

UNIVERZITA KARLOVA V PRAZE- PEDAGOGICKÁ FAKULTA  
Katedra hudební výchovy

INTERNATIONAL VISEGRAD FUND, BRATISLAVA

# *Visegradske hudební semináře*

*Praha 2008*

SBORNÍK PŘÍSPĚVKŮ  
Z VISEGRÁDSKÝCH HUDEBNÍCH SEMINÁŘŮ  
V PRAZE V ROCE 2008

# ÚVOD EM

Témata „Visegrádských hudebních seminářů- Praha 2008“ byla zaměřena na stav, potřeby, požadavky a modernizační trendy v hudebním vzdělávání, na analýzu doktorandských studií, habilitačních a inauguračních řízení na vysokých školách v zemích V4.

## Editoři:

Doc. Dr. Miloš Kodejška, CSc., Národní koordinátor EAS pro Českou republiku, Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy v Praze, ul. M. D. Rettigové 4, 116 39 Praha 1 (ČR)

PaedDr. Mgr. Markéta Kozinová, Ph.D., tajemnice sekce EAS pro Českou republiku, Konzervatoř Jana Deyla, Maltézské nám. 14, 110 00 Praha 1

Doc. PhDr. Marie Slavíková, Ph.D., Pedagogická fakulta Západočeské univerzity v Plzni, ul. Sedláčkova 38, 306 19 Plzeň (ČR)

## Recenzenti:

Dr. Miroslav Dymon, Uniwersytet Rzeszowski, Instytut Muzyki, ul. Dąbrowskiego 83, 350 40 Rzeszów (PR)

Doc. Dr. Daniel Šimčík, PhD., proděkan, Pedagogická fakulta Prešovské univerzity v Prešově, ul. 17. novembra 1, 080 00 Prešov (SR)

## Jazyková úprava:

Za jazykovou úpravu příspěvků a jejich obsah odpovídají autoři textů.

## ISBN:

---

**Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta,  
Katedra hudební výchovy a Visegrádské hudební semináře**

doc. MgA. Jana Palkovská, vedoucí Katedry hudební výchovy,  
Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta (Česká republika)



Otevíráte sborník příspěvků, které byly předneseny ve dnech 16. – 20. července 2008 v Praze na v pořadí již druhém setkání tzv. Visegrádského hudebního týmu. Toto setkání bylo ve své podstatě pracovním seminářem, jehož meritem byla téma, týkající pedagogické reformy ve všeobecném školství a hudebního vzdělávání na vysokých školách v zemích Visegrádské čtyřky. Příspěvky, s jejichž obsahem se ve sborníku můžete podrobně seznámit, mapují současný stav vysokoškolského hudebně pedagogického vzdělávání a z toho vyplývající potřeby a požadavky včetně pojmenování a analýzy takových momentů jako je modernizace hudebního školství, koncepce doktorandských studií či otázky habilitačního a inauguračního řízení.

Historie takovýchto pražských setkání není dlouhá, ale je velmi zajímavá, dynamická a úspěšná.

V květnu roku 2005 se v Praze konal Mezinárodní kongres EAS, na jehož realizaci měl hlavní podíl člen Katedry hudební výchovy Pedagogické fakulty Univerzity Karlovy doc. Dr. Miloš Kodejška, CSc. Vůdčím mottem kongresu byl citát J. A. Komenského „Na dobrém počátku všechno záleží“. Na něm byla vystavěna širokospektrální nabídka přednášek, diskusních příspěvků a prezentací. Součástí kongresu bylo Evropské studentské fórum. Studenti jedenácti zemí Evropy rokovali pod vedením doktorandů pražské Katedry hudební výchovy o svých zkušenostech a názorech na dělené vysokoškolské studium (bakalářské a magisterské studijní programy) a výsledky svých diskuzí prezentovali na současně probíhajícím kongresu. Jejich náhled na vysokoškolské hudebné výchovné vzdělávání týkající se náplně studijních programů, parity praktických a teoretických disciplín v nich, pedagogické praxe, kreditních systémů a prostupnosti evropské sítě vysokých škol byl zahrnut do reprezentativních materiálů EAS.

V červenci 2007 byl na pražském pracovním setkání založen tzv. Visegrádský hudební tým.

Témata tohoto prvního setkání velmi zaujala všechny přítomné vysokoškolské pedagogy a diskuze přesahovaly čas, vyměřený pro jednotlivá jednání. Problematika systémů hudebního vzdělávání na základních a středních školách a její odraz ve struktuře a obsahu studijních programů vysokých škol České republiky, Slovenska, Maďarska a Polska byly nejen prezentovány, porovnávány a vyhodnocovány, ale především otevřely velké množství souvisejících témat a problémů, jejichž pojmenování, řešení, prosazování výsledků u kompetentních institucí a uvádění do praxe na všech zainteresovaných typech škol se jevilo pro budoucnost oboru jako výjimečně důležité.

Druhé červencové setkání v roce 2008 již bylo výsledkem řízeného projektu, který získal podporu Mezinárodního visegrádského fondu a dalších institucí. Krok za krokem se tak vytváří velmi důležitá tradice pracovních aktivů, jejichž výsledky nejsou pouze pojmenováním problémů a seznamem nesplnitelných přání, ale především programovou cestou, která vede přímo do praktické umělecké výchovy dětí a mladých lidí a zároveň k tvorbě smysluplných studijních programů vysokých škol..

Tento sborník byl sestaven Českým koordinačním týmem EAS za podpory Mezinárodního visegrádského fondu v Bratislavě. Spolupráce hudebních pedagogů zemí Visegrádské čtyřky, koordinována doc. Irenou Medňanskou, vedoucí Katedry hudební výchovy na Prešovské univerzitě a doc. Milošem Kodejkou má samozřejmě podstatně širší diapazon. Příspěvky ve sborníku jsou určeny rovněž pedagogům ze zemí Evropské unie. Pro jeho profil je důležitým momentem spolupráce s vysokými školami v Rakousku, zvláště se současným prezidentem EAS Prof. Franzem Niermannem a s kolegy z německých univerzit. Celá aktivita tak získává středoevropský rozměr, jehož společné rysy na jedné straně a specifika a tradice jednotlivých zemí na straně druhé mohou mít na zachování kvality, smyslu a vývoje umělecké výuky zásadní vliv.

