 1967, kdy diváci na EXPO 67 v Montrealu mohli přímo zasahovat do děje filmu). *Interaktivní film* (potažmo zmiňovaný *kinoautomat*) se dá ve školních podmínkách jednoduše vytvořit v aplikaci *MS PowerPoint* pomocí kombinace videosekvencí a vložených *hypertextových odkazů*.

Můj kinoautomat Labutího jezera se začíná uplatňovat v situaci, kdy se Odeta má rozhodnout, zda si chce vzít za muže Rudovouse. V tu chvíli začíná interakce. Děti zvolí jednu z možností, potvrdí ji kliknutím a pomocí hypertextového odkazu jsou přeměrovány na jinou stránku. Volba možnosti je samotná přímo stvořená pro vložení různý způsob volby dalších možností, jako je hlasování dětí, losování. Volba těch, co zodpoví správně otázku ať už z hudební nauky, nebo související s filmem atp. Možností je spousta a je dobré tento moment využít, protože děti jsou v tu chvíli velmi dobře motivované.



Interaktivní prezentace zaměřená na emocionální sdělení ve skladbě

Zajímavé náměty k poslechu hudby nabízí další prezentace, která se zaměřuje na sémantiku hudby. Žáci jsou zde opět aktivními tvůrci, zasahují do děje, neboť si klikáním vybírají ze třech možných zvukových ukázek. Bezprostředně po jejich poslechu se je snaží charakterizovat, diskutují o jejich obsahu a přirozeným způsobem tak získávají velké množství zkušeností s výrazovými prostředky, s uspořádáním hudebních myšlenek, s funkčními zvláštnostmi hudby a podobně. Touto aktivní tvořivou činností si děti rozší-

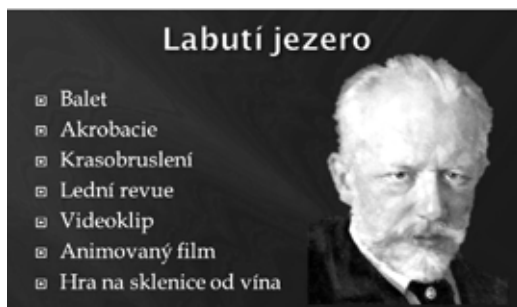


řují slovní zásobu potřebnou pro vyslovení vlastních dojmů, pocitů a prožitků, a tím pak získávají další zkušenosti k vyvráležšímu hodnocení skladeb z hlediska fyzického i emocionálního náboje. Všechny jejich výpovědi je potřeba ocenit a motivovat je tak k dalším úvahám. Po zvolení hudební ukázky přesunou obrázek notičky k dané ikoně (amplionek), svůj výběr si pak mohou zkontrolovat odsunutím labutě a přečtením popisku. Na dalším snímku kliknutím spustí videoukázku. Spustí tím určitou část baletního představení, nebo pohádky Labutí princezna (pro mladší děti) podloženou opět Čajkovského hudbou.

Na závěr pak mohou shlédnout celý balet, což je pochopitelně určitá forma odměny.

Labutí jezero stokrát jinak

Jako příklad se dá také uvést použití hlavních motivů při interpretaci odlišným způsobem, jinou a pro děti třeba zajímavou a atraktivní formou. Na následujícím obrázku je vidět část interaktivní prezentace, kdy žáci mají možnost vybrat si mezi několika interpretačními pojetími, nebo použitím probírané hudby ve sportu, reklamě nebo jako podkresu pro další využití. Ale určitě se najdou i příklady, které budou mít lokální význam a budou tak dětem bližší, jakou jsou taneční skupiny ve škole a dnes všude dostupná videa třeba z youtube, nebo cokoliv jiného, co u dětí vyvolá pocit „no to přeci známe“.



Závěrem

Využitím powerpointových prezentací na interaktivní tabuli se snažím probouzet v dětech lásku k poslechu náročnější hudby a to právě tímto „odlehčeným“ způsobem. Základním principem je využít hravost dítěte a jeho přirozené zatažení do děje, využívá se stejných prostředků, na které je zvyklé z vlastních her. Lze tedy na závěr konstatovat, že prostřednictvím vizualizace se děti dokáží ve skladbách prokazatelně mnohem lépe zorientovat, prožívat je a nacházet v nich radost.

Sémantické vazby hudební recepce skladeb s antickým mytologickým námětem u středoškolských studentů

Mgr. DAVID KOZEL

Ostravská univerzita v Ostravě, Pedagogická fakulta, Katedra hudební výchovy, Česká republika

Anotace: Příspěvek se zabývá vlivem mytologie na hudbu. Antický mýtus s hudebními prvky je chápán jako inspirační podnět pro hudební kompozice s důrazem na instrumentální programní hudbu. Interpretačním východiskem mytologických hudebních skladeb je teorie archetypů Carla Gustava Junga. Součástí příspěvku je zpráva o provedené výzkumné sondě do hudební recepce studentů pomocí metody sémantického diferenciálu.

Klíčová slova: antika, archetyp, hudební recepce, mytologie, sémantický diferenciál.

Abstract: The paper is focused on the influence of mythology on music. Classical myths with music elements are understood as inspiration sources for music works, especially for instrumental program music. Mythological music compositions are interpreted by the theory of archetypes by Carl Gustav Jung. The paper also includes an account of research, conducted by the method of semantic differential, aimed at music reception of students.

Key words: archetype, classical period, music reception, mythology, semantic differential.

Antickou mytologií chápeme jako fundamentální součást evropského kulturního dědictví se silnou symbolickou bohatostí, která svou svébytnou a esteticky hodnotnou odezvou mj. nalezla v hudebních skladbách na mytologický námět (s odlišnou mírou reflexe mytologického motivu). Základním předpokladem využití antickým mýtem inspirovaných skladeb v hudební výchově je schopnost studentů v základních dimenzích vnímat sémantický prostor mytologických námětů a jejich zprostředkování hudebním dílem. Vycházíme z teze, že složitý a komplexní hudební prostor skladby (tradičně popisovaný opozitními časoprostorovými adjektivy a dále odborným výrazivem muzikologické terminologie) se prolíná s prostorem mytologického příběhu a jeho archetypální symboliky ve smyslu teorie Carla Gustava Junga.¹ Edukačně je proto potřebné rozkrývat, pojmenovávat a prožívat uvedené hudební a mytologické prostory v interakci, jež vede k estetickému obohacení jedince v konkrétním sociokulturním prostředí. Jestliže má hudba vlastnost rámcově a zprostředkovatelsky (se značnou mírou rozvolněnosti sémantických vazeb) nést mimohudební obsahovost a významovost (rozuměj mytologickou, ale i psychologickou – archetypální), afirmace tohoto tvrzení umožňuje edukačně rozšiřovat výchozí, vstupní fundamentální hudební recepce studentů,² amplifikovat jejich estetické univerzum, pomáhat, naznačovat, otevírat možnosti podob imanentního bytí mytologie a hudby. Zjištění povahy hudební recepce edukantů zabraňuje apriorním, svazujícím a direktivním přístupům k aktivitám spojených s poslechem hudby.

Výzkumná sonda do hudební recepce byla plošně zaměřena na studenty středních škol,

1 Příspěvek vychází z autorovy připravované disertační práce Antický hudební mýtus a jeho responze ve středoškolské hudební výchově, kde se zabýváme relací mýtu a hudby, teorií archetypů, analýzou a interpretací vybraných skladeb a podobou využití mýtem inspirovaných skladeb v teoretické i praktické rovině hudební výchovy.

2 Recepce značně diferencovanou – podmínovanou osobní, sociokulturní zkušeností a aktivitou jedince, dosavadní edukací.

Podmínku reprezentativnosti naplňuje jejich rovnoměrné rozdělení mezi všechny tři základní faktory diferenciálu: hodnocení (dvojice 12, 9, 6, 1), potence (dvojice 8, 5, 3, 2), aktivity (dvojice 11, 10, 7, 4). Prevenci stereotypního vyplňování je reverzní podoba pozitivního a negativního náboje dvojic 11, 7, 5, 4, 1.⁵ Použili jsme výhradně adjektivní škály, u kterých již bylo zjištěno a ověřeno syčení konkrétním faktorem. Podmínka relevance se vztahuje na vhodnost adjektivních škál vzhledem k posuzovanému objektu. Tento sémantický diferenciál je modifikovaně založen na tom, že respondentům nebyli známi autoři a názvy exponovaných ukázek, vyplňovali záznamový arch po poslechu předem neidentifikované hudby. Aplikovali jsme proto takové škály, které bychom mohli použít při asociační deskripci mytologické postavy v její symbolické komplexnosti (viz poznámka o analýze antické mytologie a skladeb) a zároveň hudebního proudu. Data z těchto sémantických diferenciálů pochází primárně z kontaktu studentů s hudbou, sekundárně (pro studenty neuvědoměle) je při interpretaci aplikujeme na mytologii, abychom mohli potvrdit, nebo vyvrátit tvrzení, že vlastnosti hudebních struktur použitých skladeb mohou zapříčinit estetickou zkušenost a asociace jedince homomorfní s mýtem jako nositelem archetypální symboliky. Celkově bylo použito šest hudebních ukázek v tomto pořadí:

1. I. Stravinskij: Orpheus (Lento sostenuto)
2. V. Novák: Pan (Prolog)
3. C. Debussy: Nocturnes (Sirènes)
4. K. Kupka: Picassiáda (Orfeova smrt)
5. B. Britten: Six Metamorphoses after Ovid (Pan)
6. K. Szymanowski: Metopy (Wyspa syren)

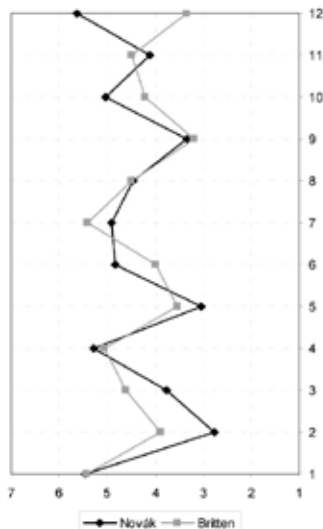
Ukázky č. 1, 4, a 5 bylo možné pustit pomocí reprodukcí techniky v celé délce, v dalších případech jsme volili (pokud to umožňoval charakter hudby) výrazově a stavebně koherentní celky do 5 minut délky, aby délka hudební části testu nepřesáhla 30 minut. Studenti byli slovně instruováni ke správnému vyplňování záznamových archů, stejně tak bylo sjednoceny významy používaných adjektiv.

Při administraci dat byly studenty graficky zaznamenané škály převedeny na numerické hodnoty 7–1 (zohlednění nereverzních a reverzních adjektiv), z nichž byl vypočítán aritmetický průměr (ozn. \bar{x}) a zpřesňující medián (ozn. \tilde{x}). Důležitým ukazatelem je směrodatná odchylka (ozn. s), určující výpovědní hodnotu průměru – statistickou sourodost výběrového souboru. Vzhledem k objektu výzkumné sondy a rozpětí škál byly určeny následující hodnoty variance rozptylu: > 1 : jednoznačná shoda; 1–1,499: přiměřená shoda; 1,5–1,999: přijatelná shoda; < 2 : statistická nesourodost. Žádná z naměřených hodnot ve výzkumu nedosáhla kritické hodnoty 2, můžeme proto konstatovat jejich statistickou sourodost. Na výsledky v rozmezí přiměřené shody není v textu upozorňováno, komentována je naopak jednoznačná shoda nebo přijatelná shoda, která již poukazuje na vyšší rozptyl. Zjištěné hodnoty jsou prezentovány v níže umístěné tabulce a grafu sémantického diferenciálu (na ose x jsou naneseny numerické škály, na ose y jsou označeny číslu dvojice adjektiv), vycházejících z průměrných hodnot. Vzhledem k rozsahu příspěvku se omezíme pouze na skladby inspirované mytickým Pánem, vyhodnotíme výsledky jednotlivých škál diferenciálu položku po položce, konfrontujeme recepci skladeb s mytologickou narací a komparujeme obě skladby s identickým námětem.

5 Při vyhodnocování diferenciálu uvádíme pro přehlednost grafu kompletní seznamy škál adjektiv v původní (tj. nereverzní) podobě.

Škály

	Novák			Britten		
	\bar{x}	\tilde{x}	s	\bar{x}	\tilde{x}	s
12 krásná-ošklivá	5,63	6	1,107	3,35	3	1,459
11 rychlá-pomalá	4,11	4	1,427	4,49	5	1,364
10 proměnlivá-stálá	5,03	5	1,337	4,2	5	1,776
9 klidná-vzrušená	3,35	3	1,487	3,2	3	1,48
8 silná-slabá	4,46	5	1,077	4,48	5	1,405
7 ostrá-tupá	4,92	5	1,109	5,4	6	1,55
6 veselá-smutná	4,83	5	1,057	3,98	4	1,346
5 těžká-lehká	3,05	3	1,497	3,54	3	1,375
4 hbitá-těžkopádná	5,29	5	1,208	5,06	5	1,427
3 hrboilatá-hladká	3,76	4	1,547	4,62	5	1,631
2 hrubá-jemná	2,76	3	1,09	3,89	4	1,442
1 jasná-zamlžená	5,45	6	1,302	5,42	6	1,368



Hudba Novákova Prologu z Pana byla studenty ohodnocena jako dosti krásná (5,63), ani rychlá, ani pomalá (4,11), spíše proměnlivá (5,03), spíše vzrušená (3,35), spíše silná (4,46) a spíše ostrá (4,92). Šestá škála byla označena za spíše veselou (4,83), pátá za spíše lehkou (3,05) se směrodatnou odchylkou na hranici přiměřené shody (1,497), čtvrtá za spíše hbitou (5,29). Jediná přijatelná směrodatná odchylka (1,547) byla zjištěna u škály ani hrboilatá, ani hladká (3,76), jež je zároveň druhou vyjádřenou neutrální hodnotou v tomto diferenciálu. Pomocí zbývajících bipolárních adjektiv respondenti popsali ukázkou jako spíše jemnou (2,76) a dosti jasnou (5,45).

Brittenův Pan nabyl následující adjektiva: spíše ošklivý (3,35), spíše rychlý (4,49) a spíše proměnlivý (4,2, medián 5) s vyšší mírou statistické nesourodosti (1,776) v rámci přijatelné odchylky. Následně dosáhl hodnot spíše vzrušený (3,2), spíše silný (4,48) a dosti ostrý (5,4, medián 6) se směrodatnou odchylkou 1,55. V rozmezí přiměřené shody soubory se nacházely další tři škály: ani smutná, ani veselá (3,98), spíše lehká (3,54, medián 3) a spíše hbitá (5,06). Třetí škálové adjektivum mělo hodnotu spíše hrboilatá (4,62) s přijatelnou směrodatnou odchylkou 1,631. Zbývajících položky: ani hrubá, ani jemná (3,89) a dosti jasná (5,42). Sumárně se vyskytly dvě neutrální hodnoty a tři přijatelné směrodatné odchylky.

Komparace diferenciálů ukázala značnou podobnost obou skladeb, jejich hudební recepte respondenty se podstatně liší pouze ve škále 12 – zatímco Novákova skladba byla vnímána jako dosti krásná, Brittenova jako spíše ošklivá. Celkově se vyskytlo šest (tj. polovina) shodných bodů verbalizovaných identických škál, zbývajících pět se lišilo pouze o jeden bod. Tato významná shoda-podobnost se projevila i v grafech obou diferenciálů, zachovávajících homomorfní vlnovitý průběh po celé své délce (kromě odkazované škály 12). Dynamičnost diferenciálů je mírně chudší, většinou se pohybuje v celkovém diapozonu kolem středových bodů, z tohoto důvodu hovoříme spíše o nuancích v hudební recepti,

ale zřetelně se projevujících v celém diferenciálu. Ve dvou případech u každé skladby škály dosáhly polaritně druhého bodu ze tří možných, rozšiřují tímto jejich dynamičnost. Nejdříve se věnujme identickým škálám. Finální adjektiva spíše proměnlivá a spíše vzrušená vycházejí z charakteristik hudby, spíše silná odráží použité dynamické hudebně výrazové prostředky a možnosti obou nástrojů, spíše lehká a spíše hbitá zase výrazové, obtížnosti a kinetické kvality hudby, poslední shodná škála dosti jasná zvukovou kvalitu skladeb a jejich přehlednost, srozumitelnost. Jednostupňový rozdíl se ukázal u škál ani rychlá, ani pomalá u Nováka, kde je odrazem probíhajících tempových a agogických změn, znemožňujících přesné jednotlicí tempové určení, škála spíše rychlá u Brittena reagovala zřejmě na pohybovou hustotu hobojeového partu, difference (kvůli čitelnosti textu je dále uvádíme v posloupnosti Novák – Britten) spíše ostrá a dosti ostrá odpovídá realizované zvukové kvalitě klavíru a hoboje, spíše veselá odkazuje k sjednocené výrazové linii komentované části skladby, ani smutná, ani veselá na časté střídání výrazu na malé ploše, škály ani hrboilatá, ani hladká a spíše hrboilatá odráží melodické odlišnosti skladeb, spíše jemná a ani hrubá, ani jemná konečně na výrazové vlastnosti.

Značná podobnost sémantických diferenciálů obou skladeb nastoluje otázky po možných příčinách tohoto jevu. Identický námět Pána sceluje obě kompozice značně volně. Vybraná ukázka z Novákova Pana je úvodem do monumentální skladby filozofické povahy, exponuje několik závažných hudebních myšlenek v narativní šíři hudebního času, Brittenův Pan je naopak známý antický příběh uvozující koncentrovanou miniaturou, upozorníme také na kontrast výrazových možností klavíru a hoboje, v neposlední řadě na stylovou odlišnost obou skladatelů a časový rozdíl bezmála 40 let mezi oběma skladbami. Studenti při poslechu hudby podobně zareagovali na zvolené hudebně výrazové prostředky (zajímavá je ovšem preference Nováka před Brittenem ve škále krásná – ošklivá, na jejíž přesné zdůvodnění je sémantický diferenciál málo detailní, zřejmě jde o výrazové charakteristiky, zvukovost obou nástrojů, celkovou odlišnost skladeb), použité autory sice z odlišných uměleckých, hudebně sémantických a kompozičních důvodů, ale vycházejících z podobně akcentovaných inspiračních bodů analyzovaného sémantického pole mýtu o Pánovi, většinou v jeho pozitivním aspektu (viz mytologická asociace této postavy zvláště v rovinách rychlosti, proměnlivosti, vzrušení, síly, lehkosti, veselosti nebo smutku, hbitosti, hrubosti nebo jemnosti, jasnosti atd.)

Podobnosti – odlišnosti ve významech skladeb jsou vysvětlitelné poukazem na objektivní vlastnosti jejich hudebních struktur a v hudebně pedagogických výzkumech s využitím sémantického diferenciálu opakovaně zjištěnou konstantnost hudební receptce studentů. Pro zkoumaný vztah mýtu, hudby a receptce hudby středoškolskými studenty je pro nás podstatné zjištění pro námětovou dvojici Pán (Novák, Britten) je typická významová blízkost, tato skutečnost potvrdily předchozí analýzy a interpretace výsledků sémantických diferenciálů uvedených skladeb.

Realizovaná výzkumná sonda u konzervatorních a gymnaziálních studentů pomocí sémantického diferenciálu doložila, že edukanti jsou nezávisle na své individuálně odlišné kulturní a vzdělanostní úrovni schopni ve většině případů receptivně konstantně vnímat a hodnotit skladby inspirované mýtem v korelaci s jejich sémantickými poli (toto tvrzení vychází ze zde neprezentovaných výsledků receptce skladeb na námět Orfea a Sirén). Také byla prokázána značná podobnost receptce skladeb s identickým námětem, což se shoduje se

zjištěnými výsledky teoretických analýz těchto kompozic. Pro edukační praxi mají uvedené skutečnosti závažné důsledky a empiricky ověřují navrhovanou koncepci využití antického hudebního mýtu ve středoškolské hudební výchově, jelikož lze v teoretické i praktické podobě vycházet ze sdílených obecných receptivních konstant, základních uzlových sémantických bodů, pomocí nich pak poukazovat na komplexní vztahy mezi mýtem a hudbou, vyjadřovací schopnosti hudby (jak je určitý mytologický prvek vyjádřen hudebně, v jaké podobě bychom jej očekávali vzhledem k námětu apod.), pronikat do její i mytologické struktury na stále širší a složitější úrovni, amplifikovat užité hudební a mytologické symboly dalšími uměleckými díly, rozšiřovat možnosti hudební (umělecké) recepce studentů.

Literatura

- OSGOOD, CH. E., SUCI, G. J., TANNENBAUM, P. H. *The Measurement of Meaning*. Urbana: University of Illinois Press, 1957.
- CHRÁSKA, M. Změny v sémantickém prostoru studentů pedagogické fakulty. *Pedagogika* XLV, 1995, č. 1, s. 71–76.
- CHRÁSKA, M. *Metody pedagogického výzkumu. Základy kvantitativního výzkumu*. Praha: Grada, 2007. ISBN 978-80-247-1369-4.
- KERLINGER, F. N. *Základy výzkumu chování. Pedagogický a psychologický výzkum*. Praha: Academia, 1972.
- SECKÝ, J. *Vztah hudební percepcie a aktivního provozování hudby u středoškolské mládeže*. Disertační práce. Brno: Masarykova univerzita, Pedagogická fakulta, Katedra hudební výchovy. 2009.
- VALOVÝ, E. Sémantický diferenciál ve výzkumu vnímání hudby žáky základních škol. In *Musica viva in schola*. IV. Brno: Univerzita J. E. Purkyně v Brně, 1979, s. 97–112.
- VÁŇOVÁ, H., SKOPAL, J. *Metodologie a logika výzkumu v hudební pedagogice*. Praha: Karolinum, 2007. ISBN 978-80-246-1367-3.

Auditivní prameny

- HUNT, G. *Britten, Saunders, Jackman: Music for Solo Oboe*. BIS, 1998. B000QUZK8.
- RAUCH, F. *Vítězslav Novák. Piano Works*. Praha: Supraphon, 2003. SU 3744-2 113.

Muzeálna pedagogika v hudobnej výchove - nové dimenzie.

PaedDr. JANA HUDÁKOVÁ, PhD.

Prešovská univerzita v Prešove, Inštitút hudobného a výtvarného umenia, Katedra hudby, Slovenská republika

Anotácia: Príspevok prináša pohľad na nové hudobné zážitky v objatí staršej kultúry. Prostredníctvom realizovaných hudobno-dramatických projektov so študentmi Filozofickej fakulty Prešovskej univerzity v autentickom prostredí skanzemov a múzeí načrtneme námety pre praktické realizovanie tzv. muzeálnej pedagogiky v oblasti hudobnej výchovy, ich dopad na psycho-sociálne formovanie skupiny a sprostredkovanie živosti zážitkov smerom na detského diváka.

Kľúčové slová: hudobná výchova, hudobno-výchovný projekt, muzeálna pedagogika, zážitkovosť v hudobnej výchove.

Abstract: The paper provides a view into new musical experiences connected to older cultures. Through music - drama projects realised with students from the Faculty of Philosophy, University of Presov in the authentic area of open air museum and museums, we will outline ideas for the practical realisation of the so-called museum pedagogy in Music Education, their impact on the psycho-social group formation and authentic experiences as they are perceived by children audience.

Key words: Music Education, music - educational project, museum education, experience education in Music Education.

„V dobe silne narastajúcich tendencií pragmatického prístupu k existencii už dávnejšie zisťujeme, že dochádza k zanedbávaniu aktivít, ktoré nepriamo súvisia so školou, nerealizujú sa v nej. Ale sú plne hodnotné hlavne elementárnym edukačným záležitostiam a ich obsahu v súvislosti s výchovou k umeniu a výchovou umením“¹ (Bycko, 2005, s. 6). Preto realizácia polyestetických projektov v priamo súvisiacom „historickom prostredí“ nadobúda rozmery moderne pedagogickej disciplíny **muzeoedukológie**, ktorej cieľom je využívanie vizuálneho umenia v procese umeleckej edukácie a interdisciplinárnych vzťahov. Počiatky týchto snáh siahajú ešte do obdobia socializmu, kedy pracovníci múzeí spracovávali jednotlivé podnety s určitou úlohou a ideológiou a prezentovali tak umelecký materiál – väčšinou výtvarný, úžitkové umenie, historiografia a pod. Avšak väčšine chýbalo a chýba pedagogické vzdelanie. Dôležitou úlohou dnes je postaviť edukačné programy na metodologických a didaktických zásadách. Stotožňujeme sa s tvrdením M. Cubjaka a paralelizujeme s hudobným umením: „... v podstate nie je žiaden problém interpretovať umelecké dielo z čias renesancie, baroka, romantizmu atď. na základe rôznych metód a výtvarných techník... Čo tu je vlastne podstatné pri novej edukácii, je predovšetkým hľadanie nového dorozumievajúceho kódu, prostredníctvom ktorého by mohla mať aj v dnešných časoch umelecká edukácia svoj efekt“².

Podľa B. Felixa a E. Langsteinovej v esteticko-výchovných predmetoch je: „... práve hlboký zážitok, vlastné prežitie, stotožnenie sa s autorom umeleckého diela cieľom, ktorý

1 Bycko, M. 2005:Čo je to muzeoedukológia? In: Muzeoedukológia. Vyd. Múzeum moderného umenia A Warhola Medzilaborce, 2005. ISBN80-968703-9-4.s. 6

2 Cubjak, M.2005: Absencia západného kultúrneho terorizmu. In: Muzeoedukológia. tamže

môže (ale nemusí!) motivovať následnú intelektualizáciu (záujem o encyklopedické fakty, o autorovi, diele, žánri...). Pri svojom vyjadrovaní používajú tieto predmety jazyk dojmov, bohatý na metafory, prirôvnania a neobvyklé spojenia. Výsledkom teda nie je súbor vedomostí, ale skôr množstvo zážitkov, emocionálnych skúseností, vlastného prežívania.³

Polyestetické projekty realizované so študentmi Katedry hudby Inštitútu hudobného a výtvarného umenia Filozofickej fakulty Prešovskej univerzity sú realizované v autentickom prostredí skanzemov a múzeí. Projekty sú realizované formou hudobno-výchovných koncertov pre školy a následne sú natočené ako didaktické filmy pre školy.

Aký význam má tento fakt?

Prináša nové možnosti realizácie tzv. muzeálnej pedagogiky v oblasti hudobnej výchovy, ďalšie hudobné zážitky, ich „živost“ v objatí staršej kultúry ako aj dopad na psychosociálne formovanie skupiny a sprostredkovanie živosti zážitkov smerom na detského diváka.

Zasadenie deja hudobno-výchovných projektov *do presne zodpovedajúceho prostredia* má za následok hlbšie stotožnenie sa s dejovou líniou, s obdobím, v ktorom vznikali skladby a možno i so samotnou kultúrou, v ktorej boli tvorené. Prostredie je súčasťou motivácie, „urýchľovačom“ navodenia atmosféry a prináša aj „ducha doby“. Ak odznie barokový hudobno-výchovný projekt v prostredí barokového kaštieľa, aj tí zarytí odporcovia vážnej hudby sa zrazu ocitnú pred ornamentmi obrazov, nábytku, či zrkadiel a zrazu tá hudba ožije, dotkne sa srdca a „jednoducho tam pasuje“ (z výpovedí detských poslucháčov). Pre zdôraznenie tohto motivačného faktora si skúsme porovnať túto realitu s prostredím telocvične školy, kde väčšinou výchovné koncerty prebiehajú... Výber prostredia stvárnenia polyestetického projektu má dotvárať sviatočnosť situácie, inšpirovať.

Pri zostavovaní hudobno-výchovných koncertov sa riadime vlastným scenárom na vybraný *námet*. Pozastavme sa pri výbere námetu:

Námety prevažne čerpáme z rozprávok a pretavujeme ich do rozprávkových príbehov, čo je bežnou praxou. Tie sú modifikované pre žiakov 2. stupňa základnej školy, tak aby boli prijateľné z hľadiska ich veku. Sú prepracované do tej podoby, aby spĺňali hlavne náučnú stránku, výchovný cieľ a sprostredkovali hudobné zážitky.

Príbehy s prvkami rozprávok, či rozprávkové príbehy nám pomáhajú metaforizovať podstatu hudobných zážitkov a samotného deja, pomáhajú stíšiť racionálnu a „prepnúť sa do iracionálnej“ prijímajúcej a emocionálnej polohy. Z psychologického hľadiska sú „...rozprávky najčistejším a najjednoduchším výrazom kolektívne nevedomých psychických procesov. Ich hodnota pre vedecký výskum nevedomia teda prevyšuje hodnotu všetkého ostatného materiálu. Rozprávky zobrazujú archetypy v najjednoduchšej, najhutnejšej a najpresnejšej podobe. V tomto čistom tvare nám archetypové obrazy poskytujú najlepší návod k porozumeniu procesom, ktoré sa odohrávajú v kolektívnom psyché.“⁴

Na tejto pozícii sú vybrané aj *hlavné postavy*, ktoré budú zobrazovať základné vzorce ľudskej psychiky a správania sa. Uvedieme to na príklade najnovšie realizovaného projek-

3 Felix, B. – Langsteinová, E. 1998: Metodická príručka k učebnici Hudobná výchova pre 8.ročník základných škôl. SPN Bratislava, 1998. ISBN 80-08-02707-X. s. 34

4 Franz, M.-L. 1998: Psychologický výklad pohádek. Portál Praha, 1998. ISBN80-7178-260-2. s. 15

tu s názvom BAROK VS. SÚČASNOSŤ, ktorý bol natočený v priestoroch Šarišského múzea ako didaktický film pre školy⁵.

Hlavná postava - rola otca, ktorý si ctí tradičné hodnoty a vedie k tomu i svoje dve dcéry cez hru na hudobný nástroj. Dej sme situovali do baroka. Jedna dcéra inklinuje k barokovej hudbe a dodržiava všetky pokyny. Druhá dcéra – rebeluje, nepáči sa jej hudba, doba, v ktorej žije a pod... jednoducho túži po poznaní, po zmene. Tento obraz nepostihuje len dej, ale aj nám vlastné hlboko ukryté pohnútky a „tváre duše“. Aj my na jednej strane ideme v šľapajách našej kultúry, rodiny, tradície, no zároveň dichotomicky túžime po zmene, po niečom novom. Experimentujeme, hľadáme. Aj tento obraz rodiny (otec a dve dcéry) je obrazom ľudskej psychiky s celou jej zložitosťou a rozporuplnosťou. V rozprávkovom prí-



Projekt Barok vs. súčasnosť

⁵ Projekt bol realizovaný 4.2.2011 ako výstup projektu MŠ KEGA č. 272-031PU-4/2010

behu však chýba obraz matky – animy. Tento obraz akejsi nevyváženosti potom dokresľuje jednak počet dcér (dve), ale najmä dcéra, ktorá hľadá pokrok, novosť a nádej. Zápleтка príbehu je v prenesení sa do časopriestoru súčasnosti (veľmi známy model) a po konfrontácii dvoch svetov – barokového a súčasného, po uznaní hodnôt oboch „svetov“, pokračuje v rozuzlení, že aj súčasná hudba je krásna a hodnotná (sú dokonca uznané moderné skladby a tance súčasných trendov), no postavy súčasnosti zdôrazňujú, že hrať Bacha, či Telemanna je dnes súčasťou normálneho vzdelania každého ZUŠ-kára (ZUŠ - základná umelecká škola). Všetky postavy zo súčasnosti predvedú diela baroka, (zahrajú a dokonca napr. Bachovu invenciu odspievajú), ale aj súčasné skladby vážnej hudby, gospel, Pop, hip-hop. Príbeh končí rozuzlením, ktoré tľmočí otec hudobníckej barokovej rodiny slovami: „Je jedno v akej dobe žiješ. Ak sa venuješ hudbe dôkladne a naplno, tak si frajer v každej dobe“. Príbeh má teda aj výchovný a morálny impulz a samozrejme náučný (prierez vokálnou a inštrumentálnou hudbou baroka, pohľad na tance baroka a súčasnosti...). Na tomto pries-tore sme ponúkli obsah jedného z projektov pre ilustráciu možnosti, inšpiráciu a konkretizáciu zamyslenia sa nad psychológiou konštruovania príbehov.

„V mýtoch, ságach alebo inom komplikovanejšom mytologickom materiály sú základné vzorce ľudskej psyché prekryté ďalším kultúrnym materiálom. V rozprávkach je naproti tomu špecifického kultúrneho materiálu ďaleko menej, takže sa v nich základné vzorce psyché zračia jasnejšie.“⁶

Námet a *literárny scenár* je študentmi konfigurovaný do *scenára*, ktorý je vždy „ušitý na mieru“ študijnej skupine. Zohľadňujeme inklinovanie k interpretácii jednotlivých štýlových období (ak väčšina zo skupiny napr. navštevuje komorný orchester a majú v repertoári barokové skladby, analogicky – ak pôsobia vo folklórnom súbore a pod.), príp. originálne osobitosti (začlenenie do scény napr. Írsku kapelu, jazzovú speváčku...). Všetky fakty je potrebné preskúmať, vyselektovať, skoncipovať do jednoty a ak sa dá získať aj pridanú hodnotu s osobitosťami skupiny.