---

## Hudba, dítě a jeho prožitky dobra, krásy, pravdy, rádu a lidského sdílení

Prof. PhDr. Zdeněk Helus, DrSc.,  
proděkan, Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta  
ul. M.D. Rettigové 4, 116 39 Praha 1  
zdenek.helus@pedf.cuni.cz



Mějme na mysli, že děti nezbytně potřebují hluboké a přesvědčivé prožitky paterého druhu.

Za prvé jde o **prožitky dobra**. Ač nelze ze života dítěte nikdy zcela eliminovat události neblahé a zraňující, jest třeba aby nad nimi převládl význam dobrého skutku, jehož platnost nezaniká, který je uchován v naší duši a posiluje nás, byť se dělo cokoliv.

Za druhé jde o **prožitky krásy**. Byť se i život odehrával v zúženém prostoru sedí, jest třeba dítě prožitkově přesvědčit, že vždy jest zde také něco, nad čím s vděčností žasneme.

Za třetí mějme na mysli **prožitky pravdy**, která platí a rozhoduje, byt jsme i byli tolíkrát oklamáni a podvedeni; která nás povolává do služby, napřímuje nás a činí ušlechtilými.

Za čtvrté jde o prožitky rádu, v němž vše, co nesmí být poškozeno a nemělo by se nikdy ztratit, má svůj domov a svěřuje se nám ve své pravé podobě; a také od nás očekává, že tento rád budeme chránit i spoluuvytvářet.

A konečně za páté jde o **prožitky setkávání člověka s člověkem**, které nám vyjevují, že nás má někdo rád a že také my sami se k němu obracíme s láskou; a že tak zakoušíme vzájemnost, v níž se daří dobré, krásé, pravdě a rádu.

Umění je mimořádnou šancí probouzet a obnovovat vnímavost vůči tému prožitkům. Zvláštní šanci zde například nabízí moudrost pohádek. Ale také, se zcela specifickou platností, se zde uplatňuje hudba. Hudba má v sobě moc, vytvářet rozpoložení, bytostnou náladu, v níž se oné vnímavosti obzvlášť daří.

## Hodnocení Visegrádských hudebních seminářů 2008 na PedF UK v Praze

doc. PaedDr. Miloš Kodejška, CSc., Národní koordinátor EAS pro ČR,  
Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta (Česká republika)



Předložená publikace shrnuje výsledky tzv. Visegrádského hudebního týmu, který byl založen v červenci 2007 v Praze. Námětem rokování v roce 2007 byly otázky soudobé hudební pedagogiky, především systémy hudebního vzdělávání ve všeobecném školství. Protože jednání byla velmi užitečná, požádal tento kolektiv Mezinárodní visegrádský fond v Bratislavě o podporu své činnosti i v roce 2008. Rada velyslanců zemí V4 mu ji následně schválila jako projekt Mezinárodního visegrádského fondu (č. 20810394) pod názvem „*Rozvoj uměleckých a osobnostních hodnot v otevřeném systému hudebního vzdělávání*“. Projekt se uskutečnil ve formě pracovních seminářů ve dnech 16. 7. až 20.7.2008 v Praze v budově Ministerstva školství a na Konzervatoři Jana Deyla v Praze. Semináře byly připraveny se zahraničními partnery Pedagogické fakulty UK v Praze. Byly to Prešovská univerzita v Prešově - SR, Szegedi Tudományegyetem Juhás Gyula Pedagoguskepző Kar. Szeged- MR, Universitet Rzeszowski w Rzeszow - PR. Významnou úlohu při přípravě a v samotném proběhu seminářů je třeba jednoznačně připsat doc. MgA Ireně Medňanské, PhD., národní koordinátorce a člence prezidia EAS pro Slovenskou republiku. Učitelé z vysokých škol ze čtyř zemí přednesli referáty o aktuálních proměnách a úkolech v hudebním vzdělávání ve všeobecném školství pod litem probíhající pedagogické reformy v Evropě a přiblížili systémy doktorandských studií, habilitačních a inauguračních řízení ve visegrádských zemích. Ze všech vystoupení vznikla publikace s názvem „*Visegrádské hudební semináře - Praha 2008*“, kterou tímto představujeme.

V první kapitole nazvané „*Stav a potřeby hudebního vzdělávání v zemích V4 na počátku 21. století*“ se konstatuje, že hudební pedagogika učinila v posledním desetiletí značné pokroky. Jednotlivým výchovám vtiskla nové vývojové trendy a pedagogům předložila k řešení řadu teoretických a praktických úkolů. Ve všech zemích V4 je v současné době klíčovým tématem právě počínající pedagogická reforma. O této problematice ve Slovenské republice hovořila Prof. Dr. Eva Michalová, CSc., v České republice doc. Dr. Marie Slavíková, CSc. a doc. Dr. Miloš Kodejška, CSc., v Maďarské republice Prof. Noemi Maczelka, v Polské republice Dr. Miroslav Dymon a Dr. Martha Überman. Všichni se shodli na opodstatněnosti filozofie pedagogické reformy. Podtrhl význam podnětu Mezinárodní komise UNESCO a současných pedagogických trendů, především personalismu, sociokonstruktivismu, integrativity a polyestetické koncepcie ve vzdělávání a ve výchově. Souhlasili s cíly a úkoly Rámcových vzdělávacích plánu. Když hovo-

řili o druzích kompetencí, konstatovali absenci té, která má pro oblast hudby klíčové postavení a mohla by se například nazvat *esteticko hudební kompetence*. Ta má právo na svou existenci jako klíčová kompetence, nikoli jen participující v rámci již existujících. Silně zazněly též požadavky na kvalitu hudebního vzdělávání studentů vysokých pedagogických škol – budoucích učitelů pro základní školství.

Druhá kapitola je nazvaná „*Doktorandské vzdělávání (PhD) v Hudební pedagogice ve visegrádských zemích*“. Ukázalo se, že třetí stupeň vysokoškolského vzdělávání vykazuje ve visegrádských zemích značnou obsahovou pluralitu. Současný stav byl přiblížen v příspěvcích doc. Dr. Marie Slavíkové, CSc. (ČR), Dr. Miroslava Dymona (PR) Prof. Noemi Maczelky (MR) a Dr. Claudie Košálové, PhD. (SR). Závěry z diskuse byly zařazeny do závěrečného komuniké, které uvádíme na konci sborníku ve čtvrté kapitole.

Třetí kapitola přibližuje „*Specifické přístupy k modernizaci hudebního vzdělávání*“ Zahrnuje inspirativní prezentace pedagogů, kteří již aplikují pedagogické trendy nové pedagogické reformy do hudebního vzdělávání. Josef Vondráček (ČR) velmi názorně přiblížil, jak nové masmediální technologie mohou výrazně obohatit hudební vzdělávání a jak je možné využít jejich fascinující přitažlivosti pro děti. Dr. Jana Hudáková, PhD. z Prešova (SR) představila tvořivé modely pro vyučování Hv na základní škole. Dr. Lenka Sochová (SR) pojednala o tvořivých inspiracích v hudebních činnostech v rámci koncertů pro děti. Ve visegrádském projektu byla velmi vstřícně přijata i praktická hudební dílna Prof. Belo Felixe, CSc. (SR), který v ní nastínil metody tvořivé dramatiky v hudební výchově ve slovenských základních školách. Jak může být obohacující pro domácí hudební pedagogiku hudební umění Skandinávských zemí, ukázal příspěvek Dr. Mgr. Ondřeje Konopy. Prof. Mieczysław Radochonski (PR) je autorem zajímavé studie o poruchách chování a o stresových situacích, které rovněž provázejí dnešní děti a mládež a ovlivňují realizaci pedagogické reformy. V této kapitole jsou rovněž speciální příspěvky, které se zaměřují na problematiku hudebního vzdělávání u dětí nevidomých a slabozrakých. Jejich autorkami jsou Dr. MgA. Markéta Kozinová, PhD a MgA. Marie Wiesnerová. Poslední příspěvek doc. Dr. Hany Vánové, CSc. pojednává o historii, současných potřebách a poslání časopisu Hudební výchova pro hudebně pedagogickou teorii a praxi.

Poslední kapitola s názvem „*Společná stanoviska a aktuální požadavky v hudebním vzdělávání dětí, studentů a pedagogů vysokých škol*“ je vyvrcholením ústřední myšlenky sborníku. Příspěvek doc. MgA. Ireně Medňanské, PhD. (SR) sumarizuje nejdůležitější myšlenky Visegrádských hudebních seminářů v roce 2008 v kontextu s činností evropské organizace učitelů hudby EAS. V příspěvku se například konstataje, že pro rozvoj každého vysokoškolského pracoviště jsou důležité perspektivy dalšího kvalifikačního růstu učitelů. Podtrhuje odpovědnost hudebních kateder vysokých škol za přípravu učitelů hudební výchovy pro všeobecné školství ve visegrádských zemích. Závěr sborníku tvoří *Komuniké účastníků Visegrádských hudebních seminářů v roce 2008 v Praze*. Jednotlivé body komuniké jsou závažné a jsou rovněž určeny kompetentním činitelům ve visegrádských zemích.

Z hlediska uzavírání Boloňského procesu do roku 2010 má předložený sborník význam, zejména pro výměnu informací, sbližování odborných názorů na pedagogickou reformu, dok-

toranská studia, habilitační a inaugurační řízení v hudební oblasti ve visegradských zemích. Příspěvky dále rozvinuly myšlenky evropských hudebních kongresů EAS a navázaly na ideje posledního koncilu Hudební rady Evropy z dubna 2008 na JAMU v Brně. Proto má tento sborník význam i pro práci těchto důležitých organizací.

Publikace „Visegradske hudebné semináre - Praha 2008“ bude užitečným studijním materiálem, který vypovídá o soudobé situaci v hudebním vzdělávání v mezistátním kontextu a dává podněty k další užitečné spolupráci mezi učiteli ve střední Evropě v oblasti rozvoje hudební pedagogiky.

The author informs about the establishment of the 2007 Visegrad music team in Prague. He presents the main phylosophy of the textbook. The content of stories characterize names of chapters: The stage and needs of music education in Visegrad countries in 21st century, Doctoral studies (PhD) in Music pedagogy in Visegrad countries, Specific approaches to modernization of music education, Common viewpoints and present needs in music education of children, students and university teachers.

## 1. STAV A POTŘEBY HUDEBNÍHO VZDĚLÁNÍ V ZEMÍCH V4 NA POČÁTKU 21. STOLETÍ



---

### Hudobná výchova a školská reforma v Slovenskej republike (so zameraním na klúčové kompetencie žiaka)

Prof. PaedDr. Eva Michalová, CSc,  
Univerzita Mateja Bela, Banská Bystrica

Posledné dve desaťročia sa vo výchovno - vzdelávacom systéme postkomunistických krajín – zvlášť V 4 - prejavuje zvýšená pozornosť obsahu vzdelávania, spôsobu výchovy , výberu vyučovacích predmetov, ich obsahu, ako aj riešeniu pedagogickej agendy, či osvojovaniu si nových pedagogických pojmov a vývojových trendov.

Vstup do Európskej únie priniesol pre nové krajiny poznatky, ktoré už vo vyspelých európskych štátach majú svoje miesto v bežnom vzdelávacom systéme, overenom životnosťou a praxou. My dnes stojíme na prahu týchto nových poznatkov a hľadáme spôsob, ako sa ich zhosiť, ako ich priať, aby nás výchovno-vzdelávací systém s nimi kooperoval, ale bol aj jedinečný, vhodný a pre nás priestor a miesto v Európe priateľný. Vnímame súčasné nové trendy vo výchove a vzdelávaní, no život nás presviedča o tom, že systém jednotnej školy bez alternatív bol jednofarebný (i keď nemožno mu – v niektorých odborných a zvlášť umeleckých špecializáciách - uprieť často až nadstandardnú úroveň). Chýbal ale otvorený a slobodný prístup k mnohým informáciám, ktoré znamenali prepojenie na okolity svet bez hraníc. Nemenej dôležitý bol aj moment vstupu absolventa školy do reálneho života, kde chýbal rozmer jeho vnútornej sily a presvedčenia o tom, čo chce v reálnom živote dokázať.