Študenti sa oboznamujú s *dramaturgickou* prácou, musia správne zvoliť výber i poradie skladieb, ktoré budú interpretovať. K ich novým skúsenostiam patrí aj fakt, že dramaturgická výstavba hudobného repertoáru musí úzko korenšpondovať z celkovou výstavbou celého koncertu (z literárnym textom, s replikami, s jednotlivými scénami a pod...). Odrazom doby a posunom trendov v oblasti hudobno - výchovných koncertov (alebo v súčasnosti nazývaných aj koncertmi pre školy) za posledných napr. len 30 rokov je nielen obsah, sprievodné slovo, stvárnenie a pod. ale aj použitie modernej techniky. Samozrejme, že najzákladnejším hudobným materiálom je *hudobná skladba*. Sprostredkovanie hudby sa deje predovšetkým prostredníctvom živého predvádzania, hrou na hudobnom nástroji, spevom, tancom ale aj môže byť „tľmočené“ vnímaním hudby z CD, DVD - nosičov. Predstavenie skladby žiakom hrou na hudobnom nástroji alebo spevom, je efektívnejšie, zaujímavejšie oproti počúvaniu z nosičov. (Niekedy však nástrojové možnosti, či ľudský hlas nie sú postačujúce pri väčších hudobných obsadeniach, ani pri náročných až virtuózných dielach. V tom prípade je autentickejšie pustiť žiakom hudbu zo zvukového nosiča a napríklad znázorniť a zdôrazniť edukačný motív pantomímou). Úlohou je vyberať si reprezentatívne diela pre pochopenie vytýčeného prvku s prihliadnutím na vekové a posluchácke

6 Franz, M.-L. 1998: Psychologický výklad pohádek. Tamže.

Stvárňovanie deja, interpretácia hudobných diel – či už vokálna, inštrumentálna, alebo hudobno-pohybová dáva priestor pre formovanie „kolektívneho ducha“. Vytváranie nových *komunikačných možností* v rámci skupiny (cez dej, alebo hudobnú interpretáciu), hľadanie riešení cez rôzne *imaginácie, emočné nasadenie* pri stvárnení rolí atď. to všetko dáva priestor pre istú sociálnu výchovu a vytvorenie siete kvalitatívne iných sociálnych vzťahov, ako doposiaľ. Prax ukazuje, že mnoho „utiahnutých“ jedincov práve v tomto druhu umenia vynikne, príp. sú ľudsky neuveriteľne spoľahliví a nápomocní a to mení pohľad celej skupiny na človeka. Vznikajú nové väzby. Samotná hudby v sebe nesie potenciál emócií a prežívania, čím vytvára stmelujúci prvok (nielen v komornej hre, tanci, ale aj pri celkovej realizácii, nácvikoch). Nielen komunikácia medzi postavami deja, ale aj komunikácia s „hladiskom“ dáva priestor pre zvyšovanie zdravého sebedomia, zbavenie sa neistoty a trémy.

Osobitnú kapitolu tvorí popri výbere prostredia aj tvorba rekvizít, príp. Power Pointové prezentácie s portrétmi skladateľov, či ukážkami architektúra a výtvarného umenia. Na vymedzenom priestore sa stretávame s komplexnosťou priblíženia jednotlivých múzických schopností a zručností. Hudobná výchova, či hudobné umenie je otvorený systém, ktorý umožňuje a poskytuje spájanie hudby s inými druhmi umenia, ponúka možnosť prispôsobenia učiva možnostiam a schopnostiam študentov, žiakov, regionálnym podmienkam atď. Integrácia poznatkov z rôznych oblastí zabezpečí kvalitnejšiu, komplexnejšiu výučbu a trvalejšie vedomosti. Tieto interdisciplinárne prieniky v hudobnom umení poukazujú na kompaktnosť vnímania štúdia jednotlivých predmetov v rámci odboru hudobná výchova, ale aj na integráciu ďalších umení.

Hudobná tvorivosť, umelecká hudobná tvorba sa nedá kvalitatívne zrovnávať s vedecskou tvorbou, ale proces umeleckej tvorby k vedeckému bádaniu možno prirovnať. Proces umeleckej tvorby je taktiež zložitý, vyžaduje si veľké znalosti, bádanie, štúdium a obrovský ponor do problematiky. No má ešte jednu dimenziu - obrovskú emocionálnu aktivitu ako pri samotnom procese tvorby, tak aj pri jej prezentácii - interpretácii, čo pri umeleckej tvorbe dodáva ďalší rozmer. Z uvedeného dôvodu poukážeme ešte na dôležitosť kultivácie tvorivého myslenia, ktoré je schopné stimulovať pravú hemisféru a intuíciu (Sláviková, 2000) aj prostredníctvom tvorivej práce na polyestetických projektoch. „Výchova k umeniu na báze kreativity sa tak stáva tréningom voči otvorenosti svetu, vedie k intuitívnej, autentickej percepcii a k holistickému systémovému mysleniu o veciach, problémoch, pomáha prekonávať egocentrizmus, vytvára pocit ľudskej dôstojnosti, je predpokladom dozrievania evolučného človeka.“⁸

Popri emocionálnych, umelecko-estetických, náučných a výchovných cieľoch má pre *detského percipienta* kontakt s hudobno-výchovnými koncertmi, či polyestetickými projektmi aj význam spoločenský. Je to ochota podieľať sa na hudobných zážitkoch, zdieľať ich a prežívať, komunikovať s hudbou a o hudbe. V procese je samotná výchova k hudbe. Preto je nevyhnutné pôsobiť na kognitívne, emocionálne a senzomotorické zložky osobnosti a inšpirovať ich k vlastnej hudobno-tvorivej aktivite.

8 Sláviková, Z. 2000: tamže, s. 64

Literatúra

- BYCKO, M. 2005: *Čo je to muzeoedukológia?* In: Muzeoedukológia. Zborník príspevkov k problematike projektu Medzinárodná komparácia muzeoedukologických aktivít v krajinách EÚ. Vyd. Múzeum moderného umenia A Warhola Medzilaborce, 2005. ISBN80-968703-9-4.s. 6.
- CUBJAK, M. 2005: *Absencia západného kultúrneho terorizmu.* In: Muzeoedukológia. Zborník príspevkov k problematike projektu Medzinárodná komparácia muzeoedukologických aktivít v krajinách EÚ. Vyd. Múzeum moderného umenia A Warhola Medzilaborce, 2005. ISBN80-968703-9-4.
- FELIX, B. – LANGSTEINOVÁ, E. 1998. *Metodická príručka k učebnici Hudobná výchova pre 8. ročník základných škôl.* SPN Bratislava, 1998. ISBN 80-08-02707-X. s. 34.
- FRANZ, M.-L. 1998: *Psychologický výklad pohádek.* Portál Praha, 1998. ISBN80-7178-260-2. s. 15.
- HOLAS, M. 2004. *Hudební pedagogika.* Praha: Akademie múzických umění v Praze, 2004. 125 s. ISBN 80-7331-018-X.
- KOPČÁKOVÁ, Slávka. 2011. K súvzťažnosti a interpretácii hudby a iných umeleckých médií. In *HUDBA A UMENIA. Vzájomné vzťahy a prieniky v kontexte intermediality a integrácie. Studia Scientiae Artis I. Acta Facultatis Philosophicae Universitatis Prešovensis.* Ed. Slávka Kopčáková. Prešov : Filozofická fakulta PU v Prešove, 2011. ISBN 978-80-555-0379-0, s. 37-89.
- KOPČÁKOVÁ, Slávka – DYTRTOVÁ, Kateřina. 2011. Interpretácia hudobného a výtvarného diela. Prešov: FF PU v Prešove, 2011. 197 s. ISBN 978-80-555-0397-4.
- SLÁVIKOVÁ, Z. 2000: *Učiteľ hudby na prahu 21. storočia.* Vyd. Matúš, Jovsa. ISBN 80-968348-3-5.s. 64.

Vizuální imperialismus aneb Proč vidět slyšené...?

Mgr. KATEŘINA SABOVÁ

Ostravská univerzita v Ostravě, Pedagogická fakulta, Katedra hudební výchovy, Česká republika

Anotace: Příspěvek reflektuje propojení poslechu hudby s vizuálním vjemem v historických kontextech i v současných tendencích monopolizace optického, což vyhovuje přístupu k umění, které je předkládáno již hotové, které se konzumuje. Toto propojení se pokouší zhodnotit z hlediska jeho pedagogického přínosu a upozorňuje na existenci tří rovin, skrze něž můžeme vizualizovanou hudbu snadněji didaktizovat.

Klíčová slova: fetišizace díla, komercializace interpreta, porozumění hudbě, představivost, vizualizace hudby.

Abstract: The study reflects a connection of music to visual perception in a historical context and current trends of monopolization of the optical, which is in agreement with current approaches to art that is presented as a means of consumption. The author is trying to evaluate this interconnection in terms of its educational benefits and points out existence of three levels through which music can be visualized effectively in music education.

Key words: commercialization of an artist, fetishising of works, imagination, music appreciation, music visualization.

Vizualizace provedení hudebního díla v historických kontextech

V dobách dávno minulých, kdy si hudba ještě dostatečně nevydobyла svoji autonomii (např. z důvodu propojení s rituálem, magií, sakrálními znaky apod.), nelze důsledně diferencovat „vizuální“ a „auditivní“ jako dvě svébytné kategorie. Avšak i později, např. v estetických paradigmatech baroka, můžeme nalézat zdůvodnění symboliky vznešenosti violy da gamba coby nástroje horních společenských tříd¹ prostřednictvím vizuálního vjemu ze hry, kdy držení nástroje (nepoužívá se bodec, nástroj se drží jen mezi koleny) si od hráče nárokuje používání minimálního pohybu. Uvědomíme-li si kontinuální průběh hudebních dějin, dojdeme k závěru, že v provedení určitých hudebních děl vizuální aspekt dokonce přináší mimohudební pointu celé kompozice — jmenujme alespoň Haydnovu Symfonii č. 45 fis moll „Na odchodnou“ (1772), orchestrální miniaturu Leroye Andersona The typewriter (1950) či Kagelův Match (1956, zfilmováno 1965).

Dvacáté století s sebou přináší touhu po nové smyslovosti a sebereflexi médií, jež Marianne Kesting nazývá „muzikalizací divadla a teatralizací hudby“.² Sémantická vyprázdňenost slov se snaží emancipovat se od řeči a naopak pronikání hudby do prostoru, nástup reprodukováných zvuků a elektrických nástrojů nutí hudbu překračovat své hranice a osvobodit se od tónů a zvuků. Slovy Marianne Kesting: „Sebereflexe vlastního média plodí na scéně automaticky zrcadlový odraz, další jeviště na jevišti.“³

1 Medňanský, Karol. Viola da gamba v kantatách Johanna Sebastiana Bacha. Presov: Suzvuk 2006, ISBN 80-89188-15-X, s. 24.

2 Muzikalizaci divadla nechápejme ve smyslu pouhé scénické hudby či zvukového podmalování; mluvit o ní můžeme až tehdy, převeze-li hudba roli dialogu tam, kde o dialogu již hovořit nemůžeme.

3 Kesting, Marianne. Muzikalizace divadla a teatralizace hudby. *Hudební rozhledy*, 1970, s. 118.

Mysl mnoha skladatelů se tak nezaobírá jen znějícími podněty, ale své skladby komponují s ohledem na její vizuální účín.⁴ Osobitý názor na souvztažnost viděného a slyšeného přináší Igor Stravinskij ve své Hudební poetice: „...divadlo se domáhá naší pozornosti tím, že se obrací současně na zrak a na sluch. A zrak je ze všech smyslů nejvíce spjat s intelektem a sluch se v tomto případě soustřeďuje na artikulovaný jazyk, který je nositelem obrazných představ a pojmů.“⁵ Dříve zmiňovaný Mauricio Kagel nefixuje své představy o díle pomocí akustické partitury, ale komponuje partituru inscenace; jeho díla se stávají instrumentálním dramatem.⁶

Nebezpečí vizuálního imperialismu – posluchači, kteří se dívají na hudbu...?

Pojmem „vizuální imperialismus“ zamýšlí Kurt Blaukopf charakterizovat monopol optického signálu převažujícího v masové kultuře. Posluchačům taková vizuální berlička při poslechu hudby může být nápomocná jednoduše proto, že jim přímo předurčuje to, co si při poslechu hudby mají představovat. Pasivní konzum představy totiž nevyžaduje žádné vnitřní úsilí po intimní dešifraci autorského kódu. Roger Scruton ve své studii po vzoru Coleridge rozlišuje mezi představou a představivostí: „Zušlechťující síla představivosti spočívá v tom, že nově uspořádává svět, a tím v reakci na něj uspořádává nově i naše city. Naopak hotová představa často znehodnocuje, protože vychází z předpokladů hotové emoce, kterou nemůže ani zdokonalit, ani kritizovat, pouze ji živit.“⁷

Pedagogové často rádi v poslechových hodinách inklinují k programní hudbě, protože pak dochází k vnímání hudby, u které posluchači vyžadují vždy nějaký příběh či návod ke svým představám. Příprava na výuku, spočívající v nastudování „obsahu“ díla, je velmi pohodlná i pro laiky a kamufluje nedostatek jejich percepčních zkušeností, „jenže tato cesta vede k modelům, ne k jejich obrazům. Když pak dojde k hudbě, která žádný model nemá, jako jej nemají Mozartovy symfonie, posluchači nechápou, protože nevědí, co je tu k chápání.“⁸

Druhou markantní hrozbou samoúčelné preference viděného před slyšeným je fanatické uctívání těch, kdo hudbu provádějí, bez jediného náznaku vzdání úcty těm, bez nichž by tato hudba nevznikla nebo bez náznaku úcty k hudbě samotné. „Dnešní umělci chtějí, aby umění sloužilo jejich kariéram a nikoliv aby sami sloužili umění.“⁹ Protože úspěšná kariéra závisí na systému reklam, jejich image je v současné době medializována a bulvarizována do té míry, že kult interpretů se prodává jako žádaná obchodní značka.¹⁰ Ty funkce, které bychom měli považovat za druhotné (choreografie, kostýmy, světelné efekty), pak vystupují do popředí, podbízejí se a nevyzrálí posluchači je přijímají jako hlavní kritérium svého estetického soudu: líbí/nelíbí (respektive baví mě/ nebaví mě).

V pejorativním smyslu o mechanismech pódiového chování hovoří Miloš Navrátil, když

4 Tento skladatelský modus však nelze redukovat jen na období moderny (viz pojem fotisma).

5 Kesting, Marianne. Muzikalizace divadla a teatralizace hudby. *Hudební rozhledy*, 1970, s. 118.

6 Scruton, Roger. Představa, představivost a prodejnost. Průvodce inteligentního člověka po moderní kultuře. Praha: Academia, 2002, s. 85.

7 Hurník, Ilja. *Umění poslouchat hudbu*. (Booklet k CD). Praha: Supraphon, 2004.

8 Gablík, Suzi. Selhala moderna? Olomouc: Votobia, 1995, s. 74.

9 Podle Adorna je dokonce „posluchač proměňován v akceptujícího kupce cestami nejmenšího odporu.“ Adorno, Theodor W. O fetišovém charakteru v hudbě a regresi sluchu. Studijní materiál Masarykovy univerzity Brno, překlad Ivan Vojtěch a Mikuláš Bek.

10 Navrátil, Miloš. O mimohudebních aspektech koncertu čili o šaškárnách na pódiu. *Talent*, roč. 12, 2010, č. 7, s. 22.

říká, že se v koncertních síních spolu s umělci podílíme na „jakýchsi mimovolných happeninzích“¹¹. Musíme pak dát za pravdu Adornovi, neboť karnevalizovaná hudební kultura se opravdu stává fetišem. Ne vždy dostojíme pravému významu slova „collere“ (přestovat, starat se, hlídat, chránit). Spíše se nabízí otázka, zdali už si nezádáváme s uměleckou defektností, když pomocí jiných smyslů zatraktivňujeme ta díla, která jsou po hudební stránce stále nadčasová a atraktivní, ale senzacechtivému posluchači tyto kvality už nestačí.

Vizuální vjem hudby z psychologického hlediska

Podrobíme-li schematické tvrzení „čím více smyslů zapojíme do výuky, tím je výsledek efektivnější“ seriózním vědeckým argumentům, zjistíme, že výzkumy proběhnuvší v minulosti se jednoznačně neshodují na zlepšení posluchačských dovedností pomocí vizuálního stimulu. Např. závěry z výzkumných šetření Oberdina (1967) či Thompsona (1972) neshledávají žádný signifikantní rozdíl v porozumění hudbě mezi skupinami s vizuální oporou a bez ní, naproti tomu Haack (1970) hodnotí tuto bisensorickou posluchačskou praxi jako efektivnější.

Annette Zalanowski se zabývá otázkou vizuální versus verbální pobídky při porozumění hudbě nehudebníků¹² v závislosti na dominující mozkové hemisféře. Přestože se na hudební percepci podílejí svou měrou obě mozkové hemisféry (pravá hemisféra je však při zpracovávání hudebních podnětů považována za nadřazenější), výsledky jejího bádání vedou k závěru, že zatímco přítomnost vizuálního podnětu je vhodnou pomůckou pro osoby s dominancí pravé hemisféry, pro osoby preferující levou hemisféru může být dokonce škodlivá. Varuje tak před zjednodušenými závěry a upozorňuje na nutnost diferencovanějšího přístupu k poslechovým činnostem.

Hudebně didaktická potence audiovizuálních prezentací při sluchově-percepčních činnostech

Ačkoli se nesluší lkát žalozpěvy vědeckým jazykem, nemůžeme předstírat, že uspořádání učeben hudební výchovy v českém teritoriu vždy dovoluje bezbariérové prezentace audiovizuálních projekcí. Přeneseme-li se přes tento řešitelný nedostatek, narazíme vzápětí na druhý: na našem trhu neexistuje uspokojivý sortiment titulů (materiálně didaktických pomůcek) nabízejících hudbu v její vizualizované podobě. Ne všechny nahrávky sledují transformaci hudebně výrazových prvků do podoby viděného, některé se soustředí zejména na ilustraci děje či příběhu; i v tomto případě ale erudovaný pedagog může nalézat mnohá východiska pro práci s poslouchanou skladbou.

Nakonec i samotné sledování partitury pomáhá dodávat konkrétnější schémata následně slyšeným abstraktnějším jevům. Kresbou či animací můžeme vyjádřit formu, dynamiku, kinetiku, melodiku, artikulaci, fakturu a mnoho jiných hudebních atributů. Za všechna díla nabízející kongeniální transformaci zvukového a zrakového připomeňme alespoň produkt z dílny Walta Disneyho *Fantasia* (1940).

11 „Hudebníci zpracovávají hudby jiným způsobem než nehudebníci, což se projevuje větší aktivací levé hemisféry.“ Franěk, Marek. *Hudební psychologie*. Praha: Univerzita Karlova, 2005, s. 118.

12 Zalanowski, Annette. *Music Appreciation and Hemisphere Orientation: Visual versus Verbal Involvement*. *Journal of Research in Music Education*. Vol. 38, 1990, No. 3, p. 203.

Závěr

Obsah příspěvku se snažil alespoň v hrubých konturách naznačit nesnadnou úlohu hudebních pedagogů v dilematu při volbě ukázky pro sluchově-percepční činnosti: auditivní versus audiovizuální. Uspokojivé řešení nenabídne ani prvoplánové vyhýbání se jakémukoli kontaktu s vizualizovanou hudbou pod záminkou ochrany díla před estetickou devalvací, ani jednostranná preference všeho, co je plně hotových obrazů a vábné předně pro oko. Při výběru ukázky musíme diferencovat různou míru funkce optického doprovodu v různých dílech. Zatímco někde je součástí autorského konceptu a s dílem splývá natolik, že je od něj neoddělitelný, jindy vzniká dodatečně jako promyšlená didaktizovaná pomůcka či jako samoúčelná vizuální kulisa, prevence proti nudě. Řešení problému nechť předáváme našim žákům v podobě poselství metaforizované alegorie, že není všechno zlato, co se třpytí...

Literatura

- ADORNO, T. W., *O fetišovém charakteru v hudbě a regresi sluchu*. Studijní materiál Masarykovy univerzity Brno, překlad Ivan Vojtěch a Mikuláš Bek.
- CLAGUE, Marc. Playing in „Toon: Walt Disney’s „Fantasia“ (1940) and the Imagineering of Classical Music. *American Music*. Vol. 22, 2004, No. 1, pp. 91-109.
- DRÁBEK, V., *Popularizace hudby*. Praha: H & H, 1992. ISBN 80-85467-84-4.
- FRANĚK, M., *Hudební psychologie*. Praha: Univerzita Karlova, 2005. ISBN 80-246-0965-7.
- GABLIK, S., *Selhalo moderna? Olomouc: Votobia, 1995. ISBN 80-85885-20-4.*
- HURNÍK, I., *Umění poslouchat hudbu*. Praha: Supraphon, 2004.
- JŮZL, M., Rozumění hudbě jako problém estetiky. *Hudební rozhledy*. Roč. 27, 1974, č. 2, s. 88 – 91.
- KESTING, M., Muzikalizace divadla a teatralizace hudby. *Hudební rozhledy*. Roč. 23, 1970, s. 112–118.
- NAVRÁTIL, M., O mimohudebních aspektech koncertu čili o šaškárnách na pódiu. *Talent*, roč. 12, 2010, č. 7, s. 22.
- SCRUTON, R., Představa, představivost a prodejnost. *Průvodce inteligentního člověka po moderní kultuře*. Praha: Academia, 2002, s. 77-93. ISBN 80-200-1013-0.
- STRAVINSKIJ, I., *Hudební poetika*. Praha: Arbor vitae, 2005. ISBN 80-86300-55-2.
- VÁŇOVÁ Hana. Animovaný svět Lišky Bytroušky a dětský posluchač. *Hudební výchova. Časopis pro hudební a obecně estetickou výchovu školní a mimoškolní*. Roč. 17, 2004, č. 3, s. 46.
- ZALANOWSKI, A., Music Appreciation and Hemisphere Orientation: Visual versus Verbal Involvement. *Journal of Research in Music Education*. Vol. 38, 1990, No. 3, pp. 197-205.

Komunikačné kompetencie žiaka nižšieho sekundárneho vzdelávania v oblasti percepcie hudby a ich rozvoj v hudobno-edukačnom procese

Mgr. ĽUBOMÍRA VRÁBĽOVÁ

Katedra hudobnej kultúry, Pedagogická fakulta Univerzity Mateja Bela, Banská Bystrica, Slovenská republika

Anotácia: Príspevok poukazuje na chápanie hudby a jej miesto v živote mladých ľudí – školskej mládeže existenciou viacpočetnej funkcie hudby v súčasnom spoločenskom a kultúrnom priestore, čo smeruje k profilu žiaka a jeho aktuálnym komunikačným kompetenciám. Ako hlavný fenomén zdôrazňuje masmédiá a virtuálnu inteligenciu a ich dopad na mladého človeka v okruhu vnímania hudby.

Kľúčové slová: hudobné prekoncepty, internet, kultúra, mládež

Abstract: The paper points out understanding of music and its place in young people's lives – school youth by existence of a multiple function of music in socio-cultural contexts, which leads to a profile of a student and his/her actual communicative competencies. As a central phenomenon, it focuses on masmedia and virtual intelligence and their impact on the youth in the sphere of music perception.

Key words: culture, internet, music preconcepts, youth.

Pôvod termínu „počúvanie hudby“ ako zaužívaného označenia procesu percepcie hudby v hudobnej edukácii možno hľadať v historickom vývine hudobnej výchovy na Slovensku, no možno ho chápať aj ako výpoveď o pasívnom prístupe k tomuto procesu. Je všeobecne známe, a nejde len o metaforické vyjadrenie, že je možné veľa počúvať a pritom nič nepočuť a pod. Uvedeným chceme naznačiť dôležitosť pojmu *proces* a v ňom prebiehajúcich mechanizmy, pomocou ktorých sa percepcia hudby v inštitucionálnom vzdelávaní môže zmysluplne, systematicky a cieľavedome realizovať. V rámci nášho príspevku priblížime psychický proces, ktorý môžeme rozvíjať v spolupráci s pedagogickými vedami a s využitím súčasných technických možností v hudobnej edukácii.

V chápaní pojmu percepcia, nech už je narábanie s ním v rozličných literatúrach akokoľvek rôzne, vychádzame z konštruktivistického prístupu teórie **kognitívnej psychológie**, ktorý hovorí, že v priebehu konštruktívneho vnímania vnímajúci jedinec tvorí (konštruje) kognitívne pochopenie podnetu. Ako základ konštrukcie pri výstavbe percepcie nepoužíva len senzorické informácie, ale aj doposiaľ nadobudnuté vedomosti, vyššie kognitívne procesy či efekt kontextu. (Sternberg, 2002) V pedagogických vedách vychádza **konštruktivizmus** zo skutočnosti, že myseľ žiaka nepredstavuje prázdny priestor, ale že každý žiak má vždy vytvorenú konštrukciu svojho poznania o svete. Hoci táto konštrukcia môže mať nevedeký, skôr intuitívny charakter, predsa existuje a pri kontakte s novými informáciami dochádza k jej následnej rekonštrukcii. Nová konštrukcia je vždy zásadným spôsobom ovplyvnená tzv. **prekonceptami** žiaka, t. j. dovtedajšími poznatkami, zručnosťami, skúsenosťami, mentálnymi štruktúrami. Logicky z toho vyplýva, že keď nové poznatky nadväzujú vhodným spôsobom na prekoncepty, ich začlenenie do konštrukcie subjektu môže byť efektívne. Naopak, pri nerešpektovaní prekonceptov dochádza nielen

k nevyužitiu kognitívneho a osobnostného potenciálu subjektu, ale niekedy k odmietaniu, len ku konformnému formálnemu prebratiu, negatívnej afektivity, kognitívnej disonancii a pod., ktoré nie sú pozitívne. Menované atribúty sú výsledkom práce učiteľov realizujúcich klasický model transmisívneho vzdelávania, pri ktorom prenášajú definitívne informácie a poznatky do mysle žiaka bez toho, aby sa zaoberali tým, čo už v mysli žiaka existuje. Pritom v súčasnej technickej a multimediálnej dobe neexistuje snáď oblasť, ktorá by mohla predpokladať toľko pozitívnych prekonceptov, ako **hudba** (ktoré ale nevyužíva). Žiaci sú doslova obklopení hudbou, počúvajú obľúbené žánre, k ich predstaviteľom majú niekedy prehnané pozitívny až „kultový“ vzťah, rozlišujú, selektujú, vedia zdôvodniť prečo obľubujú niektorých interpretov a iných nie. Rozlišujú kvalitu od nekvality a majú tak rozsiahle vedomosti a skúsenosti (najmä v štádiu sekundárneho vzdelávania). **V hudobnej výchove** ide však vo väčšine prípadov o „cudzí“ svet hudby, ktorý do „ozajstného“ sveta akoby nepatril. Učitelia nevedia čo „s ním“ a vôbec ho neakceptujú, najjednoduchšie, aby mali pokoj. Niekedy ho blahosklonne rešpektujú (niekedy a len po istú hranicu), ale zručnosti a spôsobilosti na jeho využitie nemajú. A pritom práve svet hudobných prekonceptov môže byť zdrojom efektívnej hudobnej výchovy (Fridman, 2010).

Poznať hudobné prekoncepty dnešných mladých ľudí znamená **nájsť zdroj**, kde sa ich prekoncepty utvárajú a kde sa v istej miere a na istej úrovni prejavujú, a sú teda aj dôvodom na detailnejšie vnímanie a zaoberanie sa niektorými javmi súčasnej hudobnej kultúry. „Music is everything“, tak označuje R. Podpera (2006) **súčasnú kultúru**, ktorá ponúka mladosti nie ako prechodné obdobie, ale ako cieľ a naplnenie života, prepožičiavajúc si tento názov z jednej z vtedajších sérií bratislavských podujatí elektronickej tanečnej hudby. Píše o nenáročnej funkcii „vybitia energie“, ktorú hudba s nedostatkom tvorivej inšpirácie plní počas nočného života mladých ľudí, o kolektívnej extáze, ktorú ponúka hudba umocnená vysokou hladinou akustického tlaku pri takomto spôsobe recepcie mladých, ako aj o absolútnej dominancii hudby nad ostatnými záujmovými aktivitami a naplnením ich života pasívnou posluchovou, tanečnou a zábavnou sociálnou funkciou hudby. Tak opisuje Podpera sociálne hľadisko **hudobného fetišizmu** a následne pripomína dostupnosť lacnej elektroniky k prehrávaniu zvukových záznamov, nepretržitost' vysielania hudby rôznymi stanicami a šírku mediálnej ponuky hraničiacu s neprehľadnosťou, krátkodobú a nedostatočnú hĺbku hudobných podnetov, zvyk počúvať hudbu, hudobné umenie v role pozadia (background music) atď., ktoré označuje ako hudobný fetišizmus z hľadiska kvantitatívneho. „Technickí nadšenci prepadávajúci auditívnemu hedonizmu často bazírujú na parametroch, ktoré presahujú reálne možnosti binárneho počutia a ktoré sú nad rámec fyzikálno-akustických požiadaviek, ktoré kladie ľudské ucho voči kvalitnému zvukovému záznamu“ (2006, s. 86). Za týchto podmienok sa ocitá **percepcia hudby** v hudobnej edukácii v ťažkej pozícii. Žiaci, ktorí trávajú v mimoškolskom čase veľa hodín na online sociálnych sieťach klikaním, „likovaním“ a inak, majú často lepší prehľad o hudobnom dianí, aktuálnych hudobných interpretoch ako samotní učitelia. Školská fonotéka už nestačí a technické možnosti školy na sprostredkovanie reprodukovanej hudby v mnohých prípadoch tiež zaostávajú za tými, s ktorými prichádza žiak do kontaktu v domácom prostredí. Môže učiteľ postaviť hodinu percepcie hudby na jednom CD nosiči diela Carmina Burana, hoci akokoľvek kvalitne interpretovaného, keď len na samotnej web stránke youtube sa zobrazí vyše 5 000 výsledkov hľadania pri zadaní slovného spojenia Carmina Burana Carl Orff,

na ktoré si môže žiak ľubovoľne klikat'? Pri hesle I feel pretty West Side Story ponúkne spomínaná web stránka vyše 3 000 výsledkov, Ave Maria Schubert takmer 8 500 výsledkov a napríklad pri skladateľovi Antonínovi Dvořákovi takmer 6 000 výsledkov hľadania. Uvedený výber je absolútne náhodný, nie je naším cieľom uvádzať čísla a štatistiky iných vedných odborov. Používatelia vedia, že hľadať tieto čísla a odkazy nevyžaduje žiadne špeciálne technické zručnosti. Napokon vedia to už žiaci základných škôl.

Poznať hudobné prekoncepty dnešných mladých ľudí znamená pre nás zamerať sa na internet a **online sociálne siete**, konkrétne na sociálnu sieť Facebook. Vychádzame z faktov v súčasnom hudobnom dianí, akými sú:

- existencia internetu ako prostriedku spájania fanúšikov po celom svete,
- očakávanie jeho vzrastajúceho významu pri rozvoji hudobného života, ako aj v boji o poslucháča,
- „Virtuálna hudobnovkusová komunita, ktorá je ukážkou nového integračného sociálneho fungovania hudby: nie je ohraničená žiadnym geografickým územím, komunikujú spolu sympatizanti z rozličných krajín, bez rozdielu rasy, veku, z väčších miest i vidieka ap. Prostredníctvom webových stránok a diskusných skupín priaznivci interpreta či žánru vzájomne zdieľajú svoje skúsenosti, názory a pocity a hľadajú ľudí, ktorí sú im v tom podobní. Rozvoj internetu poskytujú stále väčší priestor na šírenie hudobných nahrávok, informácie o hudobných novinkách, možnosť zhladiť videoklipov a počúvania hudby resp. aspoň zvukových ukážok v rámci priameho nákupu cez počítačovú sieť...“ (Podpera, 2006, s. 77).
- využívanie sociálnych sietí aj v hudobnom marketingu ako príležitosti stať sa relevantnými v rozhovoroch zákazníkov.

Sociálna sieť **Facebook**:

- má spomedzi všetkých sociálnych online sietí najväčšiu členskú základňu (pol miliardy – rok 2010) a globálne pokrytie,
- slúži na propagáciu firiem, ich produktov, osobností, hudobných skupín, spevákov, kníh a filmov,
- pomáha spájať rôzne komunity, ale najmä organizovať a popularizovať rôzne podujatia väčšieho či menšieho charakteru,
- ako pracovný nástroj využívajú Facebook mnohí politici, novinári, herci, hudobníci (R. Müller, M. Hvorecký, D. Hevier), ktorí otvorene hovoria o inšpiratívnych diskusiách prostredníctvom neho,
- v komunikácii s ľuďmi má dominantné postavenie ako primárny komunikačný kanál aj v rôznych krízových situáciách – povodne a i. (Kyška, 2010, Shih, 2010).