V Českej republike a na Slovensku sa v poslednom období venovala značná pozornosť školskej reforme, ktorá upravuje obsah vzdelávania najmä základných škôl. Po dlhších prieťahoch sa na Slovensku v júni 2008 konečne ustanovil Štátny vzdelávací program pre základné, stredné školy a umelecké školy. Jeho súčasťou sú aj hlavné kompetencie žiaka v jednotlivých stupňoch vzdelávania.

## Kľúčové kompetencie žiaka:

V roku 1977 medzinárodná komisia pre vzdelávanie v 21. storočí vedená Jacquesom Delorsom prijala 4 základné princípy vzdelávania pre Európu:

- naučiť sa učiť,
- naučiť sa pracovať,
- naučiť sa žiť spolu,
- naučiť sa byť (existovať).

Uskutočnenie ich obsahu znamená pre jedinca pracovať a tvoriť s kultúrou slobody, rovnosti a solidarity. K tomuto majú slúžiť isté spôsobilosti žiaka, ktorých osvojenie má získať vo výchovno – vzdelávacom systéme primerane podľa obsahu učebných osnov a plánov jednotlivých školských stupňov. Tieto spôsobilosti dnes označuje pod jednotný termín KOMPETENCIE.

Kompetencie chápeme ako konkrétnu schopnosť, spôsobilosť jedinca na určitej úrovni jeho poznania, ako súhrn pravomocí a zručností pre efektívne vykonávanie svojho povolania. Sú aktuálne, pružné a stále sa obnovujúce, preto hovoríme, že majú

- činnostný charakter,
- sú kompletným celkom (zahrnuje v sebe vedomosti, zručnosti, postoje...)
- majú procesuálny charakter,
- nestárnú, aby boli účinné, musia byť aktuálne poňatím a konaním,
- sú dynamické a rozvíjajú sa v rôznych úrovniach,
- sú predpokladom k činnosti,
- sú výsledkom formálneho a neformálneho vzdelávania.

Kompetencie – spôsobilosti chápeme ako neustále prebiehajúce, rozvíjajúce a osvojujúce si poznanie formou vedomostí, zručností, návykov, postojov a ich zdokonaľovanie v priebehu času života jedinca, čo je predpokladom k jeho úspešnému životnému a pracovnému bytiu. Predstavy o tom, čo by kompetencie žiaka vo vzdelávacom systém mal obsahovať sú rôzne a často ponúkajú temer dokonalý obraz predstáv nás dospelých ako ideál.

Kompetencie vo svojom obsahu môžu ponúkať veľké množstvo formatívnych elementov, ktoré mnohí považujeme za dôležité, aby mladý jedinec mohol aktívne vstúpiť po skončení vzdelávania do života, no ich výber je stanovený práve ohrianičením kľúčových kompetencií ako rozhodujúcich pre profil jedinca. EU stanovila, že **kľúčové kompetencie** predstavujú prenosný a multifunkčný súbor vedomostí, zručností a postojov, ktoré potrebuje každý jedinec pre svoje osobné naplnenie a rozvoj, pre zapojenie sa do spoločnosti a úspešnú zamestnanosť.

Popredný slovenský teoretik v oblasti pedagogiky prof. Ivan Turek ponúka okruh kompetencií žiaka v nasledovných oblastiach:

- informačné kompetencie – vedieť, kde sú informácie, informačná gramotnosť, počítačová gramotnosť,
- interpersonálne kompetencie – empatia, akceptácia, tolerancia, altruizmus,
- komunikačné kompetencie – vedieť sa vyjadrovať, ale aj počúvať druhých, čítať text s porozumením, získané vedieť zrozumiteľne prezentovať,
- personálna kompetencia – sebavedomenie, sebaovládanie, sebamotivácia a angažovanosť.

V týchto okruhoch je dostatok voľnosti pre napĺňanie ich obsahu, ale na druhej strane nepokújajú konkrétnie možnosti pre všetky typy žiakov a študentov vo vzdelávacej sústave. Vyššie uvedená definícia EU viacej vystihuje procesuálnosť nadobúdania kompetencií, ako aj ich výsledné využitie pre vlastné bytie jedinca. Preto aj európsky referenčný rámec kľúčových kompetencií spočíva vlastne v kompetenciách:

- komunikácia v štátom jazyku,
- komunikácia v cudzom jazyku,
- matematická gramotnosť a kompetencie v oblasti prírodných vied,
- kompetencie v oblasti informačnej a komunikačnej technológie,
- učiť sa učiť,
- sociálne a občianske kompetencie,
- podnikateľské kompetencie,
- kultúrne kompetencie.

Tento návrh je rešpektujúcim obsahom pre vzdelávací systém a nové ponúkané školské programy vzdelávania sa ho v podstate pridržiajú.

Na Slovensku vláda schválila koncom mája 2008 a po súhlase parlamentu a podpise prezidenta republiky zverejnila v platnosť Štátny vzdelávací program pre základne, stredné a umelecké školy, ktorý stanovuje obsah vzdelávania, štandardy, ciele vzdelávania, s ktorými úzko súvisia aj spôsobilosti – kompetencie žiaka v danom vzdelávacom cykle. Vychádzajú z podkladových materiálov Európskeho parlamentu, najmä pri stanovení kompetencií žiaka. Vychádza z ISCED – z Medzinárodnej štandardnej klasifikácie vzdelávania, priatej UNESCO v roku 1999

- podľa ktorej sa postupuje v Európe a je akceptovaná okrem iných organizácií predovšetkým UNESCO a OECD. Štátny vzdelávací program je „projekt vzdelávania, ktorý zahrňa rámcový model absolventa, rámcový učebný plán školského stupňa a jeho rámcové učebné osnovy.... Vymedzuje všeobecné ciele škôl ako kľúčové kompetencie vo výváženom rozvoji osobnosti žiakov a rámcový program vzdelávania.“ Rámcový program dáva možnosť jednotlivým školám v jeho rešpektovaní uplatniť aj vlastný tvorivý obsah s akcentom na regionálnosť, resp. jedinečnosť školy. Vzdelávacie programy majú hlavné ciele :

- kľúčové kompetencie,
- povedomie národného a svetového kultúrneho dedičstva,
- záujem o potreby zmysluplnnej aktivity a tvorivosti.