Výskumná správa o úrovni **mediálnej gramotnosti mladých ľudí** na Slovensku z roku 2007 prináša informácie o prostredí webových komunit, kde je čoraz populárnejšie online zdieľanie videozáznamov a iných obrazových súborov, s ktorým má najviac skúseností skupina oslovených stredoškôľakov. Ďalej správa z výskumu zdôrazňuje nízky záujem o výber mediálnych formátov, ktoré nemajú len zábavnú funkciu, ale svojím obsahom a formou môžu napomáhať prežívaniu osobného života, v interakcii s rovesníkmi, v participácii na živote komunity a pod. Naopak, pozitívnym zistením je záujem mladých ľudí o diskusiu a zdieľanie zážitkov, poznatkov a skúseností súvisiacich s mediálnym obsahom,

ale opäť v kontraste so závažným zistením, že tento ich záujem nie je príliš podporovaný záujmom zo strany pedagógov. Výsledky výskumu apelujú na využitie skutočnosti, že súčasní mladí ľudia na Slovensku sú čoraz viac **online generáciou**, na vyvinutie úsilia aspoň čiastočne prispieť k usmerneniu mladých ľudí k hodnotným a bezpečným obsahom, nielen v prostredí internetu, ale i ostatných médií. Jedným z odporúčaní výskumu, ako sa môžeme dočítať v závere výskumnej správy, je „podporovať vznik a činnosť nových internetových portálov, záujmových diskusných fór, blogov a ďalších sociálnych sietí, ktorých obsah môžu vytvárať priamo mladí ľudia. Nemusí pritom ísť len o zdieľanie textových informácií. Veľký potenciál majú aj interaktívne riešenia súvisiace s fenoménom Web 2.0 – zdieľanie video a audio súborov, fotografií a pod. Spektrum potenciálnych tém je naozaj široké – od prevencie drogových závislostí, cez bezpečnosť na internete až po diskusiu o rôznych mediálnych formátoch. (http://www.iuventa.sk/files/documents/.../628-Media_mladez_FINAL.pdf)

Pri zameraní sa na internet a online sociálne siete tak vychádzame z potreby aplikácie najnovších bádání v oblasti hudby a médií na Slovensku do edukačného procesu a odpovede na výzvy realizovaných výskumov a štúdií niektorých individuálnych snažení, ako aj kolektívnych univerzitných či ústavo-vedných projektov, napríklad v potrebe „konkretizovať význam informačných technológií pre sféru hudobného života na príklade internetu a používania globálnych internetových aplikácií, akými sú propagácia hudobných produktov, nakupovanie po sieti, zdieľanie súborov s hudobnými nahrávkami v kontexte aktuálneho stavu internetizácie Slovenska...“ (Lexmann, 2005). Faktom je tiež, že vzdelávacia hodnota zvukových a obrazových médií nie je automaticky daná. Práve naopak, prijímanie jednotlivých informácií týmito médiami môže prebiehať pasívne, takéto informácie samé osebe nemajú žiadnu hodnotu. Až vnútorným vytváraním súvislostí aspoň medzi dvoma informáciami dávajú každej z nich hodnotu a význam. Hodnota informácie teda vzniká pri vnútornom aktívnom prepájaní toho, kto informáciu prijíma, nie samotným médium. Pasívne prijímané informácie sú preto vždy manipulatívne. Čím menej aktivity vyžadujú média od používateľa, tým viac ju musí vynakladať sám zo seba. (Buermann, 2009)

Fenomén zameranosti voľnočasových aktivít mladých ľudí na **virtuálny priestor** možno odsudzovať, možno sa búriť, moralizovať a tak len prehlbovať ešte stále existujúcu priepasť medzi inštitucionálnou prípravou žiakov a ich každodenným životom. Ale možno ho i správne využiť ako predprípravu ku kvantitatívnym a kvalitatívnym zmenám v **kognitívnej, afektívnej a psychomotorickej** oblasti, ktoré chceme u žiakov docieľiť. Napokon, uplatniť multidisciplinárny prístup je pri výskume hudobnej kultúry postindustriálnej spoločnosti nevyhnutnosťou. (Lexmann, 2005) Parafrazujúc Bermanna ohľadom používania nových médií, čím vedomejšie k nim pristupujeme – teda pokiaľ ich používame cielene podľa ich predností a slabín – tým viac pre nás predstavujú skutočný prínos. Musíme si teda neustále uvedomovať prednosti a nevýhody, príležitosti a hrozby nových médií a foriem komunikácie; a to nie preto, aby sme znižovali ich význam, ale aby sme im pripisovali hodnotu, ktorú skutočne majú a aby sme s nimi na tomto základe vôbec mohli vedome zachádzať.

Sme presvedčení, že **virtuálne hudobné preferencie mládeže** možno v hudobno-edukačnom prostredí použiť a v spolupráci učiteľa a žiaka budovať žiakovu vlastnú identitu v sociálnom kontexte ako autokonštrukciu, aby žiak porozumel sám sebe, svojmu miestu vo svete a spoločnosti, preto je pre neho z učiva relevantné to, čo mu viac pomáha stať sa tým, kým chce byť. Budovaniu identity napomáha konfrontácia s názorami druhých, dialóg, kooperácia, podieľanie sa učiteľa spolu so žiakmi na **konštruovaní reality** prostredníctvom diskusie o doterajších poňatiach, skúsenosť žiaka s realitou prostredníctvom činnosti, vyvolanie pocitu rozporu medzi doterajším poňatím žiaka a novou skúsenosťou, pomoc pri hľadaní rovnováhy atď. Máme snahu pochopiť **sociálne siete ako nové médium** v prínose nových možností práce s webom, umiestniť ho do kontextu (v našej poňatí hudobno-edukačného), porozumieť, ako k nemu pristupovať a pochopiť výhody, vytvoriť nový tvorivý priestor, v ktorom môže byť jednotlivec fyzicky alebo duševne aktívny. Okrem toho, rešpektovanie existencie sociálnych sietí a sieťovej komunikácie ako nového **komunikačného fenoménu** a jeho adekvátne využitie vo vyučovaní vnímame ako pozitívny jav kurikulárnej koncepcie, ktorej snahou má byť príprava mladej generácie na život, a to v stále globalizovanejšom a virtuálnejšom svete.

Literatúra

- BUERMANN, U.: 2009. *Jak (pře)žiť s médii*. Hranice : Fabula, 2009. 239 s. ISBN 978-80-86600-58-1
- FRIDMAN, L.: 2005. *Vkus v esteticko-edukačnej realite*. Banská Bystrica : Metodicko-pedagogické centrum, 2005. 82 s. ISBN 80-8041-480-7
- FRIDMAN, L.: 2010. *Koncepcia vzdelávacieho programu základnej školy s hudobno-estetickou profiláciou*. Zborník Hudobná edukácia a vzdelávacie programy. Banská Bystrica : PF UMB, 2010. ISBN 978-80-557-001-2
- KYŠKA, R.: 2010. *Všetci sme nahí na facebooku*. Bratislava : Forza Music spol. s r.o., 2010. 147 s. ISBN 978-80-89359-24-0
- LEXMANN, J.: 2005. *Hudba a médiá : O potrebe bádania v tejto problematike na Slovensku*. In: *Hudobná kultúra pod vplyvom médií*. Zborník príspevkov Musicologica Slovaca et Europaea XXII. Bratislava : Ústav hudobnej vedy SAV, 2005. 222 s. ISBN 80-89135-02-1
- PODPERA, R.: 2006. *Quo vadis musica : Premeny sociálnych funkcií hudby*. Bratislava: VEDA, 2006. 176 s. ISBN 80-224-0901-4
- SHIH, C.: 2010. *Vydéľajte na facebooku*. Brno : Computer Press, 2010. 248 s. ISBN 978-80-251-2833-6
- STERNBERG, R. J.: 2002. *Kognitívni psychologie*. Praha : Portál, 2002. 636 s. ISBN 80-7178-376-5
- VRABEC, N.: 2007. *Úroveň mediálnej gramotnosti mladých ľudí na Slovensku*. Výskumná správa vypracovaná pre organizáciu Iuventa. Dostupné na internete: http://www.iuventa.sk/files/documents/.../628-Media_mladez_FINAL.pdf
- ZELINA, M.: 2004. *Teórie výchovy alebo Hľadanie dobra*. Bratislava : Slovenské pedagogické nakladateľstvo, 2004. 231 s. ISBN 80-10-00456-1

Školské hry minulosti ako zdroj inšpirácie pre uplatnenie hudobnodramatických činností v súčasnosti

Mgr. ZUZANA MASARYKOVÁ

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

Anotácia: Príspevok predstavuje úspešnú vyučovaciu metódu a dramatický žáner obdobia humanizmu a renesancie - školskú hru, z hľadiska jej cieľov. Špecificky sa zameriava na jej pedagogicko - didaktický prínos. V druhej časti približuje začlenenie jednotlivých hudobných činností do školských hier v minulosti ako zdroj inšpirácie pre uplatnenie hudobnodramatických činností v súčasnosti.

Kľúčové slová: školská hra, vyučovacia metóda, hudobná edukácia, hudobné činnosti, Ján Amos Komenský.

Abstract: This paper presents a successful teaching method and the dramatic genre of humanism and renaissance - school theater, especially from the point of view of its educational goals. Specifically, it focuses on pedagogical and didactic benefits and impacts on art education. In the second part, it describes integration of particular music activities into school theater in the past as a source of inspiration for the application of musical theater exercises today.

Key words: school theater, teaching method, musical theater exercises, John Amos Comenius.

Príspevok si kladie za základné východisko známe latinské príslovie, ktoré v preklade znamená: *“História je učiteľkou múdrosti”*. Pre súčasný edukačný proces by nepochybne bolo prínosné nahliadnuť do foriem vzdelávania minulosti. Paralelou k uvedenému prísloviu by sa následne stala aplikácia rokmi osvedčených výchovnovzdelávacích metód na súčasné podmienky a možnosti ich uplatnenia v školskom systéme.

Jednou z úspešných vyučovacích metód realizovanou na území súčasnej Slovenskej a aj Českej republiky bola viac ako 300 rokov **školská hra**. Tento na vtedajšie časy „nový“ dramatický žáner obdobia humanizmu a renesancie k nám z nemeckých univerzít priniesli protestantskí študenti. Z uvedeného dôvodu sa hry najskôr uplatnili na protestantských školách, a až neskôr ich vo svojej pedagogickej praxi začali uplatňovať rôzne rímsko-katolícke rehoľné rády - napr. jezuiti, piaristi, františkáni, sestry Notre Dame (porov. Cesnaková - Michalcová, M.: *Z divadelných*, 1997, s. 9).

Školské hry boli prostriedkom na dosiahnutie rôznych cieľov:

1. Nábožensko - propagačných

V čase reformácie a protireformácie slúžila školská hra v oboch prostrediach - katolíckom a aj protestantskom hlavne ako propagačný prostriedok. Napríklad jezuitská školská osnova z r. 1591 odporúčala divadelné predstavenia ako výchovný a nábožensko-propagačný prostriedok. Keďže hodnotné hry sa požíčovali (v uvedenom kontexte sa pod pojmom „požíčovali“ myslí preberanie hier, resp. motívov a ich následná aplikácia vo vlastnom prostredí), pre každý prípad sa podrobovali prísnej cenzúre.

2. Reprezentačných

Školské hry slúžili aj na reprezentáciu školy pred rodičmi a mecénmi. Zároveň prezentácia hier pred mecenášmi slúžila ako prejav vďaky a zároveň prosby o nové milodary na zabezpečenie hmotných potrieb školy. Medzi verejnosťou boli hry veľmi populárne, pretože často boli pre chudobných jedinou príležitosťou na uspokojenie kultúrnych potrieb.

3. Pedagogicko – výchovných

Hlavný dôvod vzniku školských hier boli ich pedagogické a didaktické funkcie. Často slúžili ako pomôcky počas expozície učiva, alebo na fixáciu nejakého dôležitého faktu, učiva a podobne. Nemáme vedomosť o tom, že by sa autori v školských hrách venovali nejakým minoritným a nepodstatným témam. Skôr naopak – väčšinou slúžili na nadobudnutie dôležitých vedomostí. Okrem toho žiaci počas nacvičovania hier často získavali potrebné prezentačné a iné zručnosti. Čoskoro sa stali obľúbenou metódou na spríjemnenie a spestrenie vyučovania¹. Prostredníctvom realizácie hier sa žiaci cvičili v latinskom jazyku a rétorike. Martin Luther okrem toho zdôraznil morálno-výchovné ciele hier, ktoré sa snažili dosiahnuť tým, že za námety hier si volili postavy z biblie alebo histórie. Hlavní hrdinovia sa vyberali podľa toho, či spĺňali kritérium pozitívneho vzoru pre žiakov. Potvrdzujúcim faktorom je, že Terentius sa hrával častejšie ako Plautus, ktorý bol vulgárnejší². Lutherove myšlienky boli neskôršom období podkladom pre ďalší vývin divadla v reholiach, ktoré rovnako kládli veľký dôraz na morálne poučenie vyplývajúce z hier³.

Na Lutherove názory o poslaní školského divadla neskôr nadviazal a rozvinul ich aj Ján Amos Komenský. Školská hra bola jednou z foriem jeho pedagogickej metódy, čo dosvedčuje aj skutočnosť, že školské hry postavil na prvé miesto v učebnom pláne škôl a zaslúžil sa o ich rozšírenie v celej strednej Európe⁴. Pre Komenského boli hry pomôckou, aby sa školská práca zmenila na hru a potešenie⁵.

Začleňovanie hier do vyučovania praktizoval s vedomým výchovným zámerom, ktorého cieľom bolo uľahčiť žiakom osvojenie si latinčiny a iných disciplín. Na základe vlastnej skúsenosti tvrdil, že niet účinnejšieho prostriedku, ktorým by vzbudil v žiakoch záujem o školskú prácu ako súťaživosť. Tento motivačný faktor je aktuálny a platný aj v súčasnosti. V školských hrách sa uviedlo na javisko takmer celé učivo. Z tohto dôvodu môžeme konštatovať, že ich uvádzaním na javisku dochádzalo aj k verejnej skúške žiackych vedomostí, čo priamo zdôrazňoval sám Komenský⁶. Komenský odporúčal nacvičovať a prezentovať hry v trojmesačných intervaloch.

Uvádzanie hier s jasným edukačným charakterom a cieľom viedlo k transferu a fixácii vedomostí aj u publika, ktoré väčšinou tvorili dospelí diváci. Preto je na mieste hovoriť v tejto súvislosti aj o počiatkoch, aj keď neformálnych, vzdelávania dospelých.

Ďalším z výchovných cieľov, ktoré si kládlo pravidelné vystupovanie žiakov na javisku pred verejnosťou bolo okrem už spomínaných školských reprezentačných záujmov aj zbavenie sa ostýchavosti. Herecké umenie žiakov zohrávalo dôležitú úlohu pri vystúpeniach,

1 porov. Cesnaková – Michalcová, M.: *Z divadelných*, 1997, s. 19, 88-89

2 porov. Cesnaková – Michalcová, M.: *tamže*, s.9-10, 76

3 porov. Cesnaková – Michalcová, M.: *tamže*, s. 84, 109

4 porov. Cesnaková – Michalcová, M.: *tamže*, s. 9, 19

5 porov. Cesnaková – Michalcová, M.: *Kapitoly*, 1967, s. 75

6 porov. Cesnaková – Michalcová, M.: *Z divadelných*, 1997, s. 51-52

pretože hry boli spočiatku po latinsky a aby obecnstvo porozumelo obsahu museli žiaci dobre ovládať neverbálnu komunikáciu resp. reč tela - výrazy gestikulácie a mimiky ⁷.

- Veľmi významnú úlohu v školských hrách zohrávali **hudobné činnosti**. Hudba bola nevyhnutnou súčasťou predstavení. Prítomnosť hudobných doplnkov v hrách niekedy dosvedčujú len zápisy o odmenách študentom v účtovných knihách mesta alebo poznámky v tlačенých programoch verejných predstavení, prípadne zachované rukopisy školských hier, v ktorých sa nachádzajú záznamy o zaradení jednotlivých hudobných činností do ich obsahu. Scénické poznámky hier obsahujú nielen predpísanú hudbu a tanec⁸, ale nájdeme v nich aj pokyny typu: nasledujú hudobníci, umiestnenie hudobníkov... Z konca 17. st. pochádza hra *Amoris divini in animam fortis usque ad mortem crucis dilectio*, obsahujúca noty pod textom⁹. Vzhľadom na minimálne inscenačné záznamy týkajúce sa hudby, nie vždy vieme o aký žáner, typ a druh hudby išlo. Vieme však, že hudobné vložky zastávali viaceré funkcie:
- **podfarbovali resp. sprevádzali dej**,
- **umocňovali jeho emotívne pôsobenie**,
- **rozdeľovali jednotlivé výstupy a dejstvá** - prestávky medzi dejstvami vyplňala hudba, zborový spev, tanec alebo krátke medzihry¹⁰.

Z hudobných činností sa v školských hrách uplatňovali:

- **spevacké činnosti** - zohrávali v školských hrách významnú úlohu. Väčšinou išlo o zborový spev ktorý prezentovali niekedy aj dva chóry¹¹.
- **pohybové činnosti** - v školských hrách zastupoval tanec napr. balet. Existujú záznamy, že v hre o Jánovi Krstiteľovi vystupovalo v baletných scénach až 53 tanečníkov, a celkovo v nej účinkovalo 142 osôb¹².
- Vieme, že učitelia obsadzovali do hier veľké počty účinkujúcich z pedagogických dôvodov.
- **inštrumentálne činnosti** - svedčia o nich scénické poznámky o mieste umiestnenia orchestra.¹³

V Trnave bolo v 17. storočí divadlo s priestorom asi pre 50 členný orchestr¹⁴.

- **percepčné činnosti** - počúvanie hudby v minulosti neprebiehala tak systematicky ako sa uskutočňuje dnes. Zaradenie vyššie spomínaných troch hudobných činností do hier, spev, hra na nástroj, tanec, však predpokladalo aj percepčné schopnosti na istej úrovni. Ich prítomnosť v školských hrách treba chápať nepriamym spôsobom, avšak pre úspešné zvládnutie ostatných hudobných činností boli nevyhnutné.

7 porov. Cesnaková - Michalcová, M.: *Z divadelných*, 1997, s.20-21

8 porov. Cesnaková - Michalcová, M.: *Z divadelných*, 1997, s. 92

9 porov. Cesnaková - Michalcová, M.: *Z divadelnej*, 2004, s. 60-64

10 porov. Cesnaková - Michalcová, M.: *Z divadelných*, 1997, s. 21, 86

11 porov. Cesnaková - Michalcová, M.: *Kapitoly*, 1967, s. 86

12 porov. Cesnaková - Michalcová, M.: *Z divadelnej*, 2004, s. 63

13 porov. Cesnaková - Michalcová, M.: *Kapitoly*, 1967, s. 112

14 porov. Cesnaková - Michalcová, M.: *Z divadelných*, 1997, s. 98

Najobvyklejším obdobím, počas ktorého sa prezentovali školské hry bol začiatok a ešte častejšie koniec školského roka¹⁵. Medzitým sa uvádzali predstavenia, ktoré boli menej slávnostné a trvali kratšie. V záznamoch piaristu Františka Hanáka sa dozvedáme, že „actus scholasticus“ - školské divadelné predstavenie trvalo od deviatej do dvanástej hodiny¹⁶. Hry bolo zvykom uvádzať pri významnejších cirkevných slávnostiach, veľkých sviatkoch alebo pri voľbe richtára, kedy sa okrem hier uplatňovali spevácke činnosti aj počas omše či koncertu¹⁷.

Hudobná výchova v súčasnosti kladie dôraz na zážitok, a až potom na poznatok. Výučba je postavená na princípoch múzickej a polyestetickkej výchovy, využíva spevácky, inštrumentálny, pohybový, tanečný, dramatický prejav žiaka a snaží sa o komplexný rozvoj osobnosti. Ciele hudobnej edukácie sa zameriavajú na rozvíjanie hudobnosti žiaka a budovanie kladného vzťahu žiaka k hudbe¹⁸. Na základe uvedených skutočností môžeme konštatovať, že školská hra je metódou, ktorá spĺňa súčasné ciele a trendy hudobnej edukácie. Využitie školských hier v súčasnosti by bolo možné v rámci projektov alebo záujmových krúžkov. Ich realizácia si však vyžaduje premyslenú koncepciu, v rámci ktorej nesmie chýbať komunikácia a spolupráca.

Literatúra

- BARANOVÁ, E. *Ako učiť hudobnú výchovu?* Ružomberok : Katolícka univerzita, Pedagogická fakulta, 2001, 99 s. ISBN 80-89039-03-0.
- CESNAKOVÁ – MICHALCOVÁ, M., et al. *Kapitoly z dejín slovenského divadla*. Bratislava : Slovenská akadémia vied, 1967, 592 s. ISBN nemá.
- CESNAKOVÁ – MICHALCOVÁ, M. *Z divadelnej minulosti na Slovensku*. Bratislava : Divadelný ústav, 2004, 263 s. ISBN 80-88987-57-1.
- CESNAKOVÁ – MICHALCOVÁ, M. *Z divadelných počiatkov na Slovensku*. Bratislava : Národné divadelné centrum, 1997, 180 s. ISBN 80-85455-29-3.
- HANÁK, F. *Historia Domus Breznensis II. Sequentur notata á P. Francisco*. Rukopis. ISBN nemá.

15 porov. Cesnaková – Michalcová, M.: *Z divadelných*, 1997, s. 19

16 Hanák, F.: *Historia*, s. 135

17 porov. Cesnaková – Michalcová, M.: *Z divadelnej*, 2004, s. 62

18 Baranová, E.: *Ako učiť*, 2001, s. 7-9

Švýcarská inspirace *creafon* aneb k možnostem kreativního uchopení poslechových činností

PhDr. JIŘINA JIŘIČKOVÁ, Ph.D.

Základní umělecká škola, Mladá Boleslav, Česká republika

Anotace: *Creafon* je kreativní zvuková hra, kterou vytvořil švýcarský hudební pedagog Markus Cslovjecsek. Nevyžaduje se v ní mnoho dovedností, zato však vysoká míra vnímavosti k nabízeným podnětům. *Creafon* motivuje hráče k spontánním objevům a experimentování. Nabízí požitek z vlastní tvořivosti i tvořivosti druhých, zkušenost s hrou s akustickými, hmatovými a vizuálními modely. Autorka příspěvku *creafon* hrála s rozličnými skupinami dětí a také se účastnila workshopu vedeného Markusem Cslovjecsekem. *Creafon* dnes představuje inspiraci ke kreativnímu uchopení poslechových činností.

Klíčová slova: hra se zvuky, kreativita, poslech, poslechové činnosti, integrace

Abstract: *Creafon*® is a creative sounding game invented by Markus Cslovjecsek. It works according to the principle of “low skills - high sensitivity”. It encourages players to spontaneous discoveries and motivates them to experiment. The suggestions for playing with *creafon*® are, among other things, about enjoying one’s own creativity and creativity of the others and about playing with acoustic, tactile and visual forms. The author of this paper has played *creafon*® with various groups of children. Based on this experience, as well as on her participation in the workshop led by Markus Cslovjecsek, she wants to present this game as an inspiration for creative listening activities.

Key words: creativity, integration, listening activities, listening to music, sounding game.

Zvyšující se počet domácích spotřebičů, které ke své činnosti přirozeně vydávají zvuky, rádio vyhrávající v mnoha domácnostech od rána do večera, obrazovka televize jako kulisa, za okny hlučící dálnice, v uších nekonečný proud empéetrojek. V autobusech městské dopravy vyhrává reklama, stejně jako v čekárně u lékaře. Ve škole děti o přestávkách poslouchají nejnovější písně z mobilů a studenti při psaní seminární práce poslouchají zprávy z internetu. Žijeme ve stále hlučnějším světě. A i když zůžeme tento všudypřítomný hluk pouze na hudbu, nebudeme přehánět, když pro všechnu hudbu, která se na nás valí bez ohledu na to, zda chceme či nechceme, použijeme označení hudební smog. Jak si na chvíli od toho všeho hudebního „rámusu“ odpočinout, nebo mu dát alespoň smysl? Jednou z možností je zahrát si ve Švýcarsku vyvinutý a patentovaný ***creafon*® no1**.

***creafon*® no1** neboli „*znějící kreativní hra pro všechny*“¹ je dílem švýcarského hudebního pedagoga Markuse Cslovjecseka (1958), který pedagogicky působí na Pädagogische Hochschule Nordwestschweiz. Na začátku byla snaha autora jednoduchým způsobem ukázat cestu k notovému písmu gymnazistům. Studenti tehdy pod vedením Cslovjecseka vysposlouchávali zvuk křídly a snažili se jej elementárně hudebně zaznamenat. V jedné z dalších hodin přišel jeden ze studentů s nápadem pracovat s vlnitým kartónem. Z tohoto nápadu pak vznikla řada seminářů a didaktické možnosti uplatnění kartónu v hudebním vyučo-

1 *Creafon*. [online]. Portál hry *creafon*® [cit. 10. 10. 2011]. Dostupné na WWW: <<http://www.creafon.com>>.

vání Cslovjecsek shrnul spolu s Marií Spychiger v publikaci MUS IK oder MUS IK nicht? v roce 1998 (slovní hříčka použitá v názvu publikace odkazuje nejen na hudbu (Musik), ale rovněž na hravost, ke které by člověk neměl být nikdy nucen (v dialektu „mus ik?“ = „musím?“). Cslovjsecska napadlo, že by rád svůj nápad průmyslově vyráběl. Protože ale o vlnitém kartónu publikoval již dříve, nemohl získat patent. Proto svůj původní nápad dále rozvíjel, až dospěl k podobě, kterou prezentuje jako **creafon® no1**².

Ideu **hry** lze představit mnoha citáty. Jedním z nich, kterým je hra inspirována, je výrok Huga Kükelhause: „*Schwache Reize wirken auslösend. Mäßige Reize entwickeln. Starke Reize hemmen. Überstarke zerstören.*“, což lze volně přeložit jako: „*Slabé podněty umožňují začít, střední podněty rozvíjejí, silné podněty brzdí a příliš silné ničí.*“ **creafon** je kreativní hra s časem, zvukem a formou, která nabízí minimalistické prostředky.

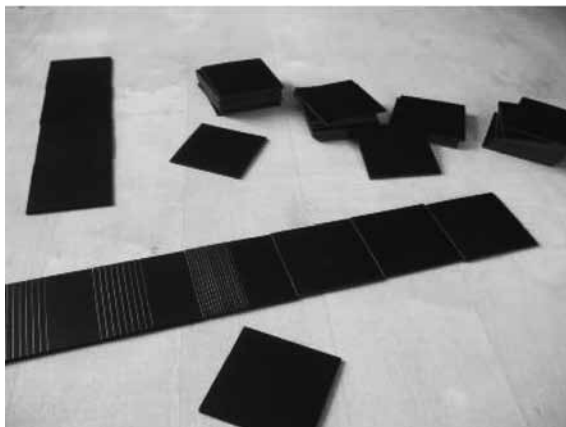


Creafon tvoří 48 hracích karet z kůže a šest umělohmotných plektrů. Hra funguje na principu „jednoduchá manipulace – vysoká aktivace“ (“low skills - high sensitivity” či „einfache Handhabung - hohe Anregung“). Na jednotlivých hracích kartách jsou vyraženy rýhy, které se podle typu karty od sebe liší svou vzdáleností. Rozdíly ve vzdálenostech rýh jsou minimální a přejížděním plektru přes ně karty vydávají různé zvuky. Také tyto zvuky znějí poměrně jemně a v relativně malých odlišnostech. Pro práci s těmito kartami je tak zapotřebí se velmi soustředit a pracovat v nezvykle tichých dimenzích.

Jak na dotyk, svou formou, tak i zvukově je **creafon** prostý záměrně. Díky své jednoduchosti jej dle jeho autora lze využít jak v klidných rozjímavých chvílích jednotlivce, tak i v rámci například hudebně výchovného procesu se skupinou žáků či studentů. (Při zahájení sériové výroby hry byl **creafon** původně zamýšlen pro „kreativní lidi“, teprve pak pro žáky a studenty.) Na jedné straně minimalistické pojetí karet, co se formy týče, na druhé straně exkluzivní materiál. Černá kůže nejen že hezky vypadá, ale také oslovuje čichové buňky hráče a je příjemná na dotyk. Splňuje tak zcela bez výhrad estetické hledisko. Cre-

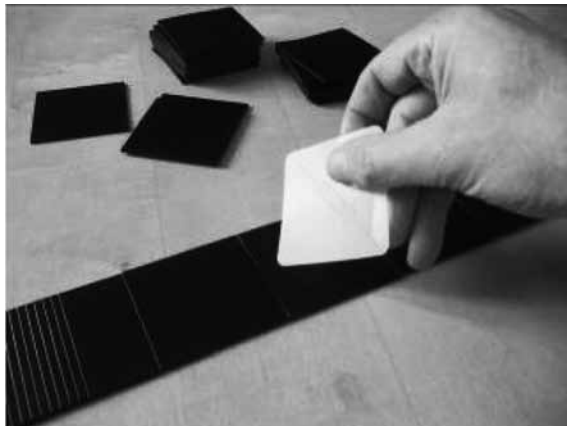
² V současnosti již existuje další, tenkrát multimediální publikace nesoucí název **creafon®**, totiž **creafon® app's**, která byla vydána v září tohoto roku. **creafon® app's** nabízí interaktivní variantu původní hry, kdy počítá s využitím iPadu a iPhone a pracuje s dílem Camille Saint-Saënsa Karneval zvířat. V blízké době by se na trhu dle slov autora měly objevit další publikace.

afonem se mohou zabývat v podstatě všechny věkové skupiny. Již z názvu hry je možné si odvodit, že k této hře bude zapotřebí tvůrčí přístup. Je na hráči či skupině hráčů, jaká si vytvoří pravidla.



Východiskem hry **creafon** jsou poslechové činnosti, které se týkají minimalistických zvukových kvalit vzniklých hrou plektu na karty. Hráči na karty jsou spontánně motivováni k tomu, aby se sami pokusili o vytváření rozmanitých kombinací karet, aby experimentovali a díky tomu tak také vytvářeli elementární hudební kompozice. Na základě výše uvedeného je patrné, že **creafon** není ve své podstatě jedna hra, ale promyšlený soubor hracích karet v moderním designu, s nimiž lze prakticky dělat cokoli. Je na pedagogické erudici vyučujícího a hudebně tvořivých schopnostech hráčů, v jakých souvislostech a v jaké kvalitě karty využijí. Sám autor nabízí uplatnění Creafonu v kterémkoli vyučovacím předmětu. Podle něj se totiž při hře uplatňují všechny druhy inteligence, které stanovil Howard Gardner. Správně uvádí, že pokud se týče hudební inteligence, hráči zabývající se **creafonem** skládají karty, kombinují je a experimentují s nimi. Různý způsob hry plektrem, stejně jako variování jejich pořadí určuje barvu, délku, výšku a sílu vznikajících zvuků. Na hráči je přitom požadována minimální instrumentální dovednost. Hra přispívá k soustředěnému vnímání a rozvoji sluchové paměti i rozvoji jemné motoriky hráčů. Přispívá k rozvoji elementárních hudebně tvořivých schopností a ve společné hře několika hráčů přirozeně vyžaduje schopnost vzájemné spolupráce mezi hráči.

Autorka příspěvku v průběhu několika let **creafon** představila několika skupinám hráčů. Nejmladšími hráči byly děti z prvních tříd základních škol, nejstaršími pak dospělí lidé středního věku. Napříč všemi věkovými kategoriemi lze říci, že **creafon** hráče zaujal. Malé děti se dovedly soustředit na hru samou jen omezenou dobu, což přirozeně souvisí se schopností pozornosti přiměřené jejich věku. Počet hráčů byl od dvou do patnácti a prostředí variovalo od hodiny hudební výchovy na základní škole po neformální setkání v rodinném kruhu. Pro všechny věkové kategorie platilo, že hráči byli zpočátku velmi překvapeni tichostí hry i tím, že pravidla hry byla společně utvářena až v průběhu hry. Studenti a starší lidé se zkraje v podstatě svorně ptali: „A to má být vše?“ Postupně je však



množství možností modelů ke hře zaujalo tak, že vydrželi nad hrou strávit velmi dlouhou dobu. Společně jsme „ozvučovali“ předměty kolem nás, obrázky, zachycovali hrou plektry na kartičky příběhy a nálady. Východiskem bylo buď konkrétní dílo, nebo naopak se hráči nechali inspirovat improvizací jiného hráče a na ni navázali. Hrou jsme napodobovali smyšlený indiánský jazyk. Ve dvojicích jsme vytvářeli otázky a odpovědi, hráli si na hudební formu. **Creafon** hráče motivoval k vskutku spontánním objevům, experimentování a leg-raci. Inspiroval je také k hledání obdobných možností vyjádření na „nehudební“ předměty a dospělé hráče k zamyšlení a debatám o množství hluku okolo nás. **Creafon** kromě toho plnil i roli muzikoterapeutickou.

Trochu nadneseně by se dalo shrnout: **creafon® no1** je hra nabízející zkušenost s hrou s akustickými, hmatovými a vizuálními modely. Je ve své podstatě velmi jednoduchá a přitom nabízí nepřeborné množství možností pro integrativní hudební činnosti. Kéž je pro nás inspirující právě tou svou jednoduchostí. Díky této jednoduchosti pak zbývá velký prostor na kreativní uchopení hudebních činností obecně a s tím související cíl, kterým je vnitřní prožitek z hudby.

Literatura

CSLOVJSECESEK, M., SPYCHIGER, M. *MUS IK oder MUS IK nicht?* Hölstein : SVSF Verlag des Schweizerischen Vereins für Schule und Fortbildung, 1998.

Workshop Markuse Cslowjecska věnovaný *Creafonu* v rámci RIME 2007 na University of Exeter, UK, 13.4.2007

Creafon – Philosophie. [online]. [26.10. 2011]. Dostupné na <http://www.creafon.ch/pdf/Philosophie_Creafon.pdf>.

LÍŠKOVÁ, M. Hudební výchova a vzdělávací program RVP PV. [online]. [26.10. 2011]. Dostupné na WWW. <<http://clanky.rvp.cz/clanek/c/P/394/hudebni-vychova-a-vzdelavaci-obsah-rvp-pv.html>>.

Creafon. [online]. Portál hry creafon® [cit. 10. 10. 2011]. Dostupné na WWW: <<http://www.creafon.com>>.

Využití duchovní hudby v poslechové činnosti hudební výchovy na gymnáziích v učebnici Hudební výchova pro gymnázia¹

Mgr. ANNA NAJSROVÁ

Ostravská univerzita v Ostravě, Pedagogická fakulta, Katedra hudební výchovy, Česká republika

Anotace: Příspěvek se věnuje využití duchovní hudby v poslechové činnosti hudební výchovy na gymnáziích. Všímá si výběru duchovní tvorby na kompaktních discích, jež jsou přílohou učebnice Hudební výchova pro gymnázia I, II kolektivní autorů A. Charalambidis, Z. Čísaře, L. Hurníka. Snaží se nastínit možné aktualizace tématu zejména do soudobé hudby.

Klíčová slova: duchovní hudba, poslechové činnosti, gymnázium

Abstract: The paper is devoted to using sacred music in listening activities during Music lessons at grammar schools. It focuses on the selection of works of sacred music on compact discs, which serve as a teaching aid to the textbook Hudební výchova pro gymnázia I, II written by A. Charalambidis, Z. Čísař, L. Hurník. It describes possible innovations of the topic for contemporary music.

Key words: grammar school, listening activity, sacred music.

Kořeny evropské artificiální hudby můžeme nepochybně spatřovat v hudbě duchovní. Bylo to právě duchovenstvo a církev, které zásadním způsobem ovlivňovaly a podněcovaly další rozvoj evropské hudby v jejích raných fázích. V hudební oblasti si duchovní hudba zachovala své výsadní postavení po celou dobu středověku, ale i renesance a zejména baroka. Duchovní tematika v hudbě se však vyskytovala i v průběhu dalších století. Ztratila sice své výsadní postavení, ale spolu s dalšími druhy hudby se stále komponovala jak v období klasicismu, romantismu, tak i v hudbě moderní. Ani soudobí skladatelé se duchovní tvorbě nevyhýbají.

Duchovní hudba měla své významné místo již v počátcích formování křesťanství a má je doposud. Hudba v chrámech byla často jediný typ hudby, se kterým se širší laická veřejnost měla možnost setkat, a tak kromě své liturgické funkce plnila též funkci vzdělávací a estetickou. Kultivovala a vychovávala prosté lidi, a to i v době existence a plného rozvoje hudby světské. Je proto potřeba jí věnovat patřičné místo ve výuce hudební výchovy na všeobecně vzdělávacích školách.

V minulosti byla duchovní hudba z ideologických důvodů z učebnic prakticky vytlačena, její význam z hlediska formování evropské hudební kultury opomíjen, díla s duchovní tematikou se prováděla jen ojediněle. Také liturgická hudba prováděná v kostelích prožívala období úpadku, její dřívější vysoká úroveň degradovala, nová díla vznikala jen sporadicky a často tajně. Nezáměr o tento druh hudby pak vedl k její deprofesionalizaci, amaterizaci a diletantismu, s jakým je stále ještě i dnes mnohdy provozována. Je proto zapotřebí též v rámci všeobecné hudební výchovy na školách věnovat tomuto typu hudby náležitou pozornost a zdůraznit studentům význam tohoto druhu hudby, stejně tak jako v nich probudit zájem o další vzdělání v této oblasti, motivovat studenty k hlubšímu zájmu o problematiku duchovní hudby, nebo snad dokonce probudit zájem o aktivní činnost na poli duchovní hudby.

1 CHARALAMBIDIS, A., ČÍSAŘ, Z., HURNÍK, L. *Hudební výchova pro gymnázia I. II.* SPN 2003. ISBN 80-7235-211-3.

Charakteristika učebnice *Hudební výchova pro gymnázia*

Pokusme se nyní zaměřit na zastoupení duchovní hudby v rámci dvoudílné učebnice *Hudební výchova pro gymnázia*, kolektivitu autorů A. Charalambidis, Z. Císař a L. Hurník. Jedná se o učebnici poměrně novou, vydanou v roce 2003, vyhovující platným učebním osnovám pro předmět Hudební výchova na gymnáziích. Učebnice se snaží vhodně zastřešovat a integrovat všechny disciplíny, které by v hudební výchově měly být obsaženy. Je zaměřena jak na historický vývoj umění, aplikaci některých poznatků z hudební teorie, vývoj hudebních forem, funkci hudby, širší začlenění do kontextu umění, tak i na praktické činnosti. Poskytuje dostatek notového materiálu pro zpěv i rozvoj základních instrumentální dovednosti studentů. Věnuje se jak hudbě artificiální, tak i nonartificiální. Ke každému dílu této učebnice vyšly dva kompaktní disky s vhodnými hudebními ukázkami. První nese ukázky hudby artificiální, druhý obsahuje příklady hudby nonartificiální. Interaktivní část učebnice přináší řadu podnětů a doplňkového materiálu k poslechovým činnostem.

Zastoupení duchovních skladeb v poslechových ukázkách k učebnici *Hudební výchova pro gymnázia* a podněty možné aktualizace tématu především soudobou hudbou.

Hudební ukázky k učebnici *Hudební výchova pro gymnázia* jsou řazeny chronologicky podle vývoje dějin hudby. Jako první v rámci duchovní hudby se zde setkáme s ukázkou židovských žalmů. Studentům je na této ukázce názorně představen rozdíl mezi responsoriálním a antifonálním provedením žalmů. Učitel, který se více věnuje problematice duchovní hudby, je jistě schopen aktualizovat toto téma a představit studentům současnou podobu žalmu, tak jak je prováděna v rámci katolické liturgie. Domníváme se, že je vhodné tuto aktualizaci doplnit též informacemi o soudobém skladateli liturgické hudby a autorovi současných zhudebněných žalmů, dnes již zemřelém páteru Josefu Olejníkovi. Studenti se také v rámci praktických činností mohou pokusit o provedení žalmu.²

Další zařazenou ukázkou duchovní hudby je gregoriánský chorál. Zde je studentům představen rozdíl mezi melismatickým a sylabickým zpěvem. Velmi zajímavý je též praktický úkol k této ukázce, a to pokus o tropování melismatické písně Vale (slovo znamená pozdrav při loučení). Velmi zábavnou formou je tak snadno vysvětlena problematika tropů a následně sekvencí. Bylo by však přínosnější, kdyby byla zachována chorální notace. Je možné studentům připravit pro srovnání krátký úryvek chorálu jak v notaci chorální, tak v přepisu do soudobé notace. Při předpokládaném zájmu je možné vysvětlit studentům, jak tato notace fungovala, co který znak znamenal a třeba si i vyzkoušet nějaký úryvek z chorální notace přezpívat. Notový materiál v chorální notaci můžeme čerpat z *Liber cantualis*.³ Dále je možné také pracovat se sekvencemi, předvést jejich české verze, například z kancionálu.⁴

Následují ukázky lidového jednohlasu s duchovním námětem, písně Hospodine, pomiluj ny a Ktož jsou boží bojovníci. U písně Ktož jsou boží bojovníci se mají studenti pokusit vyjmenovat skladby, ve kterých je tato píseň citována. Píseň Hospodine, pomiluj ny je dopl-

2 Např. OLEJNÍK, J. *Responsoriální žalmy pro neděle, slavnosti, svátky, památky a mše spojené s určitými obřady. Pro všechny liturgické cykly*. Matice cyrilometodějská, 2010. ISBN 979-0-90040107-6.

3 Monk of Solesmes. *Liber cantualis*. Paraclete Pr, 2009. ISBN 1557250405.

4 *Kancionál - společný zpěvník českých a moravských diecézí*. Praha: Zvon, 1992. ISBN 80-7235-211-3.

něna i notovým zápisem, je možné ji tedy se studenty též zpívat. Jako aktualizaci je možné představit studentům další verze této písně. Je možné použít trojí zhudebnění této písně zapsané v různých staletích, tak jak jsou uvedeny v kancionálu⁵. Jednotlivé verze pak můžeme srovnávat a hledat rozdíly v jednotlivých notových zápisech.

Další ukázky se věnují tématice raného vícehlasu. Jedná se o dvě organa *Benedicamus Domino* a *Magnificemus Domino*. V souvislosti s organem je uveden také anglický gymel v paralelních terciích a sextách. To jsou intervaly využívané též často v lidovém dvojhlasu. Studenti se v rámci tohoto tématu mohou pokusit vytvořit druhý hlas k nějaké jednoduché lidové písni, tak aby použili pouze tercie a sexty, a tak se pokusit vytvořit gymel.

Následuje několik ukázek ze mší *Machautovy - La Messe de Notre Dame*, *Palestrinovy - Missa tertia super Jesu Christe* a *K. Haranta z Polžic - Pětihlasé mše*. Učebnice si všímá více kompozičních, zvukových zvláštností a nálad, jež se snaží jednotlivé části podat. Proto je vhodné seznámit studenty s českými texty jednotlivých částí ordinária, zdůraznit, že texty ordinária jsou používány stále v neměnné podobě. Možné je také pro srovnání předvést alespoň část z některého soudobého ordinária (např. od P. Ebena)

Mariánské nešpory *Claudia Monteverdiho* již svým názvem vybízí k vysvětlení samotného pojmu nešpory, dále se nabízí možnost představit studentům liturgii hodin (*officium*), donést breviář, nebo i soudobé zhudebnění *officia*⁶. Vysvětlit, jaké zpěvy se kromě žalmů v rámci *officia* vyskytují (hymny, kantika). Prakticky si vyzkoušet přednes žalmů dělený mezi chóry.

V rámci období baroka se ze skladeb s duchovní tematikou představí *Mše h moll* *Johana Sebastiana Bacha* a *Missa Sanctissimae Trinitatis* *Jana Dismase Zelenky*. V této souvislosti je možné navázat na předchozí výklad v souvislosti s formou mše a rozšířit jej například o informace týkající se staré tridentské liturgie, reformy liturgie po II. vatikánském koncilu. Jejich srovnání a vytyčení hlavních rozdílů. Dále je zde zařazena ukázka z *Händlova oratoria Mesiáš*. Pro srovnání je vhodné zprostředkovat ukázku ze soudobé adaptace tohoto slavného oratoria *The new young Messiah*, jež vzniklo pod taktovkou *Franka McNamary* a spojuje v sobě prvky gospelu, rocku a soulu. Dílo *B. M. Černoohorského* je představeno skladbou *Regina coeli laetare*. Jako možnost aktualizace se zde nabízí srovnání se stejnojmenným dílem *Adama Václava Michny z Otradovic*, uvedené v kancionálu⁷. Píseň má snadný doprovod a jednoduchou kratší melodii, je možné ji tedy zazpívat například s doprovodem klavíru. Studenti se tak mimo jiné seznámí s českým textem tohoto hymnu.

Období klasicismu a romantismu není zastoupeno ani jedinou ukázkou týkající se duchovní hudby. To je jistě na škodu, protože i přesto, že v tomto období dochází k rozvoji hudby spíše světské, duchovní tvorba se nadále komponuje a pro řadu skladatelů zůstává stále velice niternou záležitostí. Řada skladatelů klasicismu a romantismu byla hluboce věřící. Zastoupení i tohoto druhu hudby by jistě napomohlo ke komplexnějšímu a nikoli pouze jednostrannému či zkresenému pohledu na celé období.

Duchovní tematika se pak objevuje až s obdobím moderny a 20. století. Jsou zde uvedeny ukázky díla *O. Messiaena - Tři malé liturgie Boží přítomnosti*, *L. Janáčka - Glagolská*

5 *Kancionál - společný zpěvník českých a moravských diecézí*. Praha: Zvon, 1992, s.670-672. ISBN 80-7235-211-3.

6 *OLEJNÍK, J. Nedělní nešpory*. Olomouc: Maticе cyrilometodějská, 2006. ISMN M-9004010-3-8.

7 *Kancionál - společný zpěvník českých a moravských diecézí*. Praha: Zvon, 1992, s.325. ISBN 80-7235-211-3.

mše a K. Penderecki – Sedm bran jeruzalémských. Liturgická tvorba tohoto období rovněž zastoupena není.

Shrnutí

Duchovní hudba je v učebnici Hudební výchova pro gymnázia poměrně dobře zastoupena. Ve starších obdobích vývoje hudby je frekvence užití skladeb s duchovní tematikou až překvapivě častá. Naopak v období klasicismu a romantismu chybí jakákoliv ukázka dokládající existenci duchovní tvorby v tomto období. Duchovní tematika ve skladatelské tvorbě je pak znovu dokumentována až skladbami 20. století.

Využití skladeb s duchovní tematikou, nebo přímo liturgických skladeb nabízí celou řadu možných aktualizací učiva a přesahů zejména do soudobé liturgické hudby katolické církve. Máme za to, že takovéto aktualizace a přirovnání k soudobé liturgii vedou k snazšímu a hlavně komplexnějšímu pochopení problematiky, než čistě teoretický výklad či text v učebnici. Z vlastní zkušenosti víme, že si studenti dokáží lépe představit jednotlivé části mše a jejich posloupnost, pokud se aplikují na soudobou liturgii mše, kterou i nevěřící studenti alespoň jednou za život navštívili. Rovněž doplnění latinských textů o jejich české překlady vede k lepšímu pochopení námětu a v důsledku pak i způsobu hudebního zpracování, jež vychází z textu.

Literatura

HRČKOVÁ, N. *Dějiny hudby – Evropský středověk*. Bratislava: Ikar, 2003. ISBN 80-249-0524-87.

HRČKOVÁ, N. *Dějiny hudby – Renesance*. Bratislava: Ikar, 2004. ISBN 80-249-0615-5.

HRČKOVÁ, N. *Dějiny hudby – 20. století I*. Bratislava: Ikar, 2006. ISBN 80-249-0808-5.

HRČKOVÁ, N. *Dějiny hudby – 20. století II*. Bratislava: Ikar, 2007. ISBN 978-80-249-0978-3.

CHARALAMBIDIS, A., ČÍSAŘ, Z., HURNÍK, L. *Hudební výchova pro gymnázia I. II*. Praha: SPN 2003. ISBN 80-7235-211-3.

KAČIČ, L. *Dějiny hudby – Baroko*. Bratislava: Ikar, 2008. ISBN 978-80-249-1266-0.

Kancionál – společný zpěvník českých a moravských diecézí. Praha: Zvon, 1992. ISBN 80-7235-211-3.

Monk of Solesmes. *Liber cantualis*. Paraclete Pr, 2009. ISBN 1557250405.

OLEJNÍK, J. *Responziální žalmy pro neděle, slavnosti, svátky, památky a mše spojené s určitými obřady. Pro všechny liturgické cykly*. Olomouc: Matice cyrilometodějská, 2010. ISMN 979-0-9004010-7-6.

OLEJNÍK, J. *Nedělní nešpory*. Olomouc: Matice cyrilometodějská, 2006. ISMN M-9004010-3-8.

Film jako prostředek popularizace hudby

Mgr. JINDŘICH SCHWARZ, DiS.

Ostravská univerzita v Ostravě, Pedagogická fakulta, Katedra hudební výchovy, Česká republika

Anotace: Příspěvek pojednává o problematice popularizace hudby v podmínkách institucionálního (školního) vzdělávání. Na základě společných znaků se pokouší kategorizovat filmy s hudební tematikou a zamýšlí se nad možnostmi a způsoby jejich využití v hudebně-pedagogické praxi.

Klíčová slova: didaktická pomůcka, film, hudební pedagogika, hudební výchova, popularizace hudby.

Abstract: The paper discusses problems of popularization of music in terms of institutional (school) education. On the basis of common features, the author is trying to categorize films with music themes and discusses the possibilities of their use in the music educational practice.

Key words: film, Music education, music pedagogy, popularization of music, teaching aid.

Současná hudebně-výchovná praxe i výzkum ukazují nejen na nízký kredit hudební výchovy (dále jen HV) jako vyučovacího předmětu, ale především na klesající úroveň znalostí a dovedností žáků. Přitom příčiny tohoto stavu lze stěží hledat v nezájmu žáků o hudbu, neboť ti jsou v důsledku moderních technologií (mp3 a mp4 přehrávače, hudební mobilní telefony apod.) a díky masmédiím (rádio, televize, internet) hudbou takřka obklopeni. Problém lze tedy přirozeně spatřovat jednak v nedostatečné výchově k hudbě v rodině, jednak v obsahové a formální náplni hodin HV. Obsahovou náplní dnešních hodin HV jsou tři základní činnosti: hudební aktivita žáků, poslech a výklad, přičemž „*převažuje vlastní hudební aktivita žáků - zpěv, hraní na nástroje, pohybová aktivita, které je věnováno nejčastěji 20 až 30 minut, znatelně méně času je pak věnováno teoretickému výkladu a poslechu (shodně 5 až 10 minut).*“¹

Je evidentní, že čas, který je díky této disproporcii věnován teoretickému výkladu a poslechu, je naprosto nedostatečný. Příkladem je poslech ukázek vážné hudby, které jednak vyžadují erudovaný komentář ze strany pedagoga, jednak kladou vyšší nároky na délku ukázek z důvodu srozumitelnosti rozsáhlejších hudebních ploch. Délka poslechu však jistě není jediným faktorem, který přispívá k efektivnosti výuky, jež se projevuje zvýšením zájmu žáka o hudbu a jeho motivací k dalšímu poslechu v rámci autoedukace. Neméně důležitými faktory jsou výběr ukázek a forma jejich sdělení (auditivní, audiovizuální, nahrávka, živý koncert, kvalita aparatury a záznamových médií apod.).

Jednou z možností, jak zatraktivnit poslech v hodinách HV, je využití filmových titulů, jež jsou z hlediska tématu relevantní probírané látce. To přirozeně může evokovat myšlenku využití dokumentárních filmů. Ty jsou svou formou k pedagogickým účelům často takřka předurčeny. Avšak právě jejich forma blížící se mnohdy faktografickému výkladu nemusí být pro žáky atraktivní. Navíc je většinou žádoucí jejich zhlédnutí v plné délce. Oproti tomu filmy jiných žánrů nabízí poutavý děj, disponují rovněž kvalitní hudbou a je možné

1 CRHA, B. *Aktuální stav všeobecné hudební výchovy v ČR 2010*. In *Využití multimediálních technologií v hudební výchově*. Sborník referátů z mezinárodní hudebně pedagogické konference *Musica viva in schola XXV*. Brno: Masarykova univerzita v Brně. Pedagogická fakulta. Katedra hudební výchovy, 2010. s. 13.

pracovat i s kratšími, vybranými úseky (např. vystříhnout konkrétní scény s hudebními ukázkami apod.). Následující řádky jsou tedy zaměřeny právě na tuto část kinematografie a na pokus o jejich základní kategorizaci.

Z hlediska hudebně pedagogického se přirozeně nabízí členění filmů s hudební tematikou na snímky pohybující se v oblasti **artificiální**, či **nonartificiální** hudby. Obě dané kategorie lze ještě dále specifikovat na základě chronologické posloupnosti témat jednotlivých snímků. V kategorii artificiální bychom tak postupovali od filmů reflektujících období baroka (např. *Všechna jitra světa; Král tančí*), přes období klasicismu (např. *Amadeus; Já, Don Giovanni*) a romantismu (např. *Chopin: touha po lásce*) až do současnosti (např. *Na miskách vah; Krvavé housle*). Kategorii nonartificiální lze pojmut rovněž jednak chronologicky, jednak dle jednotlivých hudebních stylů či žánrů, jenž konkrétní snímky reprezentují (např. jazz, soul, blues, hip-hop, rock, punk ad.).

V souvislosti s využitím daných filmů v hudební pedagogice je žádoucí rozlišit míru jejich **obecnosti**, či **konkrétnosti**. Zatímco některé se zaměřují například na hudbu určitého hudebního slohu, či žánru (např. *Všechna jitra světa, Cadillac Records*), jiné se váží ke konkrétním skladatelům (např. *Amadeus, Ve stínu Beethovena, Ray*), či interpretům (např. *Farinelli*). Důležitým kritériem je zde však také to, zda dané filmy reflektují skutečné historické osobnosti, či postavy smyšlené. V případě skutečných historických osobností je dále nutno vzít v úvahu do jaké míry nesou prvky **biografické** (např. *Ray*), **fiktivní** (např. *Legenda o 1900*), či jsou kombinací obou přístupů (např. *Amadeus*).

Určujícím faktorem hudební atraktivity filmu je kvalita, množství a **způsob užití hudby**. Ve filmech, které disponují silnou dějovou linkou, je hudba často upozaděna a má tedy funkci spíše sekundární, doprovodnou (např. *Na miskách vah*). Protikladem jsou snímky mapující život konkrétních hudebních osobností, těles, nahrávacích společností apod., ve kterých má hudba naopak primární funkci a jež jsou tak téměř hitparádou jednotlivých hudebních čísel (např. *Ray*).²

Dalším rozměrem, který lze vnímat jako kategorizační kritérium filmů souvisejících s danou problematikou, je **obsahová role** použité **hudby**. Hudba je zde často **symbolem** – nositelem názorů a postojů, nejen daných hudebních osobností, ale celých sociálních skupin (např. *The Runaways*). Ve filmech o poněkud kontroverzních hudebnících vystupuje do popředí **role hudby jako šok** (např. *Serge Gainsbourg: heroický život*). Obsahově nejzávažnější role hudby je její dimenze psychologicko-filozofická, kdy je hudba niterní výpovědí skladatele, či interpreta, mnohdy dokonce jediným komunikačním prostředkem s okolním světem, či předmětem filozofických úvah (např. *Všechna jitra světa; Hillary a Jackie*).

Tento pokus o kategorizaci filmů dané problematiky je samozřejmě pouze nástinem a neúplným výčtem děličích kritérií a rolí hudby ve filmu. Všechny výše uvedené aspekty však již latentně nastiňují pedagogický potenciál daných filmů, který je možné využít nejen v rámci základního a gymnaziálního vzdělávání, ale také v rámci vysokoškolského studia hudebně pedagogických oborů. Analýza tohoto potenciálu s poukázáním na jeho klady i záporny je předmětem následujících řádků.

Významná část pedagogického potenciálu filmu spočívá v atraktivitě formy jeho sdělení, která neklade přílišné kognitivní nároky na jeho recepci a jež v souvislosti s rozvojem nových technologií (3D) a audio-vizuální techniky (dolby-digital, HD rozlišení apod.)

2 Záměrně zde nezmiňuji filmové muzikály, neboť ty nejsou předmětem zájmu tohoto příspěvku.

nabízí divákovi intenzivní zážitek, navíc v přijatelném časovém horizontu. Proti výkladu či poslechu je k vnímání filmu nutné zapojit nejen sluchový, ale také vizuální kanál, což je z hlediska psychologie efektivnější pro paměť a učení.

Zatímco audio ukázka je bez doplňujícího výkladu pouze čistě hudebně-estetickým zážitkem, film disponuje celou řadou faktorů, které mohou mít zásadní vliv na vnímání a pochopení dané hudby. Ta je zde zasazena do širšího kontextu historického, politického, sociálního a v souvislosti se skladatelem, či interpretem také psychologického. Divákovi jsou tak přiblíženy související historické události, dobová architektura, móda, estetika, nástroje, osobní pohnutky hudebníka, účel, ke kterému byla hudba komponována apod. Díky těmto přesahům je film ideálním prostředkem k mezioborové spolupráci například v rámci Hudebního a Výtvarného oboru, které v rámci vzdělávacího programu spadají pod celek Umění a kultura, a Občanský a společenskovědní základ zahrnutý v tématu Člověk a společnost.

Při využití filmů ve výuce hraje nejdůležitější roli způsob jejich prezentace. Především je nutné klást si otázku, co (jaké vědomosti) si mají žáci, či studenti (dále jen žáci) prostřednictvím dané ukázky osvojit. Dále je třeba zvážit vhodnost (přístupnost) ukázky vzhledem k jejich věkové kategorii.³ Vzhledem k časové dotaci výuky je na místě otázka, zda pracovat s celou délkou snímku, nebo jen s dílčími ukázkami. Přitom lze předpokládat, že vzbudí-li daná ukázka zájem žáka, motivuje jej ke zhlédnutí celého snímku mimo výuku. Nepostradatelný je komentář ze strany pedagoga, prostřednictvím kterého jsou žáci seznámeni s danou ukázkou, případně jsou vytýčeny související úkoly, ale zejména dochází ke korekci děje, který často disponuje fiktivními prvky (smyšlený děj, postavy, vztahy atp.).

Problematika využití filmu jako prostředku popularizace hudby, jejímž cílem je zejména zatraktivnit a zefektivnit výuku hudební výchovy, je zatím pouze ve fázi hypotéz, které nejsou podloženy výzkumem. Na druhou stranu mohou říci, že při práci s filmy v rámci hudebně-teoretických předmětů, realizovaných katedrou hudební výchovy Pedagogické fakulty Ostravské univerzity, se u studentů setkávám s velice kladnými ohlasy, a to při využití filmů jak z oblasti artificiální, tak nonartificiální hudby. Věřím tedy, že budou jednak stanovené hypotézy verifikovány výzkumem, který budu realizovat v rámci své disertační práce, jednak že daná problematika osloví také hudební pedagogy, kteří jsou jejími jedinými potenciálními realizátory.

Seznam citovaných filmů:

Amadeus (rež. M. Forman, 1984)

Cadillac Records (rež. D. Martin, 2008)

Farinelli (rež. G. Corbiau, 1994)

Hillary a Jackie (rež. A. Tucker, 1998)

Chopin: touha po lásce (rež. J. Antzak, 2002)

Já, Don Giovanni (rež. C. Saura, 2009)

Král tančí (rež. G. Corbiau, 2000)

Krvavé housle (rež. F. Girard, 1998)

Legenda o „1900“ (rež. G. Tornatore, 1998)

Na miskách vah (rež. I. Szabó, 2002)

Ray (rež. T. Hackford, 2004)

Runaways, The (rež. F. Sigismondi, 2010)

Serge Gainsbourg: heroický život (rež. J. Sfar, 2010)

Ve stínu Beethovena (rež. A. Holland, 2006)

Všechna jitra světa (rež. A. Corneau, 1991)

3 V některých filmech daného tematického okruhu se vyskytují vulgarismy, erotické scény a scény související s alkoholismem a drogovou závislostí.

Projekt detského hudobného divadla a proces vzniku detského hudobného divadla Belo Felix: Múdry Mat'ko a blázni

Mgr. MARTINA ŠEBOVÁ

Univerzita Mateja Bela v Banskej Bystrici, Pedagogická fakulta, Katedra hudobnej kultúry

Abstrakt: Poukázanie na problematiku detského hudobného divadla. Poukázanie na problematiku hry a význam tohto slova. Podstaty hry a ich bližšia charakteristika. Tvorivosť u detí v detskom hudobnom divadle. Úloha učiteľa v detskom hudobnom divadle. Zásady pri tvorbe detského hudobného divadla. Analýza a proces nácviku detského hudobného divadla.

Kľúčové slová: analýza, detské hudobné divadlo, hra, tvorivosť.

Abstract: Transfer to the issue of children's musical theater. Transfer to the issue of games and the meaning of the word. The nature of games and their closer characteristics. Creativity in children's musical theater. The role of a teacher in children's musical theater. Principles in developing children's musical theater. Analysis of the rehearsal process and children's musical theater.

Key words: analysis, children's musical theater, creativity, play.

Hra deťom prináša zážitok a radosť z toho, že môžu robiť to, čo ich baví. Pomocou hry dieťa objavuje svoje schopnosti, učí sa presadzovať svoje názory, ak hra prebieha v kolektíve a učí sa hľadať kompromisy. V hre je dieťa zahľbené do vlastného sveta, kde platia jeho pravidlá a tento svet je pre dospelých neprístupný. Pri hre dieťa rozvíja svoju fantáziu, presadzuje svoju originalitu, podporuje divergentné myslenie a učí sa improvizovať na danú tému. Hru môžeme teda charakterizovať ako: „slobodné konanie, ktoré sa berie len tak, stojí mimo obyčajného života, neviaže sa k nemu nijaký hmotný záujem a nevedie k nijakému úžitku, uskutočňuje sa vo vlastnom časovom rozmedzí a vo vlastnom priestore, prebieha v súlade s určitými pravidlami a vedie ku vzniku spoločenských zoskupení, ktoré sa často obklopujú závojom tajomnosti.“ (Huizinga, 1990, s. 230). Pomocou hry spoznávame svojho ducha. V hre sa môžeme ponoriť do seba, zabudnúť na všetky starosti a len tak sa hrať. Veľa ľudí považuje hru, ako odreagovanie od starostí, alebo „zabíjanie času“. Podľa nášho názoru sa hrou, či už dospelý človek, alebo dieťa veľa naučí. Malé dieťa celý svet spoznáva pomocou hry. Všetko okolo neho je jedna veľká hra, ktorú ono prišlo vyriešiť. Podľa Huizingu (1990) máme štyri podstaty hry, ktorými sa každá hra riadi. Prvou podstatou hry je sloboda. Hra sa nedá prikázať. Dieťa musí mať záujem hrať hru, alebo musí byť správne motivované ak zoberieme do úvahy školské prostredie. Dieťa robí s radosťou len to, čo ho baví a teší. Druhou podstatou hry je „obyčajný“ či „vlastný“ život. Tzn., že dieťa sa do hry dokáže tak zahľbiť, že úplne zabudne na akúkoľvek realitu a svet okolo neho je neviditeľný. Preto je veľmi dôležité dodržať po hre, alebo hudobnej hre akýsi „oddychový čas“, aby sa dieťa dokázalo naspäť dostať do reality a dokázalo sa sústrediť na ostatné veci, ktoré sú už reálne a dejú sa okolo neho. Treťou podstatou hry je čas. Hra v určitom okamihu začne a v určitom okamihu skončí. Štvrtou podstatou hry je poriadok. Máme na myslí poriadok, čo sa týka súladu rytmu a harmónie. Rozoberme si bližšie rytmus. Rytmus

v živote človeka je jeho nevyhnutnou súčasťou. Každé ľudské telo má vlastný biorytmus, každému z nás bije v určitom rytme srdce a každý jeden človek má vlastný rytmus života. Aj hra má vlastný rytmus, ktorý zvyčajne vedie k danému napätiu a rozuzleniu problému. Pojem harmónia nám robí súlad medzi rytmom, tempom a celkovým zoskupením rôznych aspektov v živote človeka. Harmónia je v prírode, harmónia je v ľudskom tele človeka a harmónia je takisto aj v hre. Akýkoľvek nesúlad jednotlivých aspektov vyvoláva nervozitu a rozpad veľkého celku na malé čiastočky. Čo v samotnom dôsledku prináša nástup chaosu.

Podľa Huizinga (1990), je hra dobrovoľná činnosť či zamestnanie, ktoré sa vykonáva podľa určitých pravidiel. Má presne stanovené časové a priestorové hranice. Sprevádza ju radosť, pocit napätia a vedomia odlišnosti od obvyčajného života. Hra pomáha rozvíjať celú zložku osobnosti. Rozvíja individuálne vlohy, schopnosti a vlastnosti. Pomáha spoznať samého seba, objaviť nové doteraz neobjavené schopnosti, odbúrava stres, zvyšuje sebavedomie a dodáva sebadôveru. Deti v detskom hudobnom divadle využívajú hry, ktoré majú dej a je potrebné v hre vyriešiť daný konflikt. Takéto hry sú rolové, ktoré spolu s dramatickou hrou tvoria základ pre dramatickú výchovu. Schola ludus, alebo škola hrou, drama in education, je založená na dobrovoľnosti, slobodnom konaní, rovnakom postavení členov jednej skupiny. Vedúci, alebo učiteľ danej skupiny nepodáva hotové riešenie – hotový scenár, ale necháva tvorivo rozmyšľať žiakov. Pripúšťa ich tvorivé nápady a akceptuje ich, je rovnocenným partnerom žiakov „prvý medzi rovnými“ (Felix, 1996). Jednou z najdôležitejších etáp tvorivosti je správna motivácia žiakov. My sme motivovali pri samotnom nácviku divadielka rozhovorom o divadielku a nácvikom piesne „Krajina Zázračno“ (autor Belo Felix). Pomocou tejto piesne sme sa s deťmi preniesli do krajiny, kde sme si spolu s deťmi vytvorili vlastný svet v ktorom platili naše pravidlá. V tomto svete sme si boli všetci rovní. Vyrozpárali sme si príbeh o Múdom Maťkovi, naučili sa texty piesní a začali sme spoločnými silami dotvárať dialógy, kostýmy a kulisy divadielka. Práca s deťmi na detskom hudobnom divadle si vyžaduje maximálnu obojstrannú dôveru. Aby dieťa dokázalo tvorivo rozmyšľať a hovoriť nahlas svoje nápady, potrebuje sa cítiť bezpečne a musí cítiť oporu v učiteľovi, aj v svojich spolužiakoch. Deti prejavili svoju tvorivosť a spolupatričnosť pri nácviku v plnej miere, niekedy sme to museli stopovať. Najviac nás potešilo, že i dieťa, ktoré bolo uzavreté do seba sa prejavilo a povedalo názor na danú problematiku. V divadielku dostávalo príležitosť každé dieťa, či už bolo viac alebo menej talentované. Deti sa snažili improvizovať zahrať jednotlivé scény stále lepšie a lepšie. Naším hlavným cieľom v divadielku o Múdom Maťkovi bolo, aby sa deti zmysluplne odreagovali, mali radosť zo spoločnej tvorby hudobného diela, dokázali v sebe prehlbovať emocionálnu a dokázali prezentovať pred verejnosťou svoje úsilie a prácu. Nácvik detského hudobného divadielka dosiahneme pravidelným cvičením a hudobnými hrami. Pravidelné cvičenie (skúšky) je plánované a zamerané na opakovanie jednotlivých scénok. Deti sa jednotlivé scény a dialógy neučia s papierov, ale na základe opakovania si osvojujú jednotlivé party. Preto neustále vznikali nové situácie a nápady, pretože deťom vypadol text a oni začali improvizovať. Môžeme potvrdiť, že divadielko nebolo ani raz odohrané rovnako, vždy prišla nová situácia kedy sa deti pozabudli, alebo hlavný hrdina vypadol pamätovo a na rad prišla improvizácia, fantázia a tvorivý výmysel detí. My sme hru využívali na začiatku speváckeho zboru, pre zaktívizovanie v strede a ako odmenu na konci nácviku. Keď sme

so žiakmi potrebovali nacvičiť pieseň, ktorá bola náročnejšia na rytmus, zahráli sme sa hru dostihy. Žiaci v tejto hre aktivizovali svoju pozornosť a museli presne opakovať to, čo im bolo vyťukané¹. Druhou hrou boli „Sochy“². Touto hrou sme chceli deti zaktivizovať k tomu, aby dokázali improvizovať na danú tému v divadielku. Prostredie v ktorom sa tvorí detské hudobné dielo je veľmi dôležité a stojí za zmienku. Priestor, ktorý deti potrebujú by mal byť taký, kde sa môže „všetko“. Podľa Felixa (1996) by sa mali dodržiavať pri tvorbe divadla určité zásady:

1. Pre učiteľa je lepší menší priestor, pretože má bližší kontakt s deťmi. My sme divadielko nacvičovali v malej miestnosti, ktorá bola presklená. V tom čase to bola jediná miestnosť, kde sme mali bezbariérový prístup, kvôli našej postihnutej žiačke. Musíme podotknúť, že napriek tomu, že to bol malý priestor pracovalo sa nám veľmi dobre a deti boli koncentrované a sústredené.
2. Deti majú mať súkromie a byť nepozorované. Túto podmienku sa nám úplne nepodarilo splniť, pretože sme boli v presklenej miestnosti a vonku bolo vidieť takmer všetko. Našťastie po čase si to deti prestali uvedomovať a zvykli si.
3. Vytvoriť, čo najvhodnejší priestor na nácvik bez lavíc, stoličiek a iných prekážajúcich predmetov. Zásadu sa nám podarilo splniť z časti. Deti na začiatku poukladali stoličky do jedného kútu, posunuli sme spoločne stôl a nácvik sa mohol začať.
4. Za nevyhnutnosť sa považuje koberec. Bez koberca by deti mohli prechladnúť, alebo si ublížiť, keďže sa nachádzajú i na zemi.