Kompetencie žiaka na všetkých stupňoch škôl, sú zverejnené aj na internete ( Ministerstvo školstva SR, Štátny pedagogický ústav, Bratislava), kde sú ľahko dostupné. Obsahujú v hrubých obrysoch v podstate všetky spôsobilosti, ktoré by mal žiak patričného stupňa nadobudnúť z obsahu vzdelávacieho programu. Sú orientované od osobnostných, sociálnych, komunikatívnych cez technické, matematické, počítačové ku kultúrnym. Vyššie a záverečné ročníky neobchádzajú kompetencia pracovná , iniciatívna a podnikavosť, čo má za cieľ prípravu na vstup do života a do práce.

**1. stupeň ZŠ**

- a/ sociálne komunikačné kompetencie  
 b/ kompetencia v oblasti matematického a prír. myslenia,  
 c/ oblasť informač. a komunikač. technológií vedy a techniky,  
 d/ kompetencie učiť sa učiť,  
 e/ kompetencia riešiť problémy,  
 f/ osobné, sociálne, občianske kompt.  
 g/ vnímať a chápať kultúru a vyjadrovať sa nástroj.

**2. stupeň ZŠ**

- a/ kompetencia k celoživot. učeniu sa,  
 b/ sociálnokomunikačná kompetencia,  
 c/ matemat. mysenie a základ. schopnosti poznania  
 d/ informačné a komunikač.technologie,  
 e/ riešiť problémy,  
 f/ kompetencie občianske,  
 g/ kompetencie sociálne a personálne, kultúry,  
 h/ kompetencie pracovné  
 i/ kompetencia k iniciatívnosti a pracov.  
 j/ vnímať a chápať kultúru a vyjadrovať sa nástrojmi kultúry.

V základnom stupni sa kladie dôraz na jazykovú vybavenosť, na druhom stupni sa pribera druhý cudzí jazyk. Hudobná výchova ako predmet má svoje miesto v 1.-7. ročníku, vo vyšších je to predmet Umenie a kultúra (momentálne sa rieši jeho časová dotácia). 30% z času možno venovať otvoreným, voľným aktivity, podľa záujmu žiakov. To znamená, že možno aktivity robiť aj záujmovou hudobnou činnosťou, avšak pokial mám informáciu od vyučujúcich, táto možnosť bude narábať na finančný problém, napokoľko zvýšenie výdavkov školy na vybraté záujmové aktivity nie je zatiaľ zohľadnený.

Pri pohľade na kompetencie žiaka oboch stupňov ZŠ zistíme, že esteticko – umelecké spôsobilosti ako zvláštny a jedinečný druh kompetencie v tomto stupni vzdelávania nie je vymedzený. Výchova sa viacej chápe v komunikačnom, občianskom, vedomostnom, osobnostnom a sociálnom zmysle, ako v zdvoraznení emocionality a etickej hodnoty. Tento aspekt sa viacej rešpektuje v umeleckom vzdelávaní, kde kompetencie plnia už spomínané základné prvky, ale ponúkajú aj možnosti umeleckej tvorivosti a interpretácie. Základné umelecké školy, ktoré na Slovensku - konečne a po práve - sú opäť zaradené do systému základných škôl, delia sa na dva stupne vzdelávania – primárne a sekundárne – a ich dĺžka nemá prekročiť 9 rokov.

Profil žiaka ZUŠ je založený na klíčových kompetenciach, ktorých výsledkom je uplatniť svoje umelecké vzdelávanie v pracovnom, občianskom, rodinnom a osobnom živote. Kompetencie pre ZUŠ sú vymedzené ako zručnosti, vedomosti a postoje, cez ktoré žiaci

- ovládajú na vyššej úrovni základy hudobnej, výtvarnej, literárno – dramatickej a tanecnej štruktúry,
- poznajú základné okruhy sociálnej funkcie hudby ( a tiež iných umení) s dôrazom na slovenskú ľudovú tradíciu a slovenskú umeleckú tvorbu,
- majú prehľad o historickom vývoji umenia,
- ovládajú techniku umeleckej tvorby a interpretácie na vekovo primeranej úrovni.

Na doplnenie uvádzam kompetencie pre ZUŠ( na porovnanie so ZŠ) :

- a/ spôsobilosť k celoživotnému učeniu sa ( vedieť sa motivovať),  
 b/ sociálno – komunikačné spôsobilosti,  
 c/ spôsobilosť riešiť problémy,  
 d/ spôsobilosť občianska ( zákony, občianstvo, ekológia, enviromentalne cítenie,  
 e/ spôsobilosť sociálna a personálna ( rešpektovať kolektív, ovládať svoje city....)  
 f/ spôsobilosť vnímať a chápať kultúru a vyjadrovať sa nástrojmi kultúry ( vyjadrovať sa

na primeranej kultúrnej gramotnosti prostredníctvom umeleckých a iných vyjadrovacích prostriedkov...) je schopný tvoriť a prijímať umenie,  
 g/ spôsobilosť v oblasti matematického a prírodovedného myslenia,  
 h/ spôsobilosť v oblasti informačnej a komunikačnej technológie.

Tento hrubý nárys kompetencií umeleckej školy tiež nedisponuje esteticko – umeleckými spôsobilosťami. Mohli by sme sem vložiť: rozvoj umeleckých schopností jedinca v umeleckej činnosti, ( podľa výberu umenia), estetické vnímanie a chápanie umenia, osvojenie si jeho hodnôt, schopnosť vnímané dielo verbálne hodnotiť, poznanie významných domácich a svetových umeleckých diel, orientácia vo vývoji a štýloch umenia, osvojiť si étos umenia. - Treba však zdôrazniť, že kompetencie sú aj zručnosti, ale v oblasti umeleckej interpretácie tieto zručnosti majú omnino plnši, osobitý a náročný obsah, so stále vedomou kontrolou jeho výsledku, ktorý nemožno zrovnávať s bežnou dennou zručnosťou ako automatizovaným pohybom. Umelecké zručnosti sú jedinečné vo svojom cielovom prejave, lebo tvoria a dešifrujú jedinečný obsah umeleckého diela – hudobného – a sú jedinečné vo svojom stvárnení a jeho výsledku. Preto nemožno hudobné zručnosti nahradniť pojmom spôsobilosť, ktorý je všeobecnejšieho významu a nepredpokladá stálu aktivitu jedinca - tvorca. V tomto zmysle by bolo vhodné uvažovať o esteticko – umeleckej kompetencii, ktorej úroveň je vstupnou bránou do umenia, nielen k jeho poznaniu, ale pre-dovšetkým k jeho chápaniu a tvorbe.

Aká je teda realita kompetencií? Myslím, že treba uvítať ich vstup do priestorov školy, nahradili vlastne profil absolventa, ktorý bol súčasťou vzdelávacieho cieľa. Nesú v sebe známky väčej životnosti, prepojenosti na okolie a prostredie, v ktorom sa žiak vzdeláva, nesú v sebe cieľ výchovnovzdelávacieho procesu na jednotlivých typoch škôl, rešpektujú jedinca v jeho osobitostiach, usmerňujú jeho psychosomatický vývoj, chápu ho ako občana spoločnosti, ktorej kvalitu vytvára sám kvalitou svojej výchovy a vzdelania. Ja to niečo nové, a predsa v podstate to, čo sme vo svojej pedagogickej práci vedome, či nevedome profilevali. Je to program pre jednotnú Európu, ktorá chce aj naďalej ostať kultúrne vyspelým a vzdelanostne progresívnym priestorom planéty

Zem. Prijatie kompetencií do vzdelávacích programov škôl bude niesť osobitosti krajín a regiónov - s tým Program počíta – a na druhej strane umožní krajinám (ako V 4 ) osvojiť si to, čím žije a dýcha súčasný svet.

Kompetencie ako celok budú sa v najbližších rokoch na školách realizovať, profilovať, preverovať a verím, že aj v niektorých okruhoch inovovať, aby sa stali nepísaným vnútorným zákonom výchovy a vzdelávania. Potrebuje to svoj čas, ale aj priestor pre to, čo chceme svojou pedagogickou prácou dosiahnuť. Od zodpovedného prístupu učiteľov k novým programom sa bude odvajať kvalita ich výsledkov. Verme, že nesklameme!

*evamichalova@zoznam.sk*



## Problematika hudebního vzdělávání v základním školství v České republice

doc. PaedDr. Miloš Kodejška, CSc.

Národní koordinátor EAS pro ČR, Univerzita Karlova v Praze,  
Pedagogická fakulta (Česká republika)

V roce 1993 byla ustanovena Mezinárodní komise s názvem „Vzdělávání pro 21. století“. Jejím úkolem bylo prozkoumat, jaké důsledky vyplývají pro vzdělávání z hlavních vývojových trendů společnosti a dát návrhy, které by bylo možné celosvětově uplatnit, aby se vzdělávání přizpůsobilo potřebám života společnosti v 21. století. Komise tyto trendy aplikovala na pedagogický proces. Na Pedagogické fakultě UK v Praze vznikla v roce 1997 publikace s názvem „Učení je skryté bohatství“. V ní jsou obsaženy důležité závěry této komise. Je to důležitá publikace pro Českou republiku v oblasti pedagogické reformy. Je zde vlastně mimo jiné popsána strategie celoživotního vzdělávání a jeho čtyři základní cíle, které se nazývají Pilíře vzdělávání.

### 1 Čtyři pilíře vzdělávání

V této koncepci už nejde jen o tradičně chápáné získávání vědomostí a dovedností, které bylo charakteristické pro všechna předcházející období. Podle ní je nutné, aby si každý člověk rozvíjel své schopnosti a dovednosti po celý život a naučil se přizpůsobovat své odborné názory a postoje podle měnících se životních podmínek.

#### 1. Učit se poznávat

To souvisí s pravdivou skutečností, že dnešní dítě nemůže už nikdy zvládnout všechny disciplíny. Co by se tedy mělo učit, když po jeho nastupu do práce už bude všechno jiné?! Vždyť každá životní oblast se dnes znatelně a s velkou rychlosí proměnuje! Proto má celoživotní vzdělávání tak velkou prioritu. Z toho vyplývá, že děti musí získat ve škole schopnosti, dovednosti a návyky pro celoživotní zájem, touhu a potřebu se vzdělávat. Škola musí motivovat, tzn. mobilizovat vnitřní energetizující zdroje každého dítěte k tomu, aby mělo zájem tvořivě přistupovat ke všem otázkám, problémům a úkolům, které se mu dostanou do cesty. Jistěže to má souvislost s rozvojem schopností, koncentrací pozornosti, cvičením paměti i celkovým rozvojem myšlenkových operací.

#### 2. Učit se jednat

Tento pilíř vypovídá více o chování než o intelektuálním rozvoji. Mezilidské vztahy jsou v každém lidském oboru nesmírně důležité. Pochopit druhého člověka je víc než nad ním například zvítězit silou argumentů, ponížit ho v životě nebo v pracovním kolektivu. Správné sociální chování je spojeno u člověka s iniciativou, ochotu riskovat, nesnažit se řešit věci sám, ale v kolektivu lidí, kteří si zasloužili už na základě minulých úkolů důvěru, přátelství. Dobré sociální vztahy ve školních kolektivech, kde vládne důvěra a přátelství, představují značnou devizi. V nich

se pak může propojit rozum, vůle a sociální cit. Takový kolektiv může vytvořit téměř zázraky. Pokud se najde podobný kolektiv učitelů, tak ten zázrak se projeví v celkovém klimatu školy a hlavně v dětských kolektivech. Zdravá dětská osobnost se může rozvíjet právě v těchto podmínkách, neboť jak je známo, příklady táhnou.