Akú má úlohu pri tvorbe hudobného divadla učiteľ? Je to najdôležitejšia súčasť edukačného procesu. Mal by mať na všetkých žiakov rovnaký „meter“ tzn. ku každému žiakovi pristupovať rovnako. Učiteľ, ktorý chce priviesť deti k tomu, aby začali tvoriť a improvizovať v hudobnom divadle, musí ísť deťom príkladom. Mal by byť tvorivý, vedieť improvizovať, viesť deti k sebavedomému vystupovaniu, ale hlavne ich vedieť viesť láske k hudbe, spevu a tancu. Tvorivý učiteľ je prínosom pre detské hudobné divadlo. Pre učiteľa v tejto oblasti je dôležitá originalita a improvizácia, pretože je potrebné, aby sa dokázal vynásť v každej situácii do ktorej sa počas nácviku určite dostane. Deti neustále skúšajú, čo si môžu dovoliť a preto by mal byť učiteľ pre nich rovnocenný partner, ktorý musí mať rešpekt.

Každý z nás prichádzame na svet s určitými schopnosťami a danosťami, ktoré keď nerozvíjame pohasnú. Preto je tvorivosť veľmi dôležitá, aby sme dokázali v sebe prebudiť naše vlohy a rozvíjali ich ďalej. Deti v detskom hudobnom divadle aktívne tvorili scenár a celé divadielko. Bol to aktívny a celostný proces. V hudobnom divadle je potrebný celý žiak, nielen jeho kognitívna zložka. Význam pre hudobnú tvorivosť v divadle má skupina. Deti sa navzájom podporujú, vytvárajú sociálne situácie, ktoré ich spájajú, spoločne zvládajú problémy, ktoré nastanú a spoločne prežívajú radosť z toho, keď sa im podarí niečo nové vytvoriť. Pri nácviku divadielka a jeho prezentácii zostali rodičia detí vystupujúcich v divadielku veľmi prekvapení z toho, čo sa v ich deťoch ukrývalo a to bolo našim cieľom. Násť a vytiahnuť z detí to, čo ešte nebolo objavené a čakalo na svoje zrodzenie.

V ďalšej časti príspevku budeme rozoberať a analyzovať projekt detského hudobného

1 Hra na sochy: deťom sa udá fotka z dovolenky a ich úlohou je vytvoriť, čo najoriginálnejšiu fotku (teda jeden obraz) tak, aby ostatné deti dokázali uhádnuť, kde to vlastne boli na dovolenke. Napríklad: Zvolenský zámok.

2 Dôraz sme kládli na hudobnú zložku, aby prevyšovala nad textovou, pretože deti, ktoré inscenáciu prezentovali sú žiaci ZUŠ navštevujúce hudobný odbor – detský spevácky zbor.

divadla Múdry Mat'ko a blázni. Rozprávku Múdry Mat'ko a blázni upravili Radek Bachratý a Daniela Papayová (napísali texty Dedinskej piesne a Cestovnej), ktorý námet čerpali od slovenského rozprávkara Pavla Dobšinského. Libreto pre hudobné divadlo, hudbu a zvyšné texty napísal Belo Felix. Pôvodne bolo divadlo napísané v skrátenej verzii pre slovenské deti z Maďarska, jeho slovná zložka bola obmedzená z dôvodu nedostatočnej jazykovej zručnosti detí. V učebnici pre 7. ročník HV na ZŠ je napísaná jeho rozšírená úprava. Dôležitou súčasťou výberu detského hudobného divadla bol pre nás vek detí a prepojenia divadla s hudobnou zložkou. Dej je prevažne vyjadrený v textoch piesní. Jednoduchým vtipom sme sa snažili zatriktívniť divadielko pre všetky vekové kategórie. Nácvič divadielka v sebe zahŕňa prepojenie medzipredmetových vzťahov, pretože sú v nej obsiahnuté prvky hudobnej výchovy, etickej výchovy, výtvarnej výchovy, literárnej výchovy a telesnej výchovy. Zaujímavosťou je, že dej medzi jednotlivými obrazmi sa prelína. Deti sa teda počas piesne pripravujú na nový obraz; prezliekajú sa, chystajú kulisy, čo je veľmi náročné. Hlavnou myšlienkou inscenácie je veta „Stačí pohnúť rozumom“. Dej sa odohráva v dedine, kde je všetko naopak. Počas úvodnej piesne sa za ruky chytia Mat'ko a Dorka, ktorí sú do seba zaľúbení a chcú sa vziať. Má to však jeden háčik, Dorka je z popletenej rodiny. Mat'kovi rodičia sú potešení z nevesty a vyberú sa na pytačky k Dorke. Tu nastáva problém. Mat'kovi rodičia miesto ruky podávajú nohu, čítajú noviny naopak a spievajú o veľkom nešťastí, ktoré sa im môže stať, keď budú mať deti. Mat'kovi rodičia preto dávajú jednu podmienku snúbencom: Ak sa chcete vziať musíte najst' tri takéto bláznivé rodiny. A tak sa Dorka s Mat'kom vyberú do sveta hľadať rodiny, ktoré nevedia (alebo sa im nechce) „pohnúť rozumom“. Prvá popletená situácia je v dedine, kde chcú pochovať dievčinu, pretože si zasekla ruku v džbáne. V druhej situácii je gazdiná, ktorá kŕmi svoje kuriatka čokoládou a mliekom. V tretej zase gazdinka, ktorá najprv pozve k stolu myši a až potom svoju návštevu. Nakoniec sa im Mat'kovi a Dorke podarí všetko vyriešiť a ako dôkaz donesú domov fotografie. Podmienku splnili a už im nič nestojí v ceste za ich šťastím. Veď stačilo iba „pohnúť rozumom“!

Divadlo si vyžadovalo u detí sústredenosť a ich zaujatosť. V neposlednom rade im pomohlo zblížiť sa a spoznať. Po nácviču a prezentovaní divadielka držali spolu, lepšie sa spoznali a vytvorili úžasnú partiu. Divadlo v nich prebudilo odvahu nebať sa a vystupovať pred publikom. Naučilo ich pracovať s trémou a hanblivosťou, ktoré mali deti na začiatku veľmi veľkú. Po prezentácii boli deti na seba hrdé a nadšené, čo dokázali a ako to bavilo publikum, ktoré ich odmenilo veľkým potleskom.

Detské hudobné divadlo Múdry Mat'ko a blázni sme prezentovali dva školské roky 2009/2010, 2010/2011. Hrali sme ho na výchovných koncertoch v materských škôlkach, kde sme do divadielka pridali aj detskú hudobnú kapelu (bicie, basgitaru, el. gitara, akustická gitara, klávesy). Podľa nášho názoru je práca na hudobnom divadle krásna, ale vyžaduje veľkú dávku trpezlivosti, hudobných schopností a dobré pedagogické vedenie (učiteľ by mal byť pedagóg, psychológ, hudobník, animátor, manažér v jednej osobe).

Zážitok z detského hudobného divadla je na prvom mieste. Deti si môžu vyskúšať aké to je byť hercom, spevákom, recitátorom. Pre nás bolo pri nácviču a prezentácii zadosť účinným, že deti mali úsmevy na tvári a radosť z toho, že mohli ostatným odovzdať radosť svojím hudobným prejavom. Možno raz v budúcnosti z nich budú speváci, herci alebo učitelia hudby a túto radosť budú roznášať ďalej. Podľa nášho názoru toto by malo byť pravé poslanie učiteľa hudby: Vychovať nielen interpretov a učiteľov hudby, ale hlavne poslucháčov.

Literatúra:

FELIX, B., *Druhá múza detského hudobného divadla*. Bratislava: Národné osvetové centrum, 1996. 120 s. ISBN 80-7121-101-X.

FELIX, B., *Hudobno – dramatické činnosti na I. stupni základnej školy*. Banská Bystrica: Metodicko-pedagogické centrum, 2003. 64 s. ISBN 80-8041-451-3.

HUIZINGA, J., *Jeseň Stredoveku. Homo Ludens*. Banská Bystrica: Tatran, 1990. 376 s. ISBN 80-222-0211-8.

JURČOVÁ, M., *Tvorivá osobnosť a jej sociálna kompetencia*. Bratislava: Ústav experimentálnej psychológie SAV, 2000. 88 s.

Pohľad na pôsobenie hudobného programu ako prostriedku zmiernenia prechodu na 2. stupeň ZŠ cez optiku prípadovej štúdie

PaedDr. EVA KRÁLOVÁ

Ostravská univerzita v Ostravě, Pedagogická fakulta, Katedra hudební výchovy, Česká republika

Anotácia: Pre prechod na 2. stupeň ZŠ je príznačná emocionálna nevyrovnanosť a nízke sebahodnotenie dieťaťa, ktoré je potrebné pre jeho zdravý vývin. Riešenie tejto problematiky je potrebné zahrnúť do súčasného školského systému a žiada si zmenu filozofie vzdelávania základného školsťva na tvorivo-humánne. Príspevok predkladá výsledky výskumu pôsobenia hudobného programu na zmiernenie prechodu na 2. stupeň ZŠ.

Kľúčové slová: hudobný program, klíma triedy, postoj ku škole a vzdelávacím predmetom, tranzitívne obdobie, vzťahy so spolužiakmi a učiteľmi

Abstract: The transition to a lower secondary school is accompanied by emotional imbalance and low self-assessment of a child. Self-assessment is vital for his/her healthy development. The solution to this problem needs to be included in the contemporary school system. However, such a solution requires to modify the current philosophy of education to the creative and humanistic system of education. The paper offers results of case studies about the impact of a musical program on a smooth transition to a lower secondary school.

Key words: attitude toward school and educational subjects, classroom climate, music program, relationships with schoolmates and teachers, transitive period.

Problematika tranzitívneho obdobia začína zaujímať súčasných edukátorov nakoľko v období nižšieho sekundárneho vzdelávania upozorňujú pedagógovia a odborná literatúra na existenciu istých špecifických problémov, ako napr. únava, psychické vypätie, strach a emocionálna nestálosť. Najviac býva poznačená emocionálna vyrovnanosť a sebahodnotenie dieťaťa, ktoré je veľmi dôležité pre jeho zdravý vývin. Riešenie tejto problematiky by sa z tohto dôvodu malo stať súčasťou súčasného školského systému, ktorý by mal pružne reagovať na meniace sa potreby a požiadavky spoločnosti. Aj keď garantom metodických a legislatívnych zmien je na Slovensku MŠ SR, hlavnú úlohu pri vzdelávaní žiakov majú samotné školy, v centre vzdelávania ktorých je žiak. Práve tu môžu prebehnúť najdôležitejšie zmeny v kvalite poskytovaných služieb. To si však žiada aj zmenu filozofie vzdelávania základného školsťva z direktívneho na tvorivo-humánne, zameranie na osobnosť žiaka a jej celkový rozvoj. Z tohto dôvodu sa zdá byť potrebná kurikulárna transformácia.

Podľa Eadyho, I. L. (2007) je kurikulum spôsob ako sa svet dostáva do školy, šifruje sociálne vzťahy a ich vplyv na úctu k ľuďom a vedomostiam. „Hudba, známa ako univerzálny jazyk môže podľa neho byť integrovaná do učebného plánu každého predmetu za účelom podporovania učenia sa (nadobúdania vedomostí) vo všetkých vzdelávacích oblastiach.“ Integrovanie hudby do hlavných vyučovacích predmetov je podľa neho stratégiou reštrukturalizácie.¹

1 Podľa Schlechtyho, P. (1990, In: Eady, I. L., 2007), reštrukturalizácia sa týka meniacich sa sociálnych systémov. Na to, aby školy mohli začať efektívnejšie slúžiť žiakom je potrebné pozmeniť existujúce paradigmy, úlohy a vzťahy.

To je však neľahká úloha. Už v r. 1513 Nicollo Machiavelli (In: Szabo, M., 2002, s. 12) skonštatoval: „Nič nie je náročnejšie na plánovanie, neistejšie na úspech, riskantnejšie na zvládnutie, ako vytvorenie nového systému. Lebo iniciátor je nepriateľom tých, ktorí budú ťažiť z „udržovania“ starého systému a bude mať okolo seba nie príliš nadšených obhajcov tých, ktorí by mohli mať z nového systému osoh.“ Je možné, že niekde tu tkvie podstata „boja“ odvážlivcov, ktorí sa snažia zaviesť zmenu tohto systému.

Počas terénneho výskumu som sa na poste učiteľky anglického jazyka a hudobnej výchovy podujala hľadať, zostavovať a využívať rôzne materiály, metódy a formy práce, ktoré by pomohli zmierniť priebeh tranzitívneho obdobia u žiakov, ktorí prešli na 2. stupeň ZŠ. Inšpirovala ma myšlienka Bridgesa, W. (2000), že organizácie nemôžu neustále opakovať „včerajšie“ praktiky, ak chcú dosiahnuť úspech. Pre úspech je podľa neho dôležitá inovácia a inovácia znamená zmenu. Pochopila som, že v tejto konkrétnej situácii najväčší priestor pre vytvorenie vhodného designu leží na pleciach a iniciatíve samotných učiteľov. Mojmým zámerom bolo vytvorenie designu, ktorý by toto náročné obdobie pomohol žiakom zmierniť.

Moje predchádzajúce pozitívne skúsenosti s využitím hudobných činností v edukačnom procese ma povzbudili k využitiu ich priaznivej „sily“ pri prechode na nižší stupeň sekundárneho vzdelávania. K rozhodnutiu využiť na tento účel hudobné činnosti som sa podujala povzbudená výskumnými zisteniami Williamsa, D. (1999), ktorý naznačuje, že pozitívne životné udalosti majú rovnako veľký potenciál psychologického rozkladu ako negatívne udalosti². Keďže hodnota hudobného umenia tkvie v radosti, pôžitku, kreativitě, optimizme, družnosti, slobode a ochote zažiť krásno, v kontakte s hudbou sa človek môže naučiť inak sa pozerat' na svet. V podobnom duchu bol sformulovaný aj nový školský zákon, ktorý sa snaží o reformu školstva, pričom vychádza z myšlienok koncipovaných v Miléniu (ŠVP pre 2. stupeň ZŠ, 2008). Presadzuje komplexnejší prístup k ponímaniu vyučovania a aspekt vzdelávania chápe viac z pohľadu hodnôt a významu pre žiaka pri adaptácii na sociálne prostredie.

Výskum bol realizovaný v školskom roku 2009/2010 a prebiehal vo forme polročného intervenčného hudobného zásahu s cieľom zmierniť priebeh tranzitívneho obdobia prostredníctvom hudobných činností. Spevácke, hudobno-pohybové, hudobno-dramatické a perцепčné činnosti boli využívané na hodinách anglického jazyka trikrát týždenne a reprodukovaná hudby znela dvakrát týždenne na hodinách výtvarnej výchovy.

Nepredpokladala som, že vďaka hudobnému programu aplikovanému päťkrát týždenne do vyučovacieho procesu úplne zmiznú špecifické problémy, ktoré sprevádzajú tranzitívne obdobie. Mojou snahou bolo ponúknuť možnosť ako na týchto jedincov pozitívne pôsobiť a prispieť tak k ich lepšej adaptácii na zmeny, ktoré prinieslo nové prostredie.

Metodika výskumu

Kvalitatívny výskum je koncipovaný ako forma pedagogického experimentu. Intervenčný hudobný zásah som v školskom roku 2009 – 2010 aplikovala na základnej škole mestského typu v Banskej Bystrici. Do terénu som vstúpila začiatkom septembra 2009

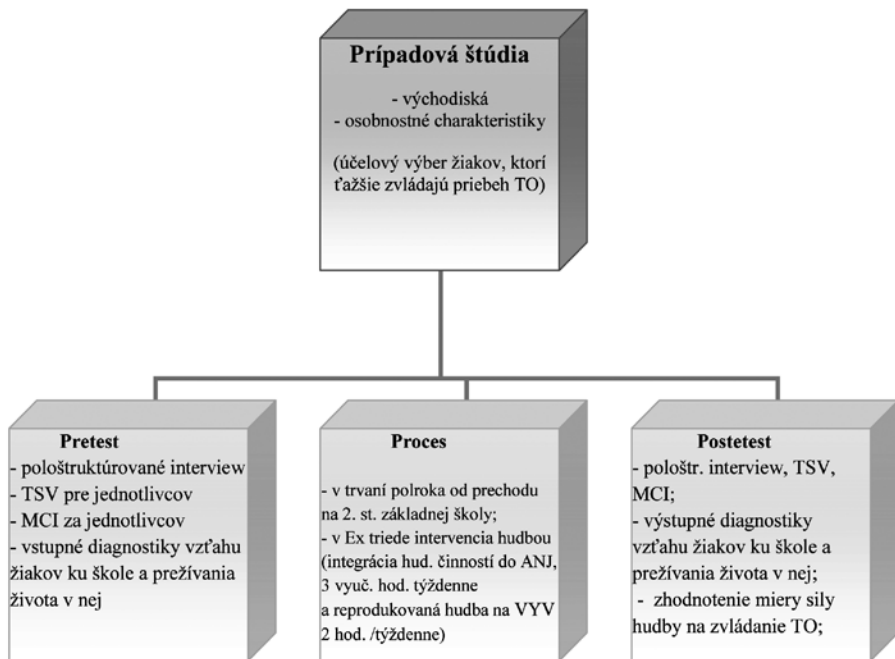
2 Celý tranzitívny proces trvá podľa Williamsa, D. (1999) pomerne dlho, pri ľahších stratách, kam môžeme zaradiť aj prechod na 2. stupeň ZŠ je to 6 mesiacov a pri ťažkej strate, napr. smrť blízkeho až 12 mesiacov.

prijatím do zamestnania na miesto učiteľky anglického jazyka a hudobnej výchovy. Riaditeľke školy som pri prijímacom konaní oznámila svoj úmysel urobiť výskum a stručne ju s ním oboznámila. Ona mi dala súhlas k výskumu a vyžiadala mi aj súhlas od rodičov žiakov oboch 5. ročníkov. V rámci pedagogickej činnosti učiteľa na 2. stupni ZŠ mi vedenie školy umožnilo používať špecifické metódy vo výučbe anglického jazyka za účelom zníženia tenzie a uľahčenia prechodu na 2. stupeň ZŠ.

Vzorka: Dva 5. ročníky z tejto školy boli vybrané na začiatku školského roku 2009 riaditeľkou školy z dôvodu čo možno najväčšej homogenity súboru. Polročného intervenčného programu sa zúčastnilo a aj ho dokončilo všetkých 22 žiakov experimentálnej triedy³. Ďalej používame skratky Ex pre experimentálnu a K pre kontrolnú triedu.

Na získanie názorov a postojov žiakov k téme „ako žiac vnímajú 2. stupeň ZŠ“, bola použitá kvalitatívna metóda pološtruktúrované interview. Interview bolo následne vyhodnotené kvalitatívnou výskumnou stratégiou prípadovej štúdie (angl. case study).

Spracovanie výsledkov výskumu: Pre získanie relevantných dát som v prípadovej štúdií využila pološtruktúrovaný rozhovor, výsledky projektívnej techniky TSV a MCI u žiakov K a Ex tried (obr. 1). Pri deskripcii prípadov som postupovala podľa Yina, R. K. (2003, In: Švaříček, R., Šedřová, K., 2007) t.j. každý prípad bol popisovaný vo svojej komplexnosti, ako



Obrázok 1 Plán prípadovej štúdie: zmiernenie prechodu na 2. stupeň ZŠ (Zdroj: vlastný výskum)

3 Počet žiakov sa zmenil do začiatku 11/2009, lebo z K triedy odišli 2 žiaci (1 na špeciálnu školu a 2 žiak bol preradený do Ex triedy riaditeľkou školy. Pôvodne bolo v oboch triedach 21 žiakov. Do Ex triedy v novembri pribudla ešte 1 žiačka, ktorá sa do Banskej Bystrice presťahovala zo Sliacha.

súčasť celého systému. V príspevku sú uvedené len výsledky výskumu prípadových štúdií, ich znenie nebolo možné zaradiť kvôli odporúčenému rozsahu príspevkov.

Výsledky a diskusia

Cieľom prípadových štúdií bolo zodpovedať na výskumnú otázku ***Ako ovplyvní hudobný program zmiernenie tranzitívneho obdobia?***

Odpoveď na výskumnú otázku je usporiadaná do štyroch oblastí, v ktorých sa prejavilo pôsobenie hudobného programu: 1. vzťahy a citové väzby; 2. strach z predmetov, skúšania a známok; 3. vzťah k školskému prostrediu; 4. a vnímanie klímy triedy.

Sila hudobného programu sa v Ex triede pozitívne prejavila v pôsobení hudby na vzťahy a citové väzby k spolužiakom, ktoré sa zlepšili na pocit radosti a blízkosti u 5 žiakov. Ďalej boli zistené príjemné pocity zo vzťahov a zníženie smútku pre zlé vzťahy u 2 žiakov. Z novej kamarátky sa teší 1 žiačka. V Ex triede však nedošlo k zlepšeniu vzťahu k učiteľom. U 1 žiaka nastalo dokonca zhoršenie tohto vzťahu. U ostatných respondentov zostali postoje nezmenené.

V K triede sa zlepšil vzťah k spolužiakom len u 1 žiaka, ale bolo zistené zlepšenie vzťahu k učiteľom u 3 žiakov a k hlavným predmetom u 3 žiakov. Zhoršenie vzťahu k učiteľom bolo zistené u 2 žiakov, strach zo spolužiakov u 2 žiakov a 1 žiakovi sú spolužiaci ľahostajní.

Tieto zistenia o potrebe dobrých vzťahov s vrstovníkmi v období prechodu na 2. stupeň sú v súlade s poznatkami z vývojovej psychológie (Vágnerová, M., 2000) o dôležitosti prijatia spolužiakmi a vnútornom začlenení dieťaťa stredného školského veku do triedy, ktorá je preň „významným spoločenským územím“. Pričleňovanie k vrstovníckej skupine podľa nej odráža celkový rozvoj osobnosti dieťaťa. Preto je dôležité usilovať sa o zlepšovanie v tejto oblasti.

Napriek snahe riaditeľky školy o neustále vzdelávanie učiteľov, naďalej u žiakov oboch tried pretrvával po ukončení tranzitívneho obdobia pocit strachu z predmetov, skúšania a známok. V Ex triede sa však strach z predmetov znížil u 6 žiakov. Formulácie výrokov žiakov poukazujú na aj na zníženie nepríjemného pocitu pre zlé známky v Ex2 u 2 žiakov, pričom v K2 sa tento jav zhoršil o polovicu. Sila hudobného programu sa v Ex triede pozitívne prejavila v znížení smútku pre vzdelávacie výsledky u 2 žiakov a absencii strachu zo zlých známok a skúšania u ďalších troch respondentov, ktorý bol u nich zistený na začiatku tranzitívneho obdobia. Zároveň však bol u 2 žiačok zistený problém so zapamätaním si množstva faktov.

Výsledky prípadových štúdií naznačujú, že v K triede sa nezlepšil postoj k skúšaniam, písomkám a prípravám na vyučovanie. Strach sa objavil u ďalších 2 žiakov, pričom 1 z nich má aj nepríjemné pocity pri skúšaní.

Strachu a nepríjemným pocitom zo zlých známok, neustáleho skúšania učiteľmi a z toho plynúcej preťažnosti žiakov pri prechode na 2. stupeň by sa dalo úspešne predchádzať dôsledným uplatňovaním koncepcie tvorivo-humanistickej výchovy (THV)⁴ v edukačnom procese, ktorá kladie dôraz na aktivitu a zodpovednosť osobnosti, na jej silu

4 Dôraz na tvorivé aktivity pre žiakov 2. stupňa kladie aj Štátny vzdelávací program (2008), nakoľko sú východiskom pri získavaní nových znalostí a ďalšom rozvoji kompetencií žiakov.

vedieť žiť svoj život čo najkvalitnejšie. Zistenia Gáborovej, L.(2003) však prinášajú správu o tom, že súčasní učitelia na Slovensku naďalej uprednostňujú školskú inteligenciu na úkor výchovy. A práve výchova ako súčasť pedagogickej psychológie je zdrojom bohatých skúseností a zážitkov. K znižovaniu týchto negatívnych pocitov môže prispieť aj vytvorenie takého prostredia, v ktorom budú deti zažívať úspech, príp. ak nie je možné vyhnúť sa neúspechu, je potrebné kompenzovať ho v iných aktivitách. Hudobný program k takémuto prostrediu prispel.

Čo sa týka zmien spojených so vzťahom k školskému prostrediu, na konci tranzitívneho obdobia nebola zistená v Ex triede žiadna nová negatívna zmena vo vzťahu k prežívaniu života v škole. Pozitívne zmeny vo vzťahu ku škole nastali u 6 žiakov, z toho výraznejšie u 2 žiakov a mierne zmeny u 4 žiakov. Hudobný program výraznejšie pôsobil na žiakov s hudobným záujmom v rodine. Zlepšenie postoja ku školskému prostrediu sa u respondentov prejavilo v nasledujúcich oblastiach: *lepší spánok a zmiznutie počiatkovej únavy* v škole (2G4); *nevedí cestovanie do školy* (2O7); *nevedí tempo a skrátený čas spôsobený presunmi do špecializovaných učebníc* (2F7); *škola už nie je „nevyhnutné zlo“*, ale je tu celkom dobre (2K5); *pominutie ranných nevoľností* (2M6); *radosť zo školy*: na školu sa už teší, predtým pre ňu nemohla spávať (2M6); *nové vzťahy*: škola sa zmenila na miesto, kde sa nadväzujú vzťahy, a preto sa do nej aj pekne oblieka (2A1).

V K triede neboli na konci tranzitívneho obdobia zistené výrazné kladné ani záporné zmeny.

Výsledky prípadových štúdií naznačujú, že hudobný program pôsobil v Ex triede najvýraznejšie na zmenu vnímania klímy triedy žiakmi. Celkovo sa zlepšenie najviac prejavilo v dimenziách: spokojnosť v triede, súdržnosť triedy a zníženie treníc. V Ex triede nebolo zistené výrazné zhoršenie vnímania klímy respondentmi, čo tiež považujeme za úspech.

V K triede bolo zistené výrazné zlepšenie len v 2 dimenziách u 2 respondentov: u jedného je to zníženie náročnosti učiva a treníc a u druhého väčšia spokojnosť a zníženie súťaživosti v triede. Bolo tu však zistené zhoršenie u 5 respondentov. Celkovo sa zhoršené postoje vo vnímaní klímy K triedy týkajú najmä veľkej súťaživosti a nízkej súdržnosti triedy.

Zistenie pozitívnych zmien vo vnímaní klímy triedy považujeme za dôležité, lebo sa v nej odzrkadľuje vnútorné usporiadanie sociálnej organizácie, kvalita vzťahov medzi jej členmi, koordinácia jej aktivít a spolupráce.

Domnievam sa, že pre úspech nových programov je dôležité starostlivé naplánovanie inovácií, konzultovanie ich realizácie s odborníkmi z oblasti vývinovej psychológie a dobrá príprava na realizáciu programu štúdiom odbornej literatúry. Verím, že takto pripravené programy majú s pomocou erudovaného učiteľa silu pomôcť žiakom prejsť tranzitívnym obdobím a jeho fázami. Neverím, že existuje nejaký konkrétny model, či program, ktorý by bol jednoduchou „odpoveďou“, lebo fázy tranzícií nedokážu deti zvládnuť samé. Zastávam názor, že deti majú byť týmito fázami odborne vedené. K tomu je však potrebné, aby sme aj my pedagógovia boli ochotní pretrvať vo všetkých „fázach tranzícií“ pri zmene filozofie vzdelávania základného školstva na tvorivo-humánne.

Záver

Po úspešnej realizácii polročného intervenčného hudobného zásahu s náplňou hudobných činností integrovaných do vyučovania anglického jazyka a reprodukovanej hudby znejúcej na hodinách výtvarnej výchovy, je možné hudobné činnosti odporučiť ako prostriedok na zmiernenie prechodu na 2. stupeň ZŠ. Hudobný program najviac pozitívne pôsobil na: vzťahy a citové väzby; vnímanie klímy triedy a vzťah k školskému prostrediu; odbúravanie strachu z predmetov, skúšania a zlých známok.

Literatúra

- BRIDGES, W. Transition: A new model for change. In: *Leader to Leader Institute*, 16, ps. 30 - 36. [online]. 2000. [cit. 2008-11-20]. Dostupné na internete: <http://www.modern.nhs.uk/improvementguides/human/human/2_1.html>
- GÁBOROVÁ, Ľ. *Sociálna psychológia pre učiteľov*. Prešov: Prešovská univerzita. 2003. ISBN 80-88885-64-7.
- SZABO, M. Educational reform as innovation diffusion: development of a theory and test of a model using continuing professional development and instructional technology. [online]. 2002. [cit. 2009-01-20]. Dostupné na internete: University of Alberta web site: <<http://www.quasar.ualberta.ca/IT/research/Szabo/Szabo-Educa.pdf>>
- Štátny vzdelávací program (ŠVP) pre ZŠ a ZUŠ: sekundárne vzdelávanie ISCED 2.19.6.2008. [cit. 2008-10-20]. Dostupné na internete: <http://www.noveskolstvo.sk/article.php?254&ezin_author_id=1>
- ŠVAŘÍČEK, R., ŠEĐOVÁ, K. *Kvalitatívny výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál. 2007. 377 s. ISBN 978-80-7367-313-0.
- Štátny vzdelávací program (ŠVP) pre ZŠ a ZUŠ: sekundárne vzdelávanie ISCED 2.19.6.2008. [cit. 2008-10-20]. Dostupné na internete: <http://www.noveskolstvo.sk/article.php?254&ezin_author_id=1>
- VÁGNEROVÁ, M. *Vývojová psychologie. Dětství, dospělost, stáří*. Praha: Portál. 2000. 522 s. ISBN 80-7178-308-0.
- WILLIAMS, D. Life events and career change: transition psychology in practice. Paper presented to the: *British Psychological Society's Occupational Psychology Conference*, 01-1999. [cit. 2011-07-15]. Dostupné na internete: <<http://www.eoslifework.co.uk/transprac.htm>>

Motivace v hudební výchově...?

Mgr. JARMILA ZAVŘELOVÁ

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

Anotace: Příspěvek autorky vychází z výzkumu zaměřenému na hledání a nalézání odpovědi na otázku: jak zaujmout žáky – studenty v hudební výchově. Zabývá se srovnáváním reakcí žáků ZŠ a studentů víceletého gymnázia stejné věkové kategorie na společný metodický plán daného učiva.

Klíčová slova: RVP, metodika, zaujetí, zábava, výuka, odměna.

Abstract: The author's contribution is based on a survey of looking for and finding the right answer to the question: How to make students interested in Music education? The author has been observing and comparing two groups of students (students from a lower secondary school vs. students from a multi-year grammar school) of the same age and their reactions to the identical methodical educational plan.

Key words: education, enjoyment, Framework educational plan, interest, methodology, reward

„...Sebelepsí odborná způsobilost (nastartovaná i pro celoživotní vzdělávání) nepřinese kýžené ovoce, tj. nezmění hudebně výchovnou situaci na všeobecně vzdělávacích školách, pokud se nám nepodaří odborně připravit studenty tak, aby schopní obstát v nerovném boji rozporných situací, plynoucích ze dvou příčin:

- **na jedné straně zatlačením hudební výchovy do okrajové pozice se všemi jejími důsledky,**
- **na straně druhé vyčerpávající psychofyzickou náročností neustálého vnitřního a vnějšího dialogu se značně diferencovanými individualitami (v hudebních schopnostech, dovednostech, znalostech, hudebních preferencích ad.) třídního kolektivu...“¹**

Jako studenti-učitelé v celoživotním vzdělávání velmi často prožíváme shora citovanou realitu. Proto v tomto příspěvku přinášíme (po vzoru doktorandské konference „TEORIE A PRAXE HUDEBNÍ VÝCHOVY I“, a v návaznosti na internetovou konferenci „HUDEBNÍ EDUKACE“) příklad pojetí látky pro 7. ročník ZŠ, resp. pro sekundu víceletého gymnázia „Hudební přehrávače a hudební nosiče“ 2. Nadále se opíráme o výzkum, který je založen na více než desetiletém hledání odpovědi na otázku, zda by měl mít předmět „Hudební výchova“ kromě své přirozené hudebně-tvořivé podstaty také širší rozměr, ve smyslu mezioborových vztahů. Z analýz rozhovorů, besed, dotazníků a testů mezi žáky základních škol a studenty středních škol – resp. víceletého gymnázia jsme čím dál více utvrzování v tom, že se jedná o jeden z hlavních smyslů současné školské reformy. Na rozdíl od minulých příspěvků si dovolíme konstatovat, že se po deseti letech snahy vytvářet mezioborové vztahy setkáváme mnohem více s ochotou kolegů-pedagogů spolupracovat. Zejména

1 STIBOROVÁ, Z. Některé příčiny problémů teorie a praxe HV. [http://www.teorie a praxe v HV.cz](http://www.teorie.a.praxe.v HV.cz)

2 Kodejška, M. a kol. Compendium of the 2005 European Music congress in Prague. Praha: UK Ped.F, 2007.

v případě víceletého gymnázia se jedná o vítanou součást vzdělávacího procesu. Domníváme se, že na rozdíl od ZŠ je tento posun dán možností tzv. „dělených“ hodin výchovných předmětů. Učitel HV se ve stejném čase věnuje polovině studentů daného ročníku, zatímco druhá polovina studentů absolvuje výuku jazyků či jiný výchovný předmět – dramatickou či výtvarnou výchovu. Považujeme za nešťastné, že se u základních škol tato možnost využívá velice sporadicky. Například ZŠ Marjánka v Praze 6 – škola s výraznou sportovní a jazykovou orientací tuto praxi provozuje již několik let. Žáci jsou pozornější, vnímavější a aktivnější. U víceletých gymnázií se i přes zjevné finanční zatížení nejedná o neobvyklý jev. Například na gymnáziu v Čelákovcích, kde výzkum rovněž provádíme, po vyhodnocení výsledků obratem aplikujeme změny v metodických návrzích. Jsme potěšeni, že budeme moci využít ověřené náměty také při účasti na multilaterálním projektu COMENIUS v době od září 2011 do května 2013. Tématem projektu bude svoboda, rovnost, rovnoprávnost v hudbě, poezii a výtvarném umění. Jak uvádí prof. Mag.Dr. Franz Niermann ve sborníku z kongresu EAS konaném v roce 2005 v Praze³, každá zkušenost navzdory odlišnostem a zkušenostem zúčastněných pedagogů je cenná. Průřezová témata s klíčovými kompetencemi, které nabízí RVP lze v hudební výchově naplňovat v každé hodině, a to bez ohledu na účast v projektech typu COMENIUS. V našem konkrétním příspěvku s tématem: „Vývoj nahrávací techniky“ a s tím související vazbou na mediální výchovu se jedná o: kompetenci k učení – žák efektivně využívá různé strategie učení k získání a zpracování poznatků a informací; kriticky přistupuje ke zdrojům informací, informace tvořivě zpracovává a využívá při svém studiu a praxi; * kompetenci sociální a personální – aktivně spolupracuje při stanovování a dosahování společných cílů; přispívá k vytváření a udržování hodnotných mezilidských vztahů založených na vzájemné úctě, toleranci a empatii; rozhoduje se na základě vlastního úsudku, odolává společenským i mediálním tlakům; * kompetenci občanskou - rozšiřuje své poznání a chápání kulturních a duchovních hodnot, spoluvytváří je a chrání; * kompetenci k podnikavosti - využívá příležitosti pro svůj rozvoj v osobním a profesním životě; uplatňuje pro-aktivní přístup, vlastní iniciativu a tvořivost, vítá a podporuje inovace; využívá dostupné zdroje a informace při plánování a realizaci aktivit; usiluje o dosažení stanovených cílů, motivuje se k dosahování úspěchu.⁴ Možná, že by se tato citace mohla jevit jako automatické opakování textu školského dokumentu. Ale není tomu tak. V případě zmíněného učiva o vývoji nahrávací techniky s cca dvouhodinovou časovou dotací ve škole a s následnou dopolední exkurzí do Muzea fonografů se jedná o maximální naplnění obsahu kompetencí včetně mezioborových vztahů: fyzika, společenské vědy, ORV, cizí jazyky, dějepis, zeměpis, VV, - versus HV (interpretace umění, propagace, kontakty, média...). Jak motivovat v tomto konkrétním případě nejen žáky, ale i zainteresované pedagogy? Motivace (z latinského movere = hýbati, pohybovati) znamená souhrn hybných činitelů v činnostech, v učení a v osobnosti. Hybným činitelem míníme takové skutečnosti, které jedince podněcují, podporují, nebo naopak tlumí, aby něco konal nebo nekonal.⁵ Jak „hnouti“ se žákem, aby s námi sdílel radost z poznávání a s tím související odměnou v podobě nevšedně prožitého dne? V podobě nevšední vyučovací hodiny? V podobě – na první pohled – lehce získané příznivé klasifikace (viz závěr)? Či v podobě ocenění od kolegy

3 Vymezení RVP pro ZŠ VÚP. Praha: 2005.

4 ČÁP, J. Psychologie pro učitele. Praha: SPN, 1987.

5 Kodejška, M. a kol. Compendium of the 2005 European Music congress in Prague. Praha: UK Ped.F, 2007. Mag.Dr. Franz Niermann, str. 171.

učitele-profesora: „ Tak do tohoto muzea musím vzít rodinu. Máme totiž doma gramofon, a staré desky...“ Může-li působit následující metodický nápad jako „...zapálený knot v síti nápadů a zkušeností pedagogů hudební výchovy...“^[1], pak věříme, že má naše úsilí jak motivovat žáky a výzkum s tím spojený - smysl.

Co potřebujeme: Učebnice Hudební výchovy, autorského kolektivu A. Charalambidis, J. Pilka, Z. Císař, D. Matoška (SPN 1998), pastelky - fixy, nástroje Orffova instrumentáře, PET lahev, sponu či ozdobný špendlík, průhledný papír, kousek drátu, magnet, magnetofonový pásek-kotouč, gramofonovou desku, CD, VHS, DVD, MP 3,4..., a kopie pracovních listů

Pracovní list pro žáky: č. 1 – nákresy vývojových fází hudebních nosičů, č. 2 – píseň „Rozvíjej se, poupátko, č. 3 – návrh „propojovačky“ – pro zápis nebo případný test, č. 4 – kresba Edisonova fonografu a fotografie E. Carusa a E. Destinové, č. 5 - informace o Berlinerově gramofonu, č. 6 – aktualita o dalším populárním vynálezu 19. století, č. 7 – propagační leták Muzea starých gramofonů v Praze.

Pro jednotlivé ročníky využijeme následující kapitoly:

7. ročník: „ Hudební přehrávače a hudební nosiče“ - str. 112

9. ročník: „Technika v hudbě - nahrávací technika“ - str. 64

Metodický přehled: 1. Technický vývoj versus hudební umění.

2. Popularita a propagace umělců. 3. Význam pro tříbení hudebního vkusu.

4. Závěr. 5. Literatura a zdroje

1. a 2. hodina:

- 1) Pokus o ilustraci funkčnosti fonografu: žák točí PET lahvi, učitel hovoří do „trychtýře“, vytvořeném z rukou. Přiloží si k ústům papír (rty se ale papíru nedotýkají), načechá zjistíme, že se při hovoru papír chvěje. Papír propíchneme perem, či špendlíkem (alias safírovým hrotem) a s ním se dotýkáme lahve, kterou žák točí rukou. Tak vznikne iluze fonografu, který mohou žáci vidět nejen v učebnici pro 7. r. na str. 113. Ale i v dokumentu uvedeném v minulosti ČT 2 „Antonín Dvořák Evropan?“. Nedisponuje-li vyučující záznamem z tohoto pořadu, může evokovat k iniciativě některé žáky: zjistit v encyklopedii „wikipedie“ souvislost mezi A. Dvořákem a T. A. Edisonem.
- 2) Zpěv: „Rozvíjej se, poupátko“ – začátek potřeby reprodukované „hudby“ (zpěvaví ptáčky v kleci, hrací strojek)
- 3) Zápis do sešitu: Napis + nákres dle Pracovního listu č. 1 + vytváření „pavučiny“ zjištěných faktů dle Pracovního listu č. 3 (žák propojuje barevnou linkou vzájemně související hesla.

Pracovní list č. 4 a text na str. 114 v učebnici pro 7. r. objasní neochotu umělců přelomu 19. a 20. století spolupracovat s nahrávacími společnostmi na hudebních záznamech.

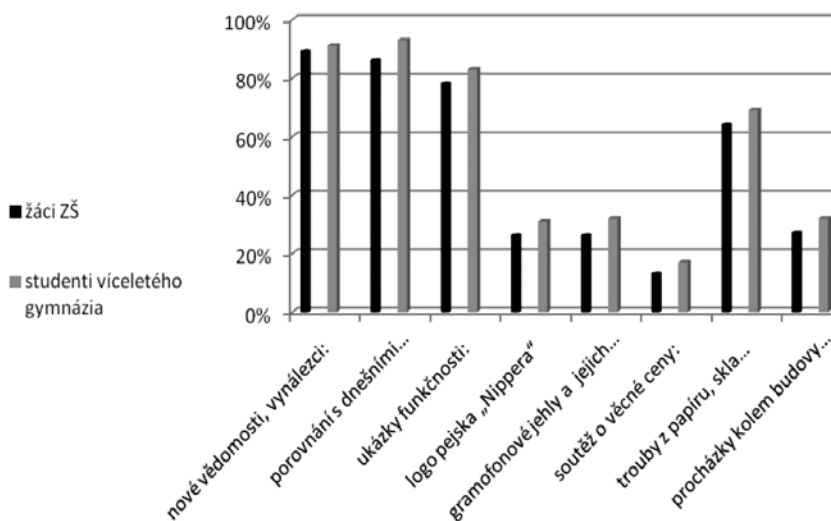
Další zdokonalení: nožní pohon, (iluze navodíme znázorněním principu funkčnosti starých šicích strojů), vosk místo cínu, safírový hrot + pákové zahnutí hrotu a záznam zvuku na desku: skutečnou gramofonovou desku necháme kolovat. Viz Pracovní list č. 5. Zkoušku nerozbitnosti lze provést při dodržení pravidel bezpečnosti.

Gramofony z přelomu 19. a 20. století jsou opět k vidění v dokumentárních pořadech ČT2 (např. o E. Destinové – uvádí Dr. J. Králík – znalec odkazu E. Destinové nebo dokument o Přemyslu Špidlenovi „V dřevu zakletá“ – část „Legenda Kubelík“). Zde můžeme vystopovat

vat význam technického vývoje v oblasti nahrávací techniky pro vyšší popularitu a propagaci umělců.

- 4) Záznam zvuku na magnetofonový pás demonstrujeme pomocí drátu a magnetu. Objasnění vývoje směrem k záznamu zvuku laserem až digitálního záznamu přenecháme žákům (učebnice pro 7. r. – str. 117, 118).
- 5) Závěrečná fáze hodin:
 - diskuse o období technické revoluce (znalosti z dějepisu, fyziky, zeměpisu. (Pracovní list č. 6)
 - polemika na téma:
 - význam vynálezů pro propagaci umělců
 - platí i v tomto případě přísloví „Dobrý sluha ale špatný pán“?
 - ovlivňuje posluchače propagace umění zachycená na hudebních nosičích?
 - dotazník na téma: „Co mě zaujalo na exkurzi ZA TAJEMSTVÍM FONOGRAFŮ...?“ (viz graf)
 - seznámení žáků s termínem exkurze a pravidly během společně prožitého dopoledne – viz pracovní list. č. 7.

Co mě zaujalo na exkurzi „ZA TAJEMSTVÍM FONOGRAFŮ...?“



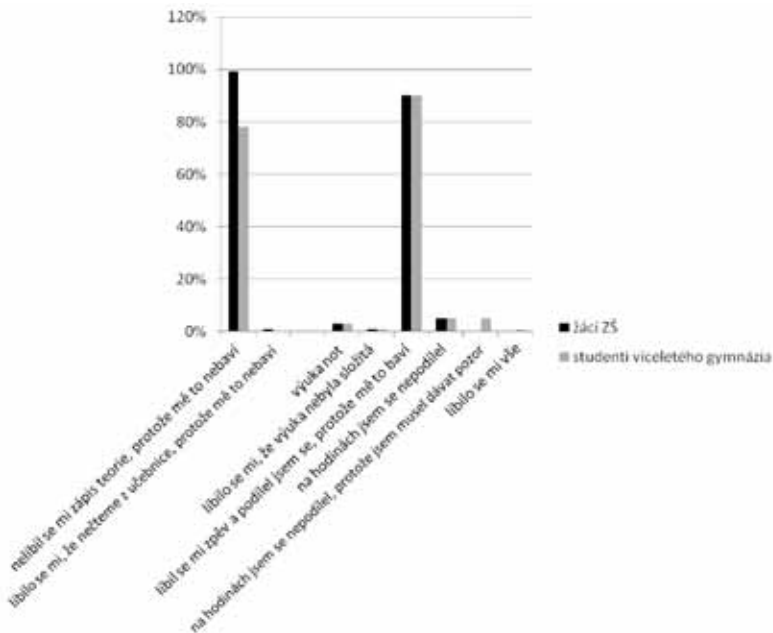
Doplňující aktivita v rámci tématu „Vývoj nahrávací techniky“: budovy Rudolfiny, La-terny Magiky, ND, chrámů sv. Mikuláše, sv. Havla (kostely a koncertní síně – akusticky vynikající prostory pro nahrávání a interpretaci hudby).

Jedná-li se o vyjádření míry zaujetí žáka výukou, v tomto konkrétním případě doplněnou o exkurzi do *Muzea fonografů a gramofonů* a poznávání významných hudebních a diva-

delních domů v Praze, odpovědi se výrazně neliší. Žáky ZŠ i studenty víceletého gymnázia (stejně věkové kategorie) zaujaly přibližně stejné věci.

Ale u vyjádření vlastního úsudku na otázku všeobecného charakteru: „*Co tě letos v HV bavilo a co tě nebavilo?: (zpěv, teorie, poslech, video-ukázky, tanec, instrumentální hra...) Proč ano, proč ne?*“, liší se odpovědi studentů víceletého gymnázia (uvědomování si potřeby vzdělávání) od názorů žáků ZŠ (subjektivní charakter).

	žáci ZŠ (7.tř)	studenti víceletého gymnázia (2.A)
nelíbil se mi zápis teorie, protože mě to nebaví	99%	78%
líbilo se mi, že nečteme z učebnice, protože mě to nebaví	1%	0%
líbila se mi výuka not a teorie, navštěvuji ZUŠ	0%	3%
líbilo se mi, že výuka nebyla složitá	1%	1%
líbil se mi zpěv a podílel jsem se, protože mě to baví	90%	90%
na hodinách jsem se nepodílel	0%	0%
na hodinách jsem se nepodílel, protože jsem musel dávat pozor	0%	5%
líbilo se mi vše	0%	1%



Závěrem:

Odměnou pro žáky se měly stát nejen věcné ceny od majitelů muzea získané v soutěži za pozornost a pohotové odpovědi, ale i klasifikace od vyučujícího za aktivitu v obou hodinách – zpěv, výtvarný projev, úprava sešitu, znalosti v testu, výborné chování na veřejnosti, v dopravních prostředcích, v muzeu. Obvykle by mělo jít o známky výborné. Pouze u výrazných případů neakceptování předem stanovených pravidel by došlo ke standardnímu způsobu zkoušení – ústnímu, písemnému či formou referátu.

Odměnou pro vyučujícího by mělo být zjištění, že probudil u žáků zájem o danou problematiku. Odměnou pro všechny zúčastněné pak prohlubování vztahů. Mezi žáky samotnými. Mezi žáky a učiteli. A mezi učiteli.

Literatura

ČÁP, J. *Psychologie pro učitele*. Praha: SPN, 1987.

DVOŘÁČEK, J. *Pedagogika pro učitele odborných předmětů*. Praha: VŠE, 2005.

DRÁBEK, V. *Tvořivost a integrace v receptivní hudební výchově*. Praha: PedF UK, 1998.

HOLAS, M. *Úvod do psychologie hudby. Hudební diagnostika*. Praha: SPN, 1990.

HOLAS, M. *Didaktika profesionální hudební výchovy*. Praha: AMU, 1999.

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

KUČEROVÁ, S. *Obecné základy estetické výchovy*. Brno: MU, 1990.

MALURA, M. *Hudba a výtvarné umění z hlediska interkulturnosti*. Ostrava: PedF, 1995. ISBN 80-902954-0-1.

POLEDNÁK, I. *Stručný slovník hudební psychologie*. Praha: Supraphon, 1984.

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

STIBOROVÁ, Z. *Některé příčiny problémů teorie a praxe HV*. <http://www.Teorie a praxe v HV.cz>

STIBOROVÁ, Z. *Některé příčiny absence estetického procesu v hudební výchově*. Banská Bystrica: 1998. UMB, s. 78-93. ISBN 80-8055-172-3.

VÁŇOVÁ, H., TICHÁ, A., HERDEN, J. *Environmentální výchova ve výuce HV na gymnáziích*. Praha: PedF UK, 2007.

VÁŇOVÁ, H., SKOPAL, J. *Metodologie a logika výzkumu v hudební pedagogice*. Praha: PedF UK, 2007.

Využitie prostriedkov tvorivej dramatiky v receptívnych činnostiach primárnej školy

PaedDr. PATRICIA SCHNEIDEROVÁ

Prešovská univerzita v Prešove, Pedagogická fakulta, Katedra hudobnej a výtvarnej výchovy, Slovenská republika

Anotácia: Príspevok prezentuje možnosti využitia prostriedkov tvorivej dramatiky v hudobno-edukačnom procese v receptívnych činnostiach primárnej školy. Metodicky rieši prirodzené začleňovanie prostriedkov tvorivej dramatiky do práce s hudobnými ukážkami. Príspevok taktiež prezentuje výsledky z predvýskumu, ktorý je sondou do problematiky informovanosti a vedomostí učiteľov 1. stupňa základných škôl o prostriedkoch tvorivej dramatiky a ich využívaní v hudobno-edukačnom procese.

Kľúčové slová: dieťa mladšieho školského veku, dramatická hra, dramatická, hudobné umenie, receptívne hudobné činnosti, tvorivá dramatika.

Abstract: The paper presents possibilities of application of creative drama methods to the music educational process at primary schools. It provides methodological solutions to natural inclusion of creative drama methods as a part of creative work within Music lessons. The paper also presents results of a survey on the issue of teachers' awareness and knowledge of creative drama methods and their use withing music educational process at primary schools.

Key words: children of younger school age, drama play, music art, music reception, creative drama.

Súčasný model tvorivo-humanistickej koncepcie edukácie a demokratickej školy vyžaduje nové variantné pedagogické prístupy a netradičné formy vzdelávania, postupy, ktoré v deťoch podporujú a rozvíjajú ich osobnosť v najprirodzenejšej forme. Avšak súčasná škola musí čeliť novo vzniknutým civilizačným negatívnym javom formovaním žiaka i jeho vzťahu k svetu, dynamizovaním jeho tvorivého potenciálu. Vzhľadom na to, že obraz hudby dnešného sveta je nepomerne zložitejší, ponúka sa nám možnosť sprostredkovať žiakom schopnosť reflexie, orientácie a hodnotového posúdenia hudobných diel.

V základnej škole je hodina hudobnej výchovy často jediným miestom, kde sa žiaci stretávajú s tzv. vážnou hudbou. Nedovoľme, aby sme ich hneď na začiatku odradili, ba priam nepodporovali v názore, že táto hudba dnes nie je potrebná. Prostredníctvom kreatogénneho prostredia a spojenia hudby s tvorivou dramatikou možno plne mobilizovať sily žiakov a pedagógov a podporiť tvorivý potenciál v práci s hudbou na obidvoch stranách. Nové cesty vnímania hudby na báze tvorivosti, pri ktorých žiak rieši problémy ako skladateľ, sú efektívne pre rozvoj recepčných schopností. Zážitky a poznatky z recepcie hudby sú pri kreatívnych činnostiach základným východiskom motivujúcim k novým podnetom, tvorivé činnosti výrazne motivujú k recepcii hudby. Takéto tvorivé vyučovanie hudobnej výchovy, konkrétne recepcie hudby v spojení s prostriedkami tvorivej dramatiky je náročnejšie ako tradičná výučba, avšak výsledky sú lepšie a trvalejšie.

Kladieme si však otázku, či sú učitelia 1. stupňa základnej školy, ktorí učia hudobnú výchovu, dostatočne odborne pripravení na to, ako efektívne sprístupňovať deťom mladšieho školského veku skladby určené na recepciu s využitím prostriedkov tvorivej dramatiky. Odpoveď na túto otázku sme chceli nájsť prostredníctvom dotazníka v rámci pred-

výskumu dizertačnej práce. Prieskumnú vzorku tvorili učitelia 1. stupňa základnej školy náhodne vybraných 40 základných škôl na Slovensku. Spolu bolo na jednotlivé školy zaslaných 450 dotazníkov. Zo zaslaných 450 dotazníkov sa nám poštou vrátilo 185 vyplnených dotazníkov z 28 škôl. Pomocou kombinovaného dotazníka sme rekognoskovali všeobecné podmienky, v akých sa tvorivá dramatika nachádza a funguje na 1. stupni základných škôl a do akej miery sa využívajú a uplatňujú prostriedky tvorivej dramatiky v hudobno-edukačnom procese. S týmito zisteniami úzko súvisí problematika informovanosti a vedomostí učiteľov o prostriedkoch tvorivej dramatiky. Prvý dôvod, ktorý nás viedol k takto zameranému predvýskumu bol ten, že sme predpokladali, že učitelia dostatočne nepoznajú metódy tvorivej dramatiky. Druhý dôvod bol, že recepcia hudby patrí medzi menej využívané hudobné činnosti oproti ostatným hudobným činnostiam. Z uskutočneného prieskumu vyplynulo niekoľko zaujímavých zistení: 79% učiteľov označilo možnosť, že poznajú a využívajú metódy tvorivej dramatiky v edukačnom procese, čo bolo pre nás potešujúce. Z toho 14% učiteľov pozná metódy tvorivej dramatiky, ale v edukačnom procese ich nevyužíva. Ako dôvod učitelia najčastejšie uvádzajú, že takto sa v škole učiť nedá, pretože na to nemajú čas. Ďalším dôvodom je počet detí v triedach, s ktorým sa nedá takto pracovať a tretí najčastejší dôvod, ktorý uviedli je, že deti sú po takýchto aktivitách rozptýlené a nesústredené. 7% učiteľov uviedlo, že nepozná metódy tvorivej dramatiky. Ďalším zaujímavým zistením je, že najčastejším zdrojom, z ktorého získali učitelia informácie o tvorivej dramatike je internet (49%). 43% učiteľov má nejaké informácie o tvorivej dramatike z organizovaných školení a tvorivých dielní. 39% učiteľov uvádza ako zdroj informácií časopisy. Čo je prekvapujúce a zároveň nelichotivé, len 6 % učiteľov uviedlo, že sa s tvorivou dramatikou a jej metódami oboznámili počas štúdia na pedagogických fakultách!

Využívanie metód tvorivej dramatiky u detí mladšieho školského veku na hodinách hudobnej výchovy nie je jednoduchá činnosť a môže vzbudzovať u učiteľa obavy. Preto si myslíme, že prvý krok týmto smerom sa musí ísť už ďaleko skôr, a to už na učiteľských fakultách, kde sa učitelia pripravujú na svoje budúce povolanie. V druhom okruhu dotazníka sme sa venovali len hudobnej výchove a využívaniu metód tvorivej dramatiky v tomto predmete. V súčasnosti už neplatí, že učiteľ, ktorý vyučuje na 1. stupni základnej školy, učí všetky predmety, vrátane hudobnej výchovy, len vo svojej triede. Zo 185 učiteľov 1. stupňa, ktorí vyplnili dotazník, vyučuje hudobnú výchovu 129 učiteľov (70%). Zvyšných 30% učiteľov tento predmet nevyučuje. Učitelia majú možnosť na základe vlastnej dohody vymeniť si s kolegami výučbu hudobnej výchovy s tými, ktorí sú možno viac hudobne zdatní, majú k hudobnej výchove pozitívnejší vzťah a podobne. Aj metodické príručky k hudobnej výchove pre jednotlivé ročníky prvého stupňa ponúkajú učiteľom informácie o tvorivej dramatike a jej metódach, ale len 68% učiteľov, ktorí učia hudobnú výchovu na 1. stupni základnej školy, používa metodické príručky. Tí respondenti, ktorí uviedli, že nepoužívajú metodické príručky (32%), najčastejšie uvádzajú dôvod, že ich na škole vôbec nemajú, čo je veľmi zárazujúce zistenie! Prvý dôvod sa nám však potvrdil, keď sme sa respondentov pýtali, či využívajú metódy tvorivej dramatiky na hodinách hudobnej výchovy, pričom mali uviesť konkrétne metódy tvorivej dramatiky, ktoré uplatňujú na hodinách hudobnej výchovy. Dospeli sme k zisteniam, ktoré nás nemilo prekvapili: 68% učiteľov uviedlo, že využívajú metódy tvorivej dramatiky na hodinách hudobnej výchovy, lenže 47% učiteľov neuvádza relevantné metódy tvorivej dramatiky a z toho 22% respondentov neuviedlo

žadnú konkrétnu metódu. Len 21% učiteľov uvádza správne metódy tvorivej dramatiky. Z toho nám teda vyplýva, že učitelia naozaj dostatočne nepoznajú metódy tvorivej dramatiky, alebo ich nevedia správne pomenovať aj napriek tomu, že vo svojich odpovediach uvádzajú, že tieto metódy poznajú. 31% učiteľov, ktorí učia hudobnú výchovu, nevyužíva v hudobno-edukačnom procese metódy tvorivej dramatiky. Aj druhý dôvod predvýskumu sa nám, žiaľ, tiež potvrdil. Učiteľov sme sa pýtali, ktoré hudobné činnosti robia na hodinách hudobnej výchovy s deťmi najčastejšie. Jednoznačne vyplynulo, že najmenej využívané je počúvanie hudby (54%), ďalej sú to inštrumentálne činnosti (62%) a hudobno-dramatické činnosti (66%). O čosi viac obľúbené sú vokálno-intonačné činnosti (67%) a medzi najviac využívané hudobné činnosti patria hudobno-pohybové s 89%. Ako dôvod, prečo je počúvanie hudby menej využívané, uvádzali učitelia najčastejšie tieto dôvody: počúvanie hudby je náročné, skladby sú málo zrozumiteľné, nemáme nahrávky všetkých skladieb, počúvanie hudby deti nudí, slabý záujem žiakov, v škole nemáme dobré technické vybavenie, žiaci majú rozptýlenú pozornosť, pri počúvaní hudby je málo pohybu a spevu, deti sa nedokážu sústrediť, skladby sú náročné, deti tieto činnosti nevidia. A tu sa otvára priestor pre majstrovstvo učiteľa, ktorý aj napriek negatívnemu postoju žiakov k tzv. „vážnej hudbe“, bude hľadať nové a efektívne formy, prostriedky a metódy práce s hudobným materiálom, s ktorým sa majú možnosť žiaci stretávať niekedy len na hodinách hudobnej výchovy. Učiteľ nesmie dopustiť, aby sa z hodín hudobnej výchovy vytratila táto hudba. Naučme deti milovať hudbu, ktorá nám celé stáročia zanecháva veľké umelecké hodnoty.

Nasledujúca spracovaná ukážka ponúka možné inovatívne spôsoby využitia prostriedkov tvorivej dramatiky v práci so skladbou. Vybraná hudobná ukážka je vhodná pre žiakov 3. ročníka základnej školy. Ide o novú navrhnutú skladbu s cieľom aktualizovať hudobný materiál. Ukážka nie je prezentovaná ako uzavretá pracovná štruktúra, ktorá musí byť priamo realizovaná bez zmeny na jednej vyučovacej hodine. Je len jednou z možností ako tvorivo a pre deti lákavo pracovať s hudbou. Metodicky spracovaná ukážka môže poslúžiť ako zdroj inšpirácie pre učiteľov prvého stupňa základných škôl pri tvorivej hudobno-dramatickej práci s inými skladbami zaradenými v učebniciach alebo pri skladbách, ktoré si na počúvanie sami vyberú.

Wolfgang Amadeus Mozart: Malá nočná hudba – 3. časť Menuet

Malá nočná hudba je serenáda. Má štyri časti. **Menuet** z Malej nočnej hudby má tri diely (a b a). Prvý a tretí diel je trochu vážnejší, vznešenejší s hlavnou melódiou. Stredný diel prináša spevnú melódiu. Táto ukážka hudby plnila vo svojej dobe výslovne zábavnú funkciu. Menuet je francúzsky tanec v mierne rýchлом tempe v 3/4 takte. Názov dostal z výrazu pas menu – drobné kroky. Tento grációzný tanec sa tancoval v meštiackej a šľachtickej spoločnosti.

Cieľ:

Kognitívny: Spoznať starodávny tanec – Menuet. Získať poznatky o skladateľovi a jeho živote, ktorý môže byť vzorom pre deti.

Afektívny: Spolupracovať v hudobných aktivitách, vzájomne sa podporovať a tolerovať. Udržať spoločný rytmus, jednotný pohyb.

Psychomotorický: V hudobno-pohybových hrách uplatňovať tanečné prvky. Adekvátnym hudobným pohybom reagovať na znejúcu hudbu, tvorivo vyjadriť náladu, atmosféru skladby.

Pomôcky: CD prehrávač, CD nahrávka, detské hudobné nástroje, stručný obrázkový živo-
topis skladateľa, obrázok znázorňujúci ľudí a ich kostýmy z 18. storočia, portrét hudobného skladateľa W. A. Mozarta, šatky k tancu, šatka na zavieranie očí, rôzne predmety, ktoré nájdeme na slávnostnom stole /príbor, tanieri, poháre, hrnčeky, misky, ovocie, cukríky, tyčinky, fľaše s vodou, lopty alebo balóny, .../

Motivácia:

U: Pomocou piesne Krajina zázračno, ktorú si zaspievame, sa prenesieme do doby cisárov a cisároviene, kedy ženy aj muži nosili parochne, mali napudrované tváre takmer bielej farby a na líci znamienko krásy nakreslené čiernou farbou. Ženy nosili krásne šaty dlhé až po zem so širokými sukňami, v ktorých pásy mali tenké ani prúťiky. Aj muži vyzerali veľmi pekne a elegantne. (Ukážeme deťom obrázok dobového kostýmu a ľudí z 18. storočia. Zaspievame si pieseň Krajina zázračno, ktorú žiaci poznajú z 2. ročníka. V učebnici je na strane 58.)

Rozhovor spojený s výkladom:

U: V tejto dobe žil aj veľmi slávny skladateľ Wolfgang Amadeus Mozart /portrét skladateľa/. Keď bol ešte menší ako vy, vo svojich štyroch rokoch rád počúval svoju sestru, ktorá hrala na čembale a otca, ktorý hral na husliach. Rád ich napodobňoval a hľadal „noty, ktoré sa majú rady“. Učil sa veľmi rýchlo. Už ako šesťročný zložil prvú melódiu. Hovorilo sa mu, že je zázračné dieťa. Keď mal sedem rokov, otec ho zobral na ďalekú koncertnú cestu. V dospelosti vstúpil do služieb arcibiskupa a stal sa jeho dvorným skladateľom. Počas tridsiatich rokov života skomponoval sedemsto skladieb. O Mozartovi sa hovorilo, že bol veselý a vtipný človek, ktorý svojou hudbou zabával ľudí na rôznych slávnostiach.

(Ak máme v triede deti, ktoré hrajú na nejakom hudobnom nástroji, nech ostatným porozprávajú, či je to ľahké alebo ťažké naučiť sa hrať, prečo sa ľudia učia hrať na hudobných nástrojoch, či sa im to páči, keď niekto hrá na nejakom hudobnom nástroji.)

1. počúvanie skladby:

U: Vypočujeme si od Wolfganga Amadeusa Mozarta jednu skladbu a vy porozmýšľajte, čo by asi ľudia v dávnych dobách počas tejto skladby robili. (Deťom pustíme Menuet z Malej nočnej hudby.)

Rozhovor:

U: Čo ste si pri tejto skladbe predstavovali? Čo asi dvorné dámy a páni robia? /tancujú, zabávajú sa/ Áno, tancujú spolu tanec, ktorý sa volá Menuet. Je to starodávny tanec v miernom tempe.

2. počúvanie skladby:

Pohybová improvizácia:

U: Skladbu si vypočujeme ešte raz, ale teraz si na ňu zatancujete aj vy podľa vlastnej predstavy, fantázie. Predstavte si, ako ho tancujú dámy v širokých krinólinách a páni

v napudrovaných parochniach. Pomaly v pároch vykračujú, otáčajú sa a navzájom sa ukláňajú.