#### 3. Učit se žít společně

Člověk se učí žít společně s ostatními, když má dobré vzory v rodině a ve škole a když tímto prostřednictvím si začíná uvědomovat sám sebe, své přednosti a záporu. Sebekritika, sebedůvěra je základem k tomu, aby se radoval ze smysluplného soužití s dalšími členy rodiny a příbuzenstva, aby našel svou roli v dětském kolektivu a také ji akceptoval, těšil se z ní, snažil si ji udržet a rozvíjet. Jde o utváření dobrých vlastností, které jsou často neprobuzeny v dětství a „spí“ i v celém dalším životě. Je smutné vidět, jak tato priorita-pilíř je hlavně v dnešní době a v našich podmírkách skoro imaginární. Komunikáční prostředky jako jsou televize, rozhlas, internet, chaty informují o konfliktech a často byť nevědomky šíří netolerantnost, nepřátelství, agresi, dávají negativní náměty, poskytují falešné vzory. Cit a smysl pro krásu (kam nalezi i hudba a dotýká se i hudebního rozvoje dítěte) se neutvářejí v ovzduší soupeření, konfliktů, v podmírkách technoekonomického mamonismu. Časté přečeňování vlastních kvalit nebo kvalit určité skupiny nebo vrstvy lidí (tím nemyslím zdaleka jen politické strany) vede k nepřátelství. Jsem rád, že to není jen můj osobní názor, ale že obdobná slova nebo spíše význam obsahuje i dokument Unesco z roku 1997 (s.53). Pozorujeme, jak stále více lidí v politice, ve školství a také v kolektivech školních dětí vidí problémy ne v sobě, ale především v těch druhých. Pokládáme si proto otázku, jak rozvíjet úctu k druhému člověku, k lidem, k národům, ke kulturám? To jsou klíčové otázky, to je smysl tohoto pilíře.

#### 4. Učit se být

Tento pilíř podpírá vlastní úsudek, zodpovědnost za osobní jednání, za samostatné rozhodování o své tělesné, ale i duševní existenci. Dítě si utváří názory, postoje jako relativně trvalé zaměření osobnosti k různým hodnotám, tím myslím k citům, k myšlení, k estetickým a uměleckým ale i duchovním hodnotám. V tomto smyslu Mezinárodní komise vybídla kompetentní osobnosti v jednotlivých zemích, aby využívaly co nejvíce příležitostí k experimentování, k objevování ve velkém spektru oblastí, jako jsou věda, kultura, sociální sféra, umění, sport a další oblasti.....

Když shrneme obsah, který stojí na všech čtyřech pilířích, tak jednoznačně směruje nejenom k rozvoji vědomostí, dovedností a návyků v tradičním slova smyslu, ale vede k utváření celého spektra pozitivních osobnostních rysů, které působí po celý život člověka. V jednotlivých zemích probudily tyto myšlenky k aktivitě odborníky a celé týmu. Ty vypracovaly tzv. Rámcově vzdělávací programy pro základní vzdělávání. V České republice to byl tým Prof. Kotáska, bývalého děkana Pedagogické fakulty UK v Praze. Především jeho zásluhou vznikla tzv. „Bílá kniha“. V roce 2005 byl prosazen Školský zákon, který připravilo MŠMT s Výzkumným ústavem pedagogickým v Praze. Plně se začal realizovat od školního roku 2007/2008. Vychází z podnětu Mezinárodní komise UNESCO a reaguje na současné pedagogické trendy, především personalismus, sociokonstruktivismus, integrativitu, polystetickou koncepcí vzdělávání a výchovy

## **2 Rámcově vzdělávací program**

Určuje základnímu vzdělávání žáků tyto cíle:

1. Umožnit jim osvojit si strategie učení a motivovat je pro celoživotní učení.
2. Podněcovat je k tvorivému myšlení, logickému uvažování a k řešení problémů.
3. Vést je k všeestranné, účinné a otevřené komunikaci.
4. Podněcovat je k tomu, aby se projevovali jako svébytné, svobodné a zodpovědné osobnosti, uplatňovali svá práva a naplňovali své povinnosti.
5. Vytvářet u nich potřebu projevovat pozitivní city v chování, v jednání a v prožívání životních situací, rozvíjet jejich vnímavost a citlivé vztahy k lidem, k životnímu prostředí a k přírodě.
6. Učit je aktivně rozvíjet a chránit své fyzické, dušení a sociální zdraví a být za ně odpovědný.
7. Vést je k toleranci a ohleduplnosti k jiným lidem, k jejich kulturám a duchovním hodnotám.
8. Pomáhat jim poznávat a rozvíjet vlastní schopnosti v souladu s reálnimi možnostmi a uplatňovat je spolu s osvojenými vědomostmi a dovednostmi při rozhodování o vlastní životní a profesní orientaci.

Když srovnáváme obsah jednotlivých pilířů z materiálu Mezinárodní komise s cíly základního vzdělávání, můžeme konstatovat, že obsahově souvisí.

Rámcově vzdělávací program určuje základnímu vzdělávání dva úkoly:

1. Poskytnout žákům základ všeobecného vzdělávání, který by pokračovalo po celý jejich život v nejrůznějších podmínkách, do kterých se dostanou.
2. Rozvíjet u dětí tzv. klíčové kompetence. Kompetence představují soubor vědomostí, dovedností, schopností, postojů a hodnot. Klíčové kompetence jsou v Rámcově vzdělávacím programu úzce specifikované a jaksi stmelují celý systém vzdělávání.

## **3 Od cílů ke klíčovým kompetencím**

Rámcově vzdělávací program stanovil kromě cílů a úkolů základního vzdělávání soubor klíčových kompetencí. Tyto kompetence získávají děti od předškolního věku v rodině a později v mateřské, základní a střední škole. Škola ale může tyto kompetence jen začít rozvíjet, může položit dobrý základ pro celoživotní vzdělávání. V tom je nejdůležitější myšlenka reformy. Druhy klíčových kompetencí:

Kompetence k učení  
 Kompetence k řešení problémů  
 Kompetence komunikační  
 Kompetence sociální a personální  
 Kompetence občanské  
 Kompetence pracovní

S nevollní musíme konstatovat, že schází jedna z klíčových kompetencí, která by se měla nazývat Kompetence estetického projevu. Pokusím se zdůvodnit její důležitost. Rozvoj citu a smyslu pro krásu, krásno je základní hodnota zdravého duševního i duchovního života. Umění totiž přináší člověku vyšší hodnoty existence. Je to podle mě poselství celého Řádu světa, který dítě od útěluho věku až po dospělost poznává, byť často nedokonale. Do určité míry dané jeho vlohoumým základem s ním sdílí smysluplný kontakt a nebo tento kontakt narušuje s patřičnými důsledky.

Pochopit existenci jevů, které jaksi převyšují rozumový potenciál by bylo možné právě prostřednictvím této klíčové kompetence. Pro člověka jsou prožitkové hodnoty velmi podstatné pro jeho duševní zdraví, podněcují pracovitost a vůli pozitivně řešit zadané úkoly. Umění, zvláště hudba, je zprostředkovatelem tohoto dialogu, který je důležité podněcovat v celém ontogenetickém vývoji. Je to z toho důvodu, že člověk je v hudební činnosti každou sekundu aktivní ve smyslu technickém i prožitkovém. Dítě se učí přijímat hudbu od útěluho věku aktivně, rozumět jejím hudebně výrazovým a formotvorným prostředkům a znát i historické souvislosti. Hudba mu umožňuje i vlastní tvorbu a produkci a rozvíjí celou škálu jeho citů, prožitků – nejenom uměleckých, ale i sociálních, duševních a duchovních. Techniky pěveckých, instrumentálních, pohybových nebo poslechových činností a jejich kultivace přímo prohlubují emocionální prožitek, který se často ještě násobí při zapojování většího počtu smyslů a v integraci s jinými muzickými nebo i dalšími činnostmi. Tak se utvářejí zcela bezprostředně postoje – relativně trvalé hodnoty v osobnosti. Vždyť osobnost je právě integrace k seberealizaci ve vztahu k vnějšímu prostředí, ale i k sobě samotnému. Hudební umění tuto osobnost obohacuje o významnou dimenzi – cit a smysl pro krásu celého životního spektra (nejenom hudebního), v kterém člověk žije a pracuje. Je stále mnoho učitelů, kteří duchovní život berou jako jakýsi rozvojový doplněk a nevědí si s ním rady. Je to jistě odvísle od dlouholetého ateizmu, který člověka degradoval na pohybující se hmotu v prostoru a v čase s látkovou výměnou plus něco dalšího... Materiální chápání života bylo základem vysokoškolských učebnic pro pedagogické vysoké školy v socialistických zemích. A dnes? Právě v těchto oblastech se projevuje názorová disharmonie. Umění a zvláště hudební umění je garantem průniků s duchovním rozvojem člověka a celé společnosti, pokud ho zprostředkovávají učitelé, kteří rozumí poselství hudby mnohých skladatelů, jejichž díla přežívají věky právě proto, že přenáší hudbu s duchovním posláním. Zavedení další klíčové kompetence by určitě obohatilo duševní rozvoj dětí a mládeže a prohloubilo by u nich i etické hodnoty. Bohužel tato kompetence schází, což podle mého mínění zeslabuje účinek reformy. Nemůže mít zřetelný úspěch bez prohloubených emocionálních a etických přístupů k dětem. Ve školství se vždy akcentoval rozum a emocionální výchova byla odsouvána do pozadí s odůvodněním, že náleží více do rodinného prostředí. Ale musíme si přiznat, že současná rodina už delší dobu neplní dobré své poslání.

## **4 Od klíčových kompetencí k očekávaným výstupům**

Protože nemůžeme tedy mluvit o samostatné klíčové kompetenci, musíme se zabývat jen otázkami, jak hudební výchova přispívá k utváření zmíněných klíčových kompetencí. Podle Rámcově vzdělávacího programu je hudební výchova spolu s výtvarnou a dramatickou výchovou zařazena do oblasti Umění a kultura. Autoři Rámcově vzdělávacího vyšli z myšlenky, že hudební výchova vede k porozumění hudebnímu umění a k rozvoji žákovy hudebnosti a že hudební činnosti jsou velmi důležité. Hudebnost žáka se má poznat podle určitých dovedností sluchových rytmických, pěveckých, intonačních, instrumentálních, hudebně pohybových, hudebně tvorivých a poslechových. Právě od těchto dovedností pak odvozují své výstupy. Kriticky tedy je možné konstatovat, že se v českém dokumentu nedeklaruje, jak hudební výchova rozvíjí klíčové kompetence, ale jak hudební výchova rozvíjí hlavně hudebnost. Tím jistěže dochází k zmenšení autority předmětu hudební výchova ve všeobecném školství. Je to také proto, že pro školy jsou povinné pouze očekávané výstupy a volba konkrétního učiva není závazná, nemí povinná. Rámcově vzdělávací programy nabízejí učivo doporučené. Je na učiteli, na učitelském kolektivu, co si z doporučeného učiva vybere. Takže v konečném důsledku to může znamenat ohrožení hudební

výchovy v České republice. Proto kvalita hudebního vzdělávání pro základní školství na vysokých pedagogických školách je rozhodující pro kvalitu praxe na základních školách. Uvažujme o tom, jak zlepšit a přizpůsobit výuku této situaci, myslíme na aktivity pro naše učitele v praxi. Hledejme systémy spolupráce mezi vysokými pedagogickými školami a učiteli hudební výchovy v základním školství!!

## Summary

The author characterizes the development of ideas on importance of pedagogical reform. He presents so called 4 pillars of education, according which education programs were created in the Czech republic. He characterizes the aim of elementary education and key competences. He critically says that important key competence is missing, he calls it Competence of esthetic demonstration. There is also not written about the development of key competencies in the Czech document. The author accepts great responsibility of pedagogical schools for preparation students - future teachers of music.



## Wychowanie przez sztukę w polskiej ogólnokształcącej szkole podstawowej

Dr. Marta Übermann

Uniwersytet Rzeszowski, Instytut Pedagogiki

Wychowanie przez sztukę w polskiej szkole podstawowej (klasy I-VI) w praktyce edukacyjnej realizowane jest w formie dwóch odrębnych, obowiązkowych przedmiotów: muzyki i plastyki w wymiarze jednej godz. tygodniowo dla każdego z przedmiotów. Standardy wymagań określone są w podstawie programowej wprowadzonej odpowiednim rozporządzeniem ministerialnym.

Podstawa programowa jest w polskim systemie oświaty kluczowym dokumentem określającym cele i treści nauczania, umiejętności uczniów oraz zadania wychowawcze szkoły, które są uwzględniane odpowiednio w programach wychowania przedszkolnego, programach nauczania oraz umożliwiają ustalenie kryteriów ocen szkolnych i egzaminacyjnych. Uwzględniając cele