(Deti tančujú voľne v priestore triedy.)

Rolová dramatická hra:

U: Pomocou pesničky Krajina zázračno sme sa dostali do obdobia krásnych a bohatých rób, dôstojného správania sa pánov k dámam. Na chvíľu sa aj my premeníme, každý podľa vlastnej predstavy, dievčatá na dámy, grófký, šľachticné a chlapci na pánov, šľachticov, urodzených grófov.

U: Vašou úlohou bude:

é

- predstaviť sa, povedať svoje meno,

- opísať svoj vzhľad a šaty na dnešný tanec,

- predviesť, ako budete tancovať. /deti to môžu predviesť aj vo dvojici/

(Každé dieťa sa predvedie vo svojej vymyslenej podobe, ale najprv sa predstaví učiteľ.)

U: Ja som grófka z Francúзка. Moje meno je Eliška. Dnes som si dala svoju najkrajšiu parochňu s kučierkami, ktorá zo mňa urobila blondínu. Tvár som si prepudrovala najkvalitnejším bielym púdom. Moje šaty sú z modrého hodvábu s čipkou. Viem takto tancovať /dôstojná chôdza s úklonmi a s prednožovaním so špičkou, naznačíme aj držanie šiat/.

3. počúvanie skladby:

(Tretia percepcia je spojená s nácvikom jednoduchého párového tanca chlapcov a dievčat.) Trvanie skladby pri tanci: 01:00

Dievčatá majú na pravej ruke uviazanú šatku.

Opis tanca:

1. časť - príchod do tanečnej sály (00:11) – deti stoja v dvoch radoch za sebou, chlapci sú na pravej strane, dievča na ľavej, spolu tvoria páry, držia sa za ruky v upažení. Na prvú dobu robia krok vpred, na konci je úklon.
2. časť (00:23) – zástup sa rozdeľuje, jeden pár ide vpravo, druhý vľavo striedavo, na konci sa jednotlivé dva páry spoja do štvorice
3. časť (00:35) – páry pokračujú vpred vo štvoricich valčíkovým krokom a tanečníci v jednotlivých pároch sa na seba pozerajú.
4. časť (00:48) – páry na pravej strane robia dva úkroky vpravo a späť, to isté aj páry po ľavej strane
5. časť (01:00) – deti v pároch sa otočia čelom k sebe a opäť urobia po dva úkroky na každú stranu, uklonia sa navzájom

Zvuková skladačka – Ozvena

U: Tanečné sály, v ktorých sa niekedy tancovalo boli veľmi veľké, priestrané, mali vysoké stropy a preto sa tam aj veľmi ozývalo, robila sa ozvena. Takže, keď páni muzikanti hrali na hudobných nástrojoch, hudba sa príjemne rozliehala. Aj my sa teraz zahráme na ozvenu pomocou detských hudobných nástrojov.

(S deťmi sedíme v kruhu, detské hudobné nástroje sú v jeho strede. Na začiatku si určíme dvojice, kto komu bude robiť ozvenu. Jeden z dvojice zahrá na nástroj krátky rytmický motív a druhý z dvojice ho zopakuje na tom istom nástroji.)

Záver:

Sluchovo-analytická hra:

Slávnostný stôl

U: Na slávnostiach a rôznych zábavách, kde sa tancovalo, ľudia sa zabávali, nemohli chýbať stoly plné jedla, ktoré sa od tej ťažoby až prehýbali. Čo všetko by sme mohli nájsť na slávnostnom stole?/krištáľové poháre na vysokých stopkách (hrnčeky), zlatý príbor, rôzne mištičky, tácky, podnosy, obrúsky, koreničky, nádoby s vodou (fľaše s vodou), sladkosti, zákusky (cukríky, tyčinky, zemiakové lupienky), ovocie (jablčka)/.

U: Aj my sme si prestreli slávnostný stôl. Predtým, než sa do toho pustíme, zahráme sa hru Čo je to? Úderom paličky o predmet sa vytvorí nejaký zvuk, podľa ktorého by ste mali uhádnuť, čo ste sa dotkli. V druhej časti hry máte podľa zvuku zistiť, s ktorým jedlom sa manipuluje alebo ktoré jedlo práve ochutnávame.

(Predmety na stole sú rozdelené na dve časti. Na jednej strane sú predmety, na druhej jedlo. Jedno dieťa má zaviazané oči šatkou a paličkou jemne udiera po predmetoch a háda predmet podľa zvuku. V druhej časti hry hádame jedlo /nelievanie vody do pohára, jeme zemiakové lupienky, tyčinky, odhryznutie z jablka, manipulovanie cukríkmi v miske,...). Po hre si urobíme malú hostinu, všetci si za odmenu dáme niečo z dobrôt na stole.

Túto podobu práce so skladbou na počúvanie môžeme chápať ako otvorenú a neustále sa meniacu v závislosti na meniacich sa situáciách v konkrétnej skupine žiakov, či na celkových spoločenských podmienkach. Zároveň túto podobu chápeme ako jednu z možností inovatívneho riešenia problému využitia tvorivej dramatiky v receptívnej hudobnej výchove v práci so žiakmi mladšieho školského veku.

Literatúra

FELIX, B. 2003. *Hudobno-dramatické činnosti na 1. stupni základnej školy*. Banská Bystrica: Metodicko-pedagogické centrum, 2003. 65 s. ISBN 80-8041-451-3.

MARUŠÁK, R. a kol. 2008. *Dramatická výchova v kurikulumu súčasnej školy*. Praha: Portál, 2008. 128 s. ISBN 978-80-7367-472-4.

ŠIMČÍK, D. 2001. *Hudba hrou*. Prešov: Rokus, 2001. 154 s. ISBN 80-968452-3-3. VALENTA, J. 2008. *Metody a techniky dramatické výchovy*. Praha: Grada, 2008. 352 s. ISBN 978-80-247-1865-1.

STORY - tvorivá dielňa ako praktický model v naplňaní cieľov predmetu Umenie a kultúra na strednej škole

JANA BOSÁKOVÁ, ThDr.,

Univerzita Konštantína Filozofa Nitra, Pedagogická fakulta, Katedra hudby, Evanjelické gymnázium Tisovec, Slovenská republika

Anotácia: Projekt „Story“ – tvorivá dielňa slúži ako priestor pre praktické využitie medzi - predmetových vzťahov, podporu tvorivosti žiakov, priamy dotyk s tvorbou umenia a možnosť prezentovania talentov, nadaní a zručností, ktoré sú stanovené ako ciele v predmete umenie a kultúra a pri klasickom vyučovacom procese sa nedajú dostatočne rozvíjať. Projekt umožňuje prepojenie predmetu umenie a kultúra s ďalšími predmetmi – evanjelické náboženstvo, anglický jazyk a informatika. Cieľovými skupinami sú všetci žiaci prvého ročníka – ako realizátori projektu, učitelia – ako koordinátori jednotlivých aktivít, iní žiaci školy a verejnosť – ako diváci. Ide o vytvorenie príbehu počas jedného pracovného týždňa. V súťaži vyhlásenej MŠ SR v rámci Európskeho roka tvorivosti 2009 zvíťazil projekt v celoslovenskej konkurencii.

Kľúčové slová: divadlo, hudba, ISCED 3, jazykové zručnosti, kolektív, kompetencie, komunikácia, manažment času a schopností, medzi – predmetové vzťahy, osobnostný rozvoj, pohyb, talenty, tvorivosť, umenie, výtvarné umenie, výzvy pre žiakov, zodpovednosť.

Abstract: *STORY – workshop as a practical model in teaching subject Art and Culture in a grammar school.* STORY – workshop is a space for practical cooperation of school subjects, support of student's creativity and presentation of their skills and talents. It makes a special area for fulfilling goals of involved subjects – Art and culture, religion, English language and informatics. The main idea is to create, prepare and present an original story during one week of the workshop. This project was rewarded by Slovak Ministry of education.

Key words: state educational program, creativity, music, theater, art, talents, cooperation, language skills, teambuilding, time management, responsibility, challenge, personal development.

Predmet umenie a kultúra bol v rámci štátneho vzdelávacieho programu pri reforme zaradený do rovnomennej oblasti UMENIE A KULTÚRA. Jeho časová dotácia je stanovená na 1 hodinu týždenne počas 1. – 4. ročníka vyššieho sekundárneho vzdelávania. Cieľom predmetu je integrálne prepojenie percepcie globálnych javov života s hlavnými umeleckými druhmi, svetom kultúry a životným štýlom. Rozvíja tvorivé myslenie zručnosti a návyky žiakov, formuje ich vlastné názory a hodnotové postoje. Osnovy predmetu predpokladajú uplatňovanie zážitkových metód edukácie, kreatívne chápanie umenia a širšej kultúrnej aktivity človeka.¹ Pri časovej dotácii hodina týždenne je možnosť zaradenia zážitkových foriem vyučovanie veľmi ťažko realizovateľná. Preto niektoré školy siahajú

1 ISCED 3A, Umenie a kultúra, dostupné na internete: https://www.iedu.sk/vyucovanie_a_studium/vyucovacie_predmety/xKa-talog_Dokumenty/Umenie%20a%20kult%C3%BAra%20ISCED%203A.pdf, 20.9.2011

po možnosti blokového vyučovania. Prostredníctvom zážitkových a skúsenostných metód vyučovania ako sú projekčné metódy, dramatická výchova, priama skúsenosť sa snaží motivovať žiakov, rozvíjať a kultivovať ich osobnosť.² Spoločné témy, námety, procesy, analógie a špecifiká vo vyjadrovacích prostriedkoch budú obsahom interpretácie rôznych druhov umení ako realizácia polyestetickéj výchovy.³

„Tvorivosť aj schopnosť inovovať sú kľúčovými ľudskými vlastnosťami – sú vlastné nám všetkým a využívame ich v mnohých situáciách a na mnohých miestach, či už vedome alebo nie. Bol by som rád, keby prostredníctvom tohto európskeho roku občania Európy lepšie pochopili, že podporou ľudského talentu a ľudskej schopnosti inovovať môžeme aktívne formovať Európu smerom k lepšiemu, pomáhať jej naplno rozvinúť jej možnosti v hospodárskej i spoločenskej oblasti.“⁴

Tvorivosť je teda zároveň proces aj produkt projektu Story. Ak je žiak vedený k tvorivému mysleniu a konaniu, ide o proces, ktorý sa iste nejakým spôsobom prejaví. Treba sa viac zamerať na proces, ktorý prebieha vo vnútri žiaka a nie natoľko na výsledky, ktorými sa tento proces prejaví navonok.⁵

Charakteristika projektu Story – tvorivá dieľa

Tento projekt sa v prostredí Evanjelického gymnázia v Tisovci realizuje tri roky. Svojím zameraním podporuje napĺňanie veľkej časti cieľov, stanovených v predmete umenie a kultúra. Projekt robí zo žiakov aktívnych tvorcov vyučovacieho procesu. Dáva im možnosť využívať tie schopnosti, zručnosti a talenty, ktoré majú. Poskytuje priestor objavovať ďalšie schopnosti, ktoré sa prejavia počas realizácie projektu. Projekt veľmi výrazne využíva medzi - predmetové vzťahy, čím sa vytvára väčší časový priestor a dôkladné zvládnutie spracovania zvolenej témy s dôrazom na komplexný rozvoj osobnosti žiaka. Story prepája predmety: Umenie a kultúra, anglický jazyk, evanjelické náboženstvo, informatika.

Hudba v projekte

Vo všetkých doteraz spracovaných predstaveniach tvorila významnú zložku hudba. Všetky obsahovali prvky muzikálového príbehu. Žiaci pracovali s hudobnými ukážkami, ktoré volili ako zvukovú kulisu deja a rovnako tak sami komponovali a prezentovali skladby, ktoré sa stali nositeľom dejovej línie. Takto sa do procesu mohli zapojiť všetci hudobne nadaní žiaci, s rôznym stupňom a úrovňou hudobného vzdelania, ktorí už predtým mali skúsenosť s interpretáciou. Priestor sa vytvoril aj tým, ktorí túto možnosť doposiaľ nemali, ale ich nadanie im umožnilo vstúpiť do procesu v úlohe spevákov, tanečníkov, textárov, atď.

Spôsob realizácie

Žiaci prvého ročníka dostanú za úlohu vytvoriť divadelné predstavenie v trvaní jednej vyučovacej hodiny, teda v rozsahu 45 minút, maximálne 60 minút. Musia zvládnuť výber

2 DARGOVÁ, J.: Tvorivosť a tvorivá klíma vo výučbe. In: Komenský, ročník 124, č. 3/4. – s. 24 - 25

3 ISCED 3A, Umenie a kultúra

4 Dokument Európskeho parlamentu: Tvorivosť a inovácia 2009

5 MANNIOVÁ, J.,: Globálna výchova a rola učiteľa vo výchovno-vzdelávacom procese. In: Naša škola, ročník IV., č. 5, s. 6 - 10.

námetu, prípravu scenára, scénického stvárnenia, herecké úlohy, technické zabezpečenie predstavenia – zvuková technika, osvetlenie, reklamu, prípravu zvukiek a prezentácií, ak taketo sú súčasťou predstavenia. Predstavenie, alebo jeho podstatná časť musí byť prezentovaná v anglickom jazyku. Prepojenie anglického a slovenského jazyka sa musí diať prirodzeným spôsobom, teda dej je zasadený do prostredia s používaním bilingvalizmu. Realizácia prebieha formou spolupráce všetkých žiakov, ktorí sú zaradení do pracovných skupín podľa vlastného výberu, pričom sa zohľadňujú ich schopnosti a talenty. Všetci žiaci sú súčasťou niektorého z tímov: herecký, hudobný, technický, reklamný, atď. Príprava prebieha už pred samotným týždňom tvorivej dielne v rámci vyučovacích hodín zapojených predmetov. Žiaci musia pre úspešné zvládnutie pracovať aj vo voľnom čase a všetku prácu dostať do finálnej podoby v rámci záverečného týždňa tvorivej dielne. Žiaci spolupracujú s vyučujúcimi zapojených predmetov.

Organizácia pracovného týždňa tvorivej dielne

Trvá päť školských dní po 7 vyučovacích hodinách denne. V pondelok a utorok: prebieha práca v skupinách, nácvik hereckých, tanečných a hudobných vstupov, príprava kulís a kostýmov, príprava technického zabezpečenia, atď.

V stredu a vo štvrtok sa realizuje nácvik v kinosále, kde sa odohráva práca s priesotorom, zvukovou a osvetľovacou technikou, posledná úprava kulís a kostýmov. Piatok je určený pre generálku a prípadné prvé vystúpenie.

Hodnotenie práce žiakov

Výkon žiakov sa hodnotí vo viacerých rovinách. Ide o hodnotenie procesov, ktoré sa odohrávajú priamo počas realizácie projektu. Toto hodnotenie je ale krátke, nedostatočné, sleduje skôr povzbudenie žiaka alebo usmernenie skupiny pre ďalšiu činnosť. Dôležité je nájsť čas na rozvinutie zložitejšieho slovného hodnotenia na hodine tak, aby učiteľ poskytol žiakovi citlivú, veku primeranú a analyticky podloženú spätnú väzbu o rôznych aspektoch jeho činnosti.⁶ Vo vzájomnej komunikácii má žiak možnosť klásť otázky alebo dôvodiť svoj prístup. Túto formu je vhodné kombinovať so sebahodnotením žiaka. Súčasne učiteľ na záver projektu poskytuje spätnú väzbu celej skupine, pričom upozorňuje na výnimočné prejavy žiakov. Hodnotenie prebieha aj medzi žiakmi navzájom, keď o svojom prístupe a zvládnutí úloh diskutujú pod vedením učiteľa v pracovných skupinách, do ktorých boli zaradení. Záverečnou hodnotou takejto komplexnej spätnej väzby je hodnotenie formou známok. Najdôležitejším hodnotením je pre žiakov reakcia divákov predstavenia.

Výstupy

Výstupom projektu je samotné divadelné predstavenie, ktoré sa prezentuje niekoľkokrát v danom školskom roku. Rovnako tak aj časti scenára, piesne, tanečné choreografie, PowerPoint-ové prezentácie, filmové dokrútky, reklamné plagáty, články do školského a miestneho časopisu, kulisy, kostýmy, časti predstavenia, fotodokumentácia, nahrávka predstavenia, atď.

6 ISCED 3A, ISCED 3A, Umenie a kultúra, dostupné na internete: https://www.iedu.sk/vyucovanie_a_studium/vyucovacie_predmety/xKatalog_Dokumenty/Umenie%20a%20kult%C3%BAra%20ISCED%203A.pdf, 20.9.2011

2008/2009 – Friendship is a Key (Priateľstvo je kľúč)
2009/2010 – Could we start again? (Začnime odznova)
2009/2010 – Juraj Thurzo – realizované v 3. ročníku
2010/2011 – Future is now (Budúcnosť sa tvorí dnes)

Hodnotenie projektu

Projekt poskytuje žiakovi veľký priestor na komplexný rozvoj. Učí ho niest' zodpovednosť za výsledok, spolupracovať, komunikovať a hľadať kompromisy. Vedie ho ku používaniu modernej techniky. Otvára možnosť oslovit' ostatných spôsobom, ktorý mu je blízky a tak odovzdať posolstvo. Vytvára priestor pre praktické používanie anglického jazyka. Premieňa školu na dielňu tvorivosti a dokáže vytvorit' atmosféru, v ktorej sa žiaci do školy tešia. Umožňuje učiteľom spoznať žiakov v nových situáciách a vzťahoch. Svojím obsahom je postavený tak, že bude vždy aktuálny, pretože tému si zvolia samotní realizátori – žiaci. Vždy môže aktuálne reagovať na inovácie v oblasti vedy a techniky. Potreba rozvoja umeleckého cítenia sa nikdy nestane neaktuálnou a nepotrebnou, pretože významným spôsobom formuje dušu mladého človeka. Projektové vyučovanie privádza ku hľadaniu vlastných riešení.⁷ V školskom roku 2008/2009 bol projekt prihlásený do súťaže základných a stredných škôl v rámci Európskeho roka tvorivosti a inovácií, kde najskôr zvíťazil v regióne stredného Slovenska a neskôr aj v celoslovenskej konkurencii ďalších 50 projektov.

Literatúra

DARGOVÁ, J.: Tvorivosť a tvorivá klíma vo výučbe. In: *Komenský*, ročník 124, č. 3/4. – s.24 – 25.

Dokument Európskeho parlamentu: Tvorivosť a inovácia 2009, dostupné na internete: <http://www.ccp.sk/ccp/sk/index.html>, 18.9.2011.

ISCED 3A, Umenie a kultúra, dostupné na internete: https://www.iedu.sk/vyucovanie_a_studium/vyucovacie_predmety/xKatalog_Dokumenty/Umenie%20a%20kult%C3%BAra%20ISCED%203A.pdf, 20.9.2011.

MANNIOVÁ, J.,: Globálna výchova a rola učiteľa vo výchovno-vzdelávacom procese. In: *Naša škola*, ročník IV., č. 5, s. 6-10.

ZELINA, M., JÁNOŠOVÁ, E.: *Tvorivosť – piata dimenzia*. Bratislava : Smena, 1984., s.7 – 11.

⁷ ZELINA, M., JÁNOŠOVÁ, E.: *Tvorivosť – piata dimenzia*. Bratislava : Smena, 1984., s. 7 - 11

Predmet Výchova umením očami žiakov na ISCED 2A

Mgr. KATARÍNA KOVÁČOVÁ

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

Abstrakt: Umenie sprevádza človeka po celý život, môže byť pre neho zdrojom zážitkov a skúseností, zdrojom nových poznatkov o svete i o ňom samom. Príspevok sa zaoberá predmetom Výchova umením, ktorý sa zavádza v školskom roku 2011/2012 na základných školách v ročníkoch 8. a 9. - ISCED2 a na osemročných gymnáziách v 4. ročníku, v tzv. kvarte - ISCED 2A. Sledujeme poslanie, ciele predmetu z pohľadu Štátneho pedagogického ústavu a porovnávame ho s názormi žiakov, ktorí sa s predmetom Výchova umením práve zoznamujú.

Kľúčové slová: výchova umením, Umenie, Cieľ, Poslanie umenia, Pôsobenie umenia, Prieskum.

Abstract: Art accompanies people for their whole lives, for it can be a source of experience and expertise, a source of new knowledge about the world and about themselves. This paper deals with the subject Art Education, which is being introduced during the 2011/2012 school year at elementary schools in grades 8 and 9 - ISCED2 and at eight-year grammar schools in the 4th year (kvara) - ISCED 2A. We follow the mission of the subject from the perspective of the State Pedagogical Institute, and we compare their vision with opinions of pupils who are confronted with the newly introduced subject Art Education.

Key words: Art Education, art, goal, mission of art, art influence, survey.

Úvod

Taliansky filozof Benedetto Croce výstižne povedal, že „umenie vychováva dovtedy, pokiaľ je umením, a nie pokiaľ je výchovným umením, pretože v tom prípade nie je nič, a nič nemôže vychovávať.“¹

Už deti v útlom veku sú vnímavé na estetické dojmy a túto skutočnosť nemožno podceňovať. Samozrejme táto schopnosť sa rokmi a s pribúdajúcimi skúsenosťami zdokonaľuje. Avšak sme často svedkami, že spomínaná vnímavosť na umenie sa môže i deformovať, ba podľa Václava Stejskala až vulgarizovať.² Preto vítame predmet Výchova umením, na ktorom sa podieľala skupina autorov: Juraj Hatrik, Ladislav Čarný, Belo Felix, Elena Manicová, Klára Ferliková.

Charakteristika predmetu

Predmet Výchova umením, ktorý patrí do vzdelávacej oblasti Umenie a kultúra, nadväzuje na predmety Hudobná výchova a Výtvarná výchova v predchádzajúcich ročníkoch základnej školy. Má žiakom sprostredkovať živú skúsenosť umenia a svetové a národné kultúrne dedičstvo. Ťažiskovo vychádza z hudobného umenia a z vizuálnych umení - výtvarného, architektúry, dizajnu a filmu. Prierezovo obsahuje prvky literárneho a dramatického umenia.

1 STANOVSKÝ, V. – HEŘMAN, Z.: *Umění vychovávat' uměním*. Praha Státní nakladatelství dětské knihy, 1965, s. 14.

2 STANOVSKÝ, V. – HEŘMAN, Z.: *Umění vychovávat' uměním*. Praha Státní nakladatelství dětské knihy, 1965, s. 19.

Zámerom tohto predmetu je optimálne formovať osobnosť – emocionalitu a intelekt žiakov tak, aby si prostredníctvom tvorivých činností a komunikácie s umením vytvárali svoj autentický spôsob bytia. Prostredníctvom činnostného vyučovania, vzájomným prepojením tvorivého a objaviteľského princípu vytvárat predpoklady na poskytovanie zážitkov, radosti, pozitívnych životných podnetov a znalostí tak, aby sa umenie stalo immanentnou súčasťou života žiakov.³

Prieskum

Cieľom prieskumu bolo zistiť ako nový predmet Výchova umením vnímajú žiaci, aký majú pohľad na umenie, na jeho pôsobenie a schopnosť umenia človeka vychovávať.

Prieskum sme uskutočnili na Cirkevnej spojenej škole sv. Cyrila a Metoda, organizačná zložka Osemročné gymnázium, vo 4. ročníku – v kvarte (ISCED 2A). Prieskum sa konal anonymne, respondenti mali uviesť pohlavie, či navštevujú, resp. navštevovali akýkoľvek odbor na Základných umeleckých školách (ďalej ZUŠ) alebo príbuzných organizáciách a mali písomne odpovedať na štyri otvorené otázky:

1. Aké poslanie má podľa teba predmet Výchova umením?
2. Čo je podľa teba umenie?
3. Ako pôsobí umenia na človeka?
4. Môže podľa tvojho názoru umenie vychovávať? Ak áno, prečo? Ak nie, prečo?

Odpovede respondentov sme porovnali s údajmi, ktoré uvádza Štátny pedagogický ústav (ďalej ŠPÚ) a zároveň k nim pridáme vlastnú interpretáciu. Ako metódu sme zvolili obsahovú analýzu textu.

Počet respondentov: 36

Počet chlapcov: 15

- Navštevujú/navštevovali ZUŠ: 8
- Nenavštevujú/nenavštevovali ZUŠ: 7

Počet dievčat : 21

- Navštevujú/navštevovali ZUŠ: 16
- Nenavštevujú/nenavštevovali ZUŠ: 5

Poslanie predmetu Výchova umením

Chlapci so ZUŠ

- Pochopiť umenie, vnímať umenie: 3
- Výchova cez umenie: 2
- Vzdelávanie, získavanie vedomostí z oblasti umenia: 1
- Rozvoj fantázie, nápadov: 1
- Písanie DÚ na hodine: 1

Chlapci bez ZUŠ

- Vzdelávanie, získavanie vedomostí z oblasti umenia: 4
- Výchova k životu: 1
- Chápať, vnímať umenie: 1
- Žiadne poslanie: 1

3 http://www.statpedu.sk/files/documents/svp/2stzs/iscsed2/vzdelavacie_oblasti/vychova_umenim_iscsed2.pdf
stiahnuté dňa 29. 9. 2011 16:24

Dievčatá so ZUŠ

- Vzdelávanie, získavanie vedomostí: 7
- Chápať umenie, ako ľudia vyjadrovali svoje city: 3
- Tvorba nových vecí: 2
- Výchova: 1
- Neodpovedali na otázku: 3

Dievčatá bez ZUŠ

- Vzdelávanie: 1
- Učiť na pre život: 1
- Neodpovedali: 3

36 %, t. zn. 13 respondentov považuje predmet Výchova umením ako spôsob získavania vedomostí z oblasti umení, čo patrí aj medzi kognitívne ciele vytýčené ŠPÚ, pričom zdôrazňuje, že „*žiaci získajú vedomosti z rôznych druhov umenia predovšetkým vlastnou činnosťou*“.⁴

19 % - 7 žiakov za poslanie predmetu označilo potrebu chápať, vnímať umenie, predmet má byť výchovou k životu.

17 % - 6 žiakov si myslí, že predmet ich bude viesť k vyjadreniu vlastných pocitov, myšlienok, ku aktívnej činnosti – k tvorbe nových vecí, k rozvoju fantázie. ŠPÚ: „*Na základe svojich činností v tomto predmete žiaci získavajú schopnosť vyjadrovať svoje emócie, vzťahy a postoje, teda komunikovať umeleckými prostriedkami, dokážu vytvárať projekty, v ktorých budú syntetizovať vlastné i prevzaté nápady z jednotlivých umeleckých oblastí.*“⁵

Čo je to podľa teba umenie?

Chlapci so ZUŠ

- Vyjadrenie citov, nálad, myšlienok: 4
- Tvorenie nových vecí: 3
- Talent, resp. to čo človek dokáže: 2
- Záľuba: 1
- Všetko, čo sa nám páči: 1

Chlapci bez ZUŠ

- Talent, schopnosť niečo vytvoriť: 4
- Vyjadrenie citov, myšlienok, nápadov: 2
- Nevie (nevyznám sa v umení): 1

Dievčatá so ZUŠ

- Talent, schopnosť niečo tvoriť, zručnosť: 8
- Vyjadrenie citov, myšlienok, nálad: 5
- To, čo nás vychováva: 1
- Dar: 1
- Niečo pekné: 1

4 http://www.statpedu.sk/files/documents/svp/2stzs/isced2/vzdelavacie_oblasti/vychova_umenim_isced2.pdf stiahnuté dňa 29. 9. 2011 16:24.

5 http://www.statpedu.sk/files/documents/svp/2stzs/isced2/vzdelavacie_oblasti/vychova_umenim_isced2.pdf stiahnuté dňa 29. 9. 2011 16:24.

Dievčatá bez ZUŠ

- Dar: 2
- Talent: 1
- Záluba: 1
- Tvorenie niečoho: 1

44 % - 16 respondentov uviedlo, že umenie je talent, resp. dar, schopnosť niečo tvoriť.

31 % - 11 respondentov chápe umenie ako spôsob vyjadrenia citov, myšlienok, nápadov.

Predmet Výchova umením dáva priestor na „vytváranie vlastných projektov prepájajúcich výtvarné a hudobné umenie so slovesným umením, divadlom, filmom, pohybovou výchovou“.⁶

Ako pôsobí umenie na človeka?

Chlapci so ZUŠ

- Dobre aj zle: 3
- Upokojuje človeka: 2
- Pôsobí na city človeka: 2
- Neviem: 1
- Rozvíja talent: 1
- Pôsobí na dobre využívanie voľného času: 1
- Učí človeka pozerat' sa inak na svet: 1

Chlapci bez ZUŠ

- Dobre aj zle: 3
- Vyvoláva pocity: 2
- Učí človeka: 1
- Neviem: 1

Dievčatá so ZUŠ

- Vyvoláva pocity: 2
- Upokojuje ho: 1
- Dobre aj zle: 2
- Pozitívne, rozveseľuje ho: 2
- Závisí od človeka, od jeho postojú k umeniu: 3
- Vzdeláva ho: 1
- Rozvíja talent: 2
- Neodpovedali: 3

Dievčatá bez ZUŠ

- Vedie človeka k činnosti: 1
- Rozvíja talent: 1
- Neodpovedali: 3

Umenie pôsobí podľa odpovedí žiakov predovšetkým na city človeka – **17 %**, upokojuje ho – **8 %**, rozveseľuje – **6 %**. Preto vnímame, že práve cez predmet Výchova umením môže učiteľ formovať mladého človeka cez jeho emócie, cez rozvoj jeho talentu.

⁶ http://www.statpedu.sk/files/documents/svp/2stzs/isced2/vzdelavacie_oblasti/vychova_umenim_isced2.pdf
stiahnuté dňa 29. 9. 2011 16:24.

Môže umenie vychovávať?

Chlapci so ZUŠ

- Všetci odpovedali *áno*, pretože rozvíja pozitívne emócie, vedie človeka k inému chápaniu sveta aj vlastných myšlienok, citov, upokojuje ho. Podľa niektorých robí umenie človeka lepším, pretože „človek vyjadruje svoje pocity a nálady, a tým sa zlepšuje a vychováva“, jedinec sa môže cez umenie vyjadriť. Jeden názor tvrdil, že človeka môže umenie vychovávať iba vtedy, ak sa mu nevnučuje a ak má človek oň záujem.

Chlapci bez ZUŠ

- Všetci odpovedali *áno*: človek potrebuje poznať umenie, umenie ovplyvňuje jeho život, človek sa môže stať umelcom, čo mu zvyšuje sebavedomie, môže získať aspoň trochu iné vedomosti; cez umenie na nás vplývajú významné osobnosti; „Ak si človek prečíta dobrý text, porozumie mu a zamyslí sa nad ním, môže ho to formovať k dobrému.“

Dievčatá so ZUŠ

- 15 dievčat odpovedalo *áno*: umenie môže človeka usmerniť, posúvať ho ďalej v živote, vie ho prežiť, precítiť, rozmyšľať nad umením; vedie človeka k činnosti, môže „vybiť“ prebytočnú energiu, umenie robí človeka inteligentným tým, že získava vedomosti; pôsobí pozitívne na sústredenie človeka a môže ho dobre naladiť, človek si vytvára vzťah k umeniu,
- jedno dievča odpovedalo *nie* : lebo umenie je nadanie.

Dievčatá bez ZUŠ

- Dve dievčatá odpovedali *áno*: človek sa stáva kultúrne založeným; môže zmeniť k lepšiemu,
- tri dievčatá sa k tejto otázke nevyjadrili.

Záver – vyhodnotenie výskumu

Podľa odpovedí respondentov môžeme predpokladať, že predmet Výchova umením sa môže zaradiť medzi predmety, ktoré žiaci považujú za prospešné pre svoj rozvoj, vzdelanie, výchovu. Úlohou učiteľa je nájsť správnu cestu, aby sa z predmetu nestalo len získavanie nových informácií⁷, ale aby šlo hlavne o výchovu umením, teda aby sa mohli naplniť kognitívne, socioafektívne a psychomotorické ciele stanovené ŠPÚ z roku 2009. Výchova umením prostredníctvom umeleckých diel a rôznymi činnosťami by sa mala usilovať formovať rozličné stránky osobnosti, napr. utváranie postojev človeka k sebe samému, k svojmu okoliu, k umeniu, ku kultúre a pod. Ak je edukácia zameraná na celkovú kultiváciu osobnosti jedinca, potom sa priaznivo ovplyvňuje aj schopnosť vnímať a prežívať umelecké diela. Pri vnímaní umeleckého diela je dôležitá psychická uvoľnenosť. Percipient aspoň na chvíľu zabúda na vlastné problémy a zaoberá sa výlučne umeleckým dielom. Porovnáva posolstvo diela so svojimi vlastnými pocitmi a životnými skúsenosťami.⁸

7 Takto zatiaľ žiaci vnímajú tento predmet. Predpokladáme, že je to práve preto, že majú takúto skúsenosť z iných výchovných predmetov.

8 ŠUPŠÁKOVÁ, B. a kol.: *Vizuálna kultúra a umenie v škole*. Svätý Jur: Digit 2004, s. 246. ISBN 80-968441-1-3.

„Pesnička sa spieva, rozprávka sa rozpráva a kto sa rád díva, krásne veci spoznáva.“

František Hrubín⁹

Dovoľme teda žiakom spievať, rozprávať, dívať sa, aby spoznávali a mali radosť z krásnych vecí a mali možno i „krajší“ život.

Literatura

FILA, R., *Načo nám je umenie*. Bratislava: Mladé letá, 1991.

STANOVSKÝ, V. – HEŘMAN, Z., *Umění vychovávať uměním*. Praha: Státní nakladatelství dětské knihy, 1965.

http://www.statpedu.sk/files/documents/svp/2stzs/isced2/vzdelavacie_oblasti/vychova_umenim_isced2.pdf
stiahnuté dňa 29. 9. 2011 16:24.

ŠUPŠÁKOVÁ, B. a kol. *Vizuálna kultúra a umenie v škole*. Svätý Jur: Digit. 2004, ISBN 80-968441-1-3.

⁹ FILA, R.: *Načo nám je umenie*. Bratislava: Mladé letá, 1991, s. 10.

Hudobno-edukačný program ako nástroj riešenia sociálneho vylúčenia

Mgr. ALENA MORAVČÍKOVÁ

Prešovská univerzita v Prešove, Filozofická fakulta, Katedra sociálnej práce, Slovenská republika

Abstrakt: Cieľom príspevku je prehľadová štúdia zahraničných príkladov využitia hudobno-edukačných programov pri riešení otázky sociálneho vylúčenia a načrtnutie konceptu hudobnej výchovy pre sociálnu zmenu.

Kľúčové slová: hudobno-edukačný program, sociálne vylúčenie, sociálna inklúzia, sociálna zmena.

Abstract: The aim of the paper is to study foreign reviews on the use of music-educational programs in problem solving of social exclusion and outlining of the concept of Music education for social change.

Key words: music-educational program, social exclusion, social inclusion, social change.

Úvod

Hudobná výchova na základných a stredných školách na Slovensku v súčasnosti prechádza ťažkým obdobím. Je to dané najmä aktuálnym legislatívnym rámcom, ktorý takmer vytlačil hudobnú výchovu z kurikula základného a stredného školstva¹ a sťažuje aj podmienky hladkého fungovania vo vysokom školstve. Pre zmenu tohto stavu treba však okrem iného intenzívne apelovať výskumnými výsledkami, ktoré dokazujú potrebu a význam hudobnej edukácie v spoločnosti. V tejto práci by som sa však nechcela zamerať na apeláciu potrebnosti hudobnej výchovy pre jednotlivca z hľadiska pozitívneho účinku na jeho bio-psycho-sociálny vývin ale na to, že potencionálne môže byť hudobná výchova prínosná pre spoločnosť jej schopnosťou sociálnej zmeny.

„Sociálna zmena“ je sociologický termín definujúci „zmenu základných štruktúr určitej sociálnej skupiny alebo celej spoločnosti“ (Giddens, 1999, s. 553). Sociálne zmeny celej spoločnosti môžu byť spôsobené rôznymi faktormi, ktoré neboli cielene nasadené pre vytvorenie zmeny, ako napr. fyzickým prostredím (zmena podnebia, prírodné bohatstvo), politickou reorganizáciou (nástup novej politickej moci), či prirodzeným vývojom spoločnosti (vedecko-technický pokrok alebo nové kultúrne a sociálne hnutie). Sociálne zmeny však môžu byť aj zámerne plánované, zväčša istými politickými celkami ako je napr. štát, či dokonca na globálnej makroúrovni Európska únia alebo OSN, alebo na mikroúrovni okres, či obec, a to najmä tam kde isté špecifické skupiny prežívajú vo zvýšenej miere sociálne problémy. Jeden z pretrvávajúcich sociálnych problémov, ktorý ani v súčasnej rozvinutej spoločnosti nevieme odstrániť, je chudoba a s ňou v posledných rokoch diskutované sociálne vylúčenie, čo podčiarkol aj Európsky rok boja proti chudobe a sociálneho vylúčenia v roku 2010. Nástroje znižovania miery sociálneho vylúčenia sú rôzne, ale počet tých efektívnych je stále nedostačujúci, čo necháva otvorené dvere novým kreatívnym nápadom.

1 Na základnej škole je v prvom až siedmom ročníku dotácia hudobnej výchovy 1 hodina do týždňa, v ôsmom a v deviatom ročníku je to pol hodiny do týždňa. Na stredných odborných školách sa hudobná výchova nevyučuje. Na gymnáziu existuje predmet Umenie a kultúra s dotáciou 1 hodina do týždňa, avšak hudobná výchova je len jej nepatrnou súčasťou, a aj to nie aktívnou formou (Štátny pedagogický ústav, 2008a, 2008b, 2008c).

A práve hudobná edukácia by mohla byť jedným z týchto nových efektívnych stratégií, ako sa pokúsime priblížiť na príkladoch z rôznych krajín sveta. Myslíme si, že popri veľkom „boome“ terapeutického smerovania využívania hudby na fyziológiu a psychiku človeka v posledných desaťročiach, sa črtá nový koncept „hudobnej edukácie pre sociálnu zmenu“, ktorý podobne ako terapeutický koncept nemá za cieľ hudobnú odbornosť a perfekciu, ale oproti terapeutickému prístupu, nie je zameraný na zmenu a pomoc jednotlivcovi, ale na zmenu a pomoc istej skupine alebo celej spoločnosti. Podľa nás práve výchova hodnotovo orientovanej spoločnosti prostredníctvom umenia stála za niekdajšou implementáciou umeleckých predmetov do vzdelávania a výchovy detí a mládeže, ktorá má tradíciu niekoľko storočí až tisícročí. Takže tento koncept ako taký vo svojej podstate nie je nový, ale až v súčasnosti, kedy sa zmieneny prístup začína využívať v mimoškolskej edukácii v rámci sociálnych programov zameraných na riešenie konkrétnych sociálnych problémov, nadobúda danú figúru. Samozrejme, samotné vytesňovanie hudobnej výchovy zo základných a stredných škôl nie je jediným a zďaleka nie hlavným faktorom sociálnych problémov v spoločnosti, ale dokázanim, že hudobná výchova môže efektívne pomáhať riešiť určité sociálne problémy, a že vie navodiť želanú sociálnu zmenu, môžeme apelovať na potrebnosť hudobnej edukácie v škole a na jej možnú spoločenskú a politickú zákazku.

Čo je sociálne vylúčenie?

Sociálne vylúčenie je pojem, ktorý sa objavuje s fenoménom novej chudoby v rozvinutých krajinách, narastajúcej v 80 rokoch minulého storočia. Podľa Romana Džambazoviča a Daniela Gerberycha² jednotné všeobecne prijímané vymedzenie sociálneho vylúčenia neexistuje. Z analýzy viacerých autorov uvádzajú sociálne vylúčenie ako absenciu sociálnej roli, ktorá znemožňuje začlenenie do sociálnych sietí a sociálnych vzťahov, narušenie sociálnych pút medzi jednotlivcom a spoločnosťou, či nedostatok participácie na bežnom živote spoločnosti. Ako poznamenáva Graham Room (1987: in Džambazovič at al., 2004, s. 15), „sociálne vylúčenie je zrejme všeobecné znevýhodnenie pokiaľ ide a) o vzdelanie, zamestnanie, bývanie, či finančné zdroje, b) o možnosti získania prístupu k hlavným sociálnym inštitúciám, ktoré distribujú rôzne životné šance, c) a taktiež, že tieto znevýhodnenia sú pomerne trvalým stavom“. Príčin spôsobujúcich sociálne vylúčenie je viac ale dva hlavné prístupy reprezentujú tzv. faktory vnútorné (zo strany individua) verzus faktory vonkajšie (najčastejšie zo strany štátu). V spojitosti s koncepciou chudoby sa sociálne vylúčenie niekedy uvádza ako dôsledok chudoby, niekedy ako faktor chudoby a niektorí autori dokonca sociálne vylúčenie priamo stotožňujú s chudobou. Preto ak chceme bojovať proti chudobe a znižovať jej mieru, musíme sa orientovať na sociálne politiky podporujúce inkluzívne výstupy, ako to tiež zdôrazňuje správa OSN o svetovej sociálnej situácii k roku 2010³.

Sociálne vylúčenie a hudobno-edukačné programy.

Stratégie znižovania rizika sociálneho vylúčenia sú rôzne, najčastejšie sa však spájajú s pojmom „sociálna inklúzia“, čo v zjednodušenom ponímaní znamená začleňovanie in-

2 DŽAMBAZOVIČ, Roman at al., 2004: Chudoba a sociálna exklúzia/inklúzia: Skupiny najviac ohrozené sociálnou exklúziou a námety na riešenie/prevenciu. Záverečná správa z prvej etapy riešenia výskumnej úlohy. Bratislava: Stredisko pre štúdium práce a rodiny. 114 s.

3 UN (United Nations), 2009: *Rethinking Poverty: Report on the World Social Situation 2010*. New York. Sales No. E.09.IV.10

dividua do spoločnosti. Násť a vybrať efektívne nástroje sociálnej inklúzie však nie je jednoduché. Tak ako je koncept sociálneho vylúčenia multidimenzionálny, vyžaduje aj mnohoraký prístup riešenia, preto existuje množstvo nástrojov sociálnej inklúzie, ktoré sa zvyčajne nedajú univerzálne použiť na každú dimenziu problému sociálneho vylúčenia. Napriek zdanlivo nesúvisiacich oblastí predmetu záujmu si myslíme, že jedným z nástrojov sociálnej inklúzie, okrem iných, môže byť aj hudobná edukácia. Hoci tento koncept nie je na Slovensku veľmi známy, príklady zo zahraničia nás presvedčili, že má význam sa ním zaoberať. Hlavným spoločným menovateľom je typický charakter hudobnej edukácie, prostredníctvom ktorej sa sociálna inklúzia potencionálne uskutočňuje. V rôznych krajinách po celom svete môžeme nájsť hudobno-edukačné programy, ktoré sú mimoškolské, prístupné každej špecificky určenej skupine bez finančného vkladu, respektíve s minimálnym finančným vkladom. Hlavnou cieľovou skupinou sú osoby zo sociálne znevýhodneného prostredia, respektíve nejakým spôsobom špecificky problematické alebo marginalizované a exkludované skupiny osôb, zahŕňajúc všetky vekové skupiny. Cieľom takejto edukácie nie je čo najlepší hudobný výkon (reprodukcia) a/alebo produkt (kompozícia), ale „iba“ takzvané muzicírovanie⁴. Pre zapojenie sa do programu, ktoré je dobrovoľné, sa zvyčajne nevyžaduje žiadna vstupná úroveň talentovanosti, len záujem. Okrem hudobnej edukácie pracovníci v danom zariadení (ktoré je zväčša charitného typu), kde sa edukácia vykonáva, často krát poskytujú aj sociálno-právne poradenstvo a sociálno-pracovnú pomoc. Niekedy sú plne alebo čiastočne financované štátom, častejšie však financované z projektov, či prevádzkované ako dobrovoľnícka činnosť. Podľa toho, či sa nachádzame v rozvinutej alebo rozvojovej krajine, môžeme umelo začleniť spomínané programy do dvoch veľkých skupín. Rozvojové krajiny s prevažne vysokou mierou relatívnej chudoby až absolútnou chudobou (Afrika alebo napr. prevažná časť krajín Latinskej Ameriky) a rozvinuté krajiny⁵.

Latinská Amerika.

Jedno z najväčších hudobných hnutí, ako Foxman⁶ uvádza pomenovanie trendu využívania hudobno-edukačných programov pre sociálnu zmenu, môžeme posledných 30-40 rokov pozorovať v Latinskej Amerike. Najväčším, najstarším a najznámejším programom v tejto oblasti, zameraný na deti z najchudobnejších štvrtí Caracasu, Venezuela, je projekt FESNOJIV⁷, v anglosaských krajinách známy pod názvom El Sistema, ktorý okrem nespočetných ocenení dostal kredity aj od takých medzinárodných organizácií ako UNESCO alebo OSN, ktoré označilo tento projekt za dobrý príklad znižovania chudoby. V súčasnosti program EL Sistema, v ktorého strede záujmu je hlavne orchestrálna hudobná výchova klasickej hudby, naberá na popularite a expanduje za hranice Venezuely do susednej Brazílie⁸, či Severnej Ameriky⁹ alebo Škótska¹⁰. V Latinskej Amerike bežia však aj ďalšie úspešné sociálne, hu-

4 Z anglického spojenia „music making“.

5 Každá rozvinutá krajina má istú mieru relatívnej chudoby. Priemer sa pohybuje okolo 20%.

6 FOXMAN, Drew, 2008: *GLOBAL MUSIC: Re-envisioning the place for music and musicians in global civil society*. Integrative project. Master of Arts in International Educational Development Teachers College, Columbia University.

7 FESNOJIV, Dátum neznámy: Domovská stránka [online]. [cit. 31.07.2010]. Dostupné na internete: <<http://www.fesnojiv.gov.ve/>>

8 NEOJIBÁ, 2009: Domovská stránka [online]. [cit. 18.08.2010]. Dostupné na internete <<http://www.neojiba.org>>

9 EL SISTEMA USA, Dátum neznámy: Domovská stránka [online]. [cit. 18.08.2010]. Dostupné na internete: <<http://elsistemausa.org/>>

10 IN HARMONY, 2009: Domovská stránka [online]. [cit. 18.08.2010]. Dostupné na internete: <<http://www.inharmonyengland.com/>>

dobno-edukačné programy, prevažne v Brazílii. V Rio de Janeiru je to taktiež UNESCO ocenený program AfroReggae¹¹, zameraný na mladých ľudí ovplyvnených drogovou kultúrou a kriminalitou využívajúc afro-brazílsku kultúru; v São Luis, v štáte Maranhão, perkusný orchester v detskom útulku Casa da Acolhida Olho d'Água kongregácie bratov Maristov, taktiež využívajúc afro-brazílske rytmy¹²; či v São Caetano Nadácia hudba a život¹³, zameraná na klasickú hudbu.

Afrika.

Druhé veľké „hudobné hnutie“ pre sociálnu zmenu môžeme pozorovať v Afrike, kde cieľovou skupinou nie sú iba deti a mládež, ale všetky vekové skupiny. Hudba a hlavne texty piesní môžu okrem znižovania rizika drogovej kultúry a kriminality, podobne ako v Latinskej Amerike, plniť tiež funkciu preventívnu, informatívnu, komunikatívnu a terapeutickú pri znižovaní pandémie HIV a iných chorôb, ničivého dopadu vojny a porušovania ľudských práv. Príkladmi sú projekt Musequality¹⁴ v Ugande, projekt UMKULO¹⁵ v Juhoafrickej Republike alebo projekt „hudobného turizmu“, ktorý bol v roku 2005 včlenený do Ghanskej národnej stratégie znižovania chudoby¹⁶. Zaujímavé je aj využitie cieľného výchovného a vzdelávacieho obsahu v hip-hop-ovej hudbe, zameraného na zvýšenie povedomia o nástrahách ilegálnej imigrácie v Maroku, ktoré bolo aplikované Medzinárodnou organizáciou pre migráciu v spolupráci s Marockým ministerstvom Sociálnych vecí a rodiny¹⁷.

Európa.

Avšak aj v rozvinutých krajinách môžeme nájsť, že sa niektorí snažia využiť potenciál hudobnej výchovy pre riešenie sociálnych problémov, ktorých spoločným menovateľom je často sociálne vylúčenie. Napriek rozvinutosti a relatívne priaznivým sociálnym politikám západných krajín, aj tu môžeme nájsť sociálne vylúčené skupiny osôb a spolu s globálnou ekonomickou krízou ich pribúda. Často sú to sociálne znevýhodnení ľudia, zdravotne a mentálne handicapovaní, nezamestnaní, seniori, ľudia zo závislostou a ľudia bez domova, najčastejšou referenčnou skupinou sú však deti a mládež. V prípade západných krajín sa nedá hovoriť priamo o nejakom výraznejšom „hudobnom hnutí“ pre sociálnu zmenu ale môžeme poukázať na niektoré príklady toho ako sa hudba, hudobná výchova a chuť ľudí

11 AFROREGGAE, 2010: Domovská stránka [online]. [cit. 03.12.2010] Dostupné na internete: <<http://www.afroreggae.org.br/>>

12 OSAVA, Mario, 2008: 17 december. *Transformation Through Art and Music*. [online]. SÃO LUIS (Brazíl): IPS – Internet Press Service [cit. 22.06.2010] Dostupné na internete <<http://ipsnews.net/news.asp?idnews=45146>>

13 Fundação Música e Vida, Dátum neznámy: Domovská stránka [online]. [cit. 31.07.2010]. Dostupné na internete: <<http://users.telenet.be/bandadesaocaetano/Fundacaopt.htm>>

14 MUSEQUALITY, Dátum neznámy: Domovská stránka [online]. [cit. 20.09.2010] Dostupné na internete: <<http://www.musequality.org/index.html>>

15 UMKULO PROJECT, Dátum neznámy: Domovská stránka [online]. [cit. 20.09.2010]. Dostupné na internete: <<http://umkulo.worldpress.com/africa/poverty/>>

16 COLLINS, John, 2009: Ghana and the World Music Boom. In: PIETILÄ, T. (eds.). *World Music: Roots and Routes*. Collegium Studies across Disciplines in the Humanities and Social Sciences 6. Helsinki: Helsinki Collegium for Advanced Studies. 57–75. ISBN 978-952-10-5739-7

17 IOM, 2010: Rap Music Promotes Social Inclusion and Local Opportunity for Moroccan Youth. Press Briefing Notes [online]. 26 Jún 2010 [cit. 31.07.2010]. Dostupné na internete: <<http://www.iom.int/jahia/jahia/media/press-briefing-notes/pbnAF/cache/offonce?entryId=27810>>

„robiť hudbu“ v niektorých prípadoch využívajú na pomoc sociálne vylúčeným osobám. Možno tým, že sa hudobná výchova vytráca zo základných a stredných škôl a tým pádom prestáva plniť svoju výchovno-osvetovo-preventívnu funkciu, sa čoraz viac hudobno-edukačných programov vytvára mimo škôl, najmä na poli komunitných a sociálnych centier a v rámci sociálnych projektov.

V Nemecku sú to napríklad projekty najväčšieho nemeckého centra pre terénnu sociálnu prácu sídliace v Berlíne, nazývané „Gangway“¹⁸, založeného Nemeckým senátom pre vzdelávanie, vedu a výskum a regionálnou kanceláriou Berlína, využívajúce Hip-hop, najmä v práci s drogovou závislou mládežou. Orientáciu na školopovinné deti môžeme vidieť v talianskom hudobnom projekte *Bambini al Centro*¹⁹, ktorého hudobno-výchovné pôsobenie je preto zamerané hlavne na zmenu správania cez zmenu hodnotovej orientácie alebo na prevenciu pred možným vznikom negatívneho správania, vzhľadom na riziko sociálne a ekonomicky znevýhodneného prostredia. Častou referenčnou skupinou sú v rôznej miere aj psychicky alebo fyzicky handicapované deti, kde je snaha o sociálne začlenenie najmä podporou ich sebaocenenia, sebavedomia a wellbeingu, v rámci ktorých je príkladom britský projekt *Sing Up*²⁰. Sociálne vylúčenou skupinou osôb, ktorej by mohol byť koncept hudobnej edukácie nápomocný je však aj skupina seniorov, ako môžeme vidieť na príkladoch z kompendia OSN o hudbe pre riešenie sociálnych a ekonomických záležitostí²¹. Predpokladám, že v každej krajine, zrejme v každej obci je minimálne jedno hudobné teleso zložené zo seniorov, či už spevácky zbor alebo nejaký hudobný súbor.

Okrem konkrétnych marginalizovaných skupín osôb sa však v poslednej dobe čoraz viac hudobno-edukačné programy využívajú aj v rámci komunitného plánovania obcí a regiónov, vo všeobecnejšom slova zmysle, ako podpora sociálnej kohézie a integrácie komunity, lokálnej identity, zachovania kultúry, a rozvoja a udržateľnosti silnej komunity (napr. Cork City Council²² alebo UMSIC²³).

Často však tieto programy môžu a plnia naraz aj všetky tri funkcie.

Záver.

Od druhej polovice 20. storočia sa v hudobnej edukácii po celom svete začína objavovať nový trend využitia hudby pre sociálnu zmenu prostredníctvom sociálnych hudobno-edukačných programov. Myslím si, že tento koncept je veľmi vhodný pre spoločnú prácu hudobnej výchovy a sociálnej práce ako interdisciplinárny prístup riešenia sociálneho vylúčenia, čo podčiarkujú aj filozofické a psychologické východiská integratívnej hudobnej pedagogiky (Sláviková, 2007). Vo svojom príspevku som vonkoncom nevyčerpala zoznam hudobno-edukačných programov, a zámerne nespomenula žiadny Slovenský, pretože predpokladám, že zväčša fungujú na mikroregionálnej úrovni (komunitné centrá, občian-

18 GANGWAY, Dátum neznámy: Domovská stránka [online]. [cit. 20.08.2010]. Dostupné na internete: <<http://www.gangway.de>>
19 IADELUCA, Valentina – SANGIORGIO, Andrea, 2008: *Bambini al Centro: Music as a means to promote wellbeing. Birth and configuration of an experience.* In: *International Journal of Community Music*. Vol. 1, Num. 3. s. 311-318. ISSN 1752-6299
20 SING UP, 2011: Domovská stránka [online]. [cit. 20.01.2010]. Dostupné na internete: <<http://www.singup.org/>>
21 UNPAN (United Nations Public Administration Network), 2010: *Music as a natural resource: solutions for social and economic issues* [online]. ICC Compendium – World survey of music projects. [cit. 10.02.2010]. Dostupné na internete: <<http://www.unpan.org/Regions/Global/Directories/Resources/tabid/456/ItemID/1836/language/en-US/Default.aspx>>
22 CORK CITY COUNCIL, 2009: *The Use of Music as a Tool for Social Inclusion*. Report on the research project. Cork: Cork City Council. ISBN 978-0-902282-124
23 UMSIC, Dátum neznámy: Domovská stránka [online]. [cit. 31.07.2010]. Dostupné na internete: <<http://www.umsic.org>>

ske združenia) a sú vedené skôr intuitívne. V tejto oblasti rozhodne chýba výskum a evaluácia efektov práce týchto programov, ktorými by sme mohli apelovať na štrukturálnej úrovni o zmenu k prístupu k hudobnej výchove na Slovensku.

Literatúra

- GIDDENS, Anthony. 1999. *Sociologie*. 1 vyd. Praha: Argo. 595 s. ISBN 80-7203-124-4.
- ROOM, Graham. 1987. New Poverty in the European Community. In DŽAMBAZOVIČ, Roman et al. 2004. *Chudoba a sociálna exklúzia/inklúzia: Skupiny najviac ohrozené sociálnou exklúziou a námety na riešenie/prevenciu. Záverečná správa z prvej etapy riešenia výskumnej úlohy*. Bratislava : Stredisko pre štúdium práce a rodiny. s. 15.
- SLÁVIKOVÁ, Zuzana. 2007. Filozofické a psychologické východiská integratívnych hudobno-pedagogických snažení. In: *Musica viva in schola XX* : [sborník prací Pedagogické fakulty Masarykovy univerzity č. 209, řada hudebně výchovná č. 20]. Brno: Masarykova univerzita. ISBN 978-80-210-4445-6. s. 60-67.
- Štátny pedagogický ústav: *Štátny vzdelávací program pre 1. stupeň základnej školy v Slovenskej republike. ISCED 1 Primárne vzdelávanie* [online]. 2008a. Bratislava: ŠPU v Bratislave, [cit. 14. 03. 2011]. Dostupné na internete : <http://www.statpedu.sk/documents//16/vzdelavacie_programy/statny_vzdelavaci_program/isced1_jun30.pdf>

OBSAH

ÚVODNÍ SLOVO	3
doc. MgA. JANA PALKOVSKÁ	3
<i>Teorie a praxe hudební výchovy – druhá doktorandská konference hudebních kateder pedagogických fakult České republiky a Slovenska</i>	
Úvodem	5
SOUČASNOST A PERSPEKTIVY HUDEBNĚ PEDAGOGICKÝCH DOKTORANDSKÝCH STUDIÍ V ČR A V SR A EVROPSKÝCH STUDENTSKÝCH A DOKTORANDSKÝCH FÓR EAS	
doc. PaedDr. MILOŠ KODEJŠKA, CSc.,	5
Čeští a slovenští doktorandi na pomoc hudebně pedagogické praxi	
doc. PaedDr. MARIE SLAVÍKOVÁ, CSc.	9
Aktuální situace v doktorských studích v ČR v oboru Hudební teorie a pedagogika	
doc. Mgr. Art. IRENA MEDŇANSKÁ, Ph.D.	13
Zamyslenie nad poslaním a realizáciou doktorandského štúdia v odbore 1.1.10 Didaktika hudby na Slovensku	
Prof. PaedDr. LUDĚK ZENKL, CSc.	21
Pozdrav prof. Lud'ka Zenkla	
Mgr. VERONIKA KAČKOVIČOVÁ.	22
Medzinárodné doktorandské fórum EAS ako súčasť 19. kongresu EAS a regionálnej konferencie ISME v Gdaňsku	
Mgr. JAROSLAVA LOJDOVÁ	24
Inspirace v rámci evropské studentské mobility	
1. téma	28
SOUČASNÉ POTŘEBY VŠEOBECNÉHO HUDEBNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ Z HLEDISKA UPLATŇOVÁNÍ PEDAGOGICKÉ REFORMY	
Mgr. KATARÍNA GOLIAŠOVÁ.	29
Školské vzdelávacie programy na slovenských a českých ZUŠ	
Mgr. JINDRA STOLLEOVÁ	34
Vzdělávací oblast Umění a kultura, vymezení předmětu hudební výchova se zaměřením na ZŠ s rozšířeným vyučováním hudební výchovy	
Mgr. MAGDALÉNA ŠTAFFOVÁ	39
Možnosti využití metody CLIL ve výuce hudební výchovy	
PaedDr. JAN PRCHAL.	45
Nastává čas bít na poplach? Hudební výchova ve 21. století.	

2. téma	48
HLASOVÁ VÝCHOVA JAKO ZÁKLAD ROZVOJE HUDEBNOSTI DÍTĚTE VČETNĚ UPLATNĚNÍ MULTIMÉDIÍ	
PaedDr. MÁRIA ZAHATLANOVÁ	48
Vzťah detí k ľudovým piesňam a úroveň poznania regionálneho folklóru na troch základných školách v oblasti Drotárie	
Mgr. MARTINA SPIRITOVÁ	52
Alternatívni koncepte výuky hudby na (čtyřletých) gymnáziích – výuka realizovaná v pěveckém sboru	
PhDr. TATIANA LADIVEROVÁ	57
Inovativne metódy a techniky vyučovania spevu v súčasnej škole vo vzťahu k iným hudobným aktivitám žiakov	
Mgr. art. JURAJ RUTTKAY, Ph.D.	62
Pedagogická reforma – systém alebo plán? K filozofii hudobného vzdelávania a hudobnej výchovy v druhej dekáde dvadsiateho prvého storočia	
Mgr. MICHAELA ŠRAMKOVÁ	65
Osobnostný kompetenčný profil učiteľa uplatňujúceho prvky tvorivej dramatiky v rámci hudobnej edukácie	
Bc. PETR STRATIL	72
Souvislosti hudebních postojů a preferencí dětí a jejich rodičů	
PaedDr. SLÁVKA KOPČÁKOVÁ, PhD.	77
Prepájanie recepcných aktivít s inými umeleckými médiami pri edukácii študentov estetiky ako budúcich učiteľov	
Mgr. MATEJ BARTOŠ	82
Modálna harmónia v liturgii a jej vyučovanie na slovenských školách (predbežné výsledky dotazníkového prieskumu)	
Mgr. MARTIN GROBÁR	86
Dovednosti pedagoga pro práci s notačním programem	
PaedDr. LENKA KAŠČÁKOVÁ	90
Rozvoj hudobnosti detí predškolského veku v podmienkach školskej a rodinnej výchovy	
PaedDr. DANA MARTINKOVÁ	94
Zkušenosti se zahájením sborového zpěvu v 1. ročníku ZŠ	
3. téma	98
SOUČASNÉ POTŘEBY VŠEOBECNÉHO HUDEBNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ Z HLEDISKA UTVÁŘENÍ INSTRUMENTÁLNÍCH DOVEDNOSTÍ ŽÁKŮ	
Mgr. MILAN BÁTOR, DiS.	98
Pedagogické využití hry na elektrickou kytaru v rámci Hudební výchovy na střední škole	

Mgr. art. BLANKA PAVLOVIČOVÁ	101
Baroková hudba a jej miesto v inštrumentálnom edukačnom procese	
Mgr. LENKA HEDEROVÁ	106
Inštrumentálne zručnosti fínskych žiakov nadobudnuté školskou hudobnou edukáciou	
Mgr. PAVLA OLŠAROVÁ	111
Komorní verze symfonické básně Vltava ve výuce hudební výchovy na 2. stupni základní školy	
Mgr. Bc. MIROSLAV VENCEL	116
Hudební fyziologie a fyzioterapie v prevenci a terapii profesionálních postižení hudebníků	
4. téma	121
SOUČASNÉ POTŘEBY VŠEOBECNÉHO HUDEBNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ Z HLEDISKA UTVÁŘENÍ HUDEBNĚ POHYBOVÝCH DOVEDNOSTÍ ŽÁKŮ	
Mgr. LUDMILA VACKOVÁ	121
Možnosti hudebně pohybové výchovy na II. stupni základních škol	
Mgr. SILVIE SCHMUCKEROVÁ	125
Skotské tance v koncepci hudebně pohybové výchovy jako prostředek k vytváření sociálních vztahů na středních školách v rámci třídy a společnosti	
5. téma	128
SOUČASNÉ POTŘEBY VŠEOBECNÉHO HUDEBNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ Z HLEDISKA HUDEBNĚ POSLECHOVÝCH ČINNOSTÍ A PROPOJENÝCH AKTIVIT (HUDEBNÍ DÍLNY)	
Mgr. ADÉLA SLÁDKOVÁ	128
Interaktivní prezentace: Nový trend při poslechu hudby na základních uměleckých školách.	
Mgr. DAVID KOZEL	131
Sémantické vazby hudební receptce skladeb s antickým mytologickým námětem u středoškolských studentů	
PaedDr. JANA HUDÁKOVÁ, PhD.	137
Muzeální pedagogika v hudobnej výchove – nové dimenzie.	
Mgr. KATEŘINA SABOVÁ	144
Vizuální imperialismus aneb Proč vidět slyšené...?	
Mgr. LUBOMÍRA VRÁBĚLOVÁ	148
Komunikačné kompetencie žiaka nižšieho sekundárneho vzdelávania v oblasti percepcie hudby a ich rozvoj v hudobno-edukačnom procese	
Mgr. ZUZANA MASARYKOVÁ	153
Školské hry minulosti ako zdroj inšpirácie pre uplatnenie hudobnodramatických činností v súčasnosti	

PhDr. JIŘINA JIŘIČKOVÁ, Ph.D.	157
Švýcarská inspirace creafon aneb k možnostem kreativního uchopení poslechových činností	
Mgr. ANNA NAJSROVÁ	161
Využití duchovní hudby v poslechových činnostech hudební výchovy na gymnáziích v učebnici Hudební výchova pro gymnázia	
Mgr. JINDŘICH SCHWARZ, DiS.	165
Film jako prostředek popularizace hudby	
Mgr. MARTINA ŠEBOVÁ.	168
Projekt dětského hudebního divadla a proces vzniku dětského hudebního divadla Belo Felix: Múdry Mat'ko a blázni	
PaedDr. EVA KRÁLOVÁ.	173
Pohľad na pôsobenie hudebného programu ako prostriedku zmiernenia prechodu na 2. stupeň ZŠ cez optiku prípadovej štúdie	
Mgr. JARMILA ZAVŘELOVÁ	179
Motivace v hudební výchově...?	
PaedDr. PATRICIA SCHNEIDEROVÁ	185
Využitie prostriedkov tvorivej dramatiky v receptívnych činnostiach primárnej školy	
JANA BOSÁKOVÁ, ThDr.,	191
STORY – tvorivá dielňa ako praktický model v napĺňaní cieľov predmetu Umenie a kultúra na strednej škole	
Mgr. KATARÍNA KOVÁČOVÁ	195
Predmet Výchova umením očami žiakov na ISCED 2A	
Mgr. ALENA MORAVČÍKOVÁ	201
Hudobno-edukačný program ako nástroj riešenia sociálneho vylúčenia	

Konference TEORIE A PRAXE HUDEBNÍ VÝCHOVY II

*byla uskutečněna ve dnech 4.11. až 5.11. 2011 v Praze v rámci projektu FRVŠ č. 479/2011 pod názvem „Reflexe hudebního vzdělávání v doktorandských studiích“
(řešitelé: Ondřej Konopa, Miloš Kodejška, Ludmila Vacková).*

Editoři:

Mgr. Jaroslava Lojdová, doktorandka,

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

Mgr. Luděk Koverdyňský, doktorand,

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

doc. PaedDr. Marie Slavíková, CSc.,

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

PaedDr. Jana Hudáková, PhD.,

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

doc. PaedDr. Miloš Kodejška, CSc.,

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

Recenzenti:

PhDr. Marek Sedláček, Ph.D.,

Pedagogická fakulta Masarykovy univerzity v Brně, Poříčí 31, 602 00 Brno (ČR)

PaedDr. Slávka Kopčáková, PhD.,

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

Vydává: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, Vydání 1.

Tisk: Fastr typo-tisk, Praha

Rok vydání: 2011

Počet stran: 212

Prostředky na tisk sborníku byly v roce 2011 částečně získány z dotace studentského vysokoškolského projektu Univerzity Karlovy, PedF s názvem Vzdělanost a česká společnost.

ISBN: 978-80-7290-519-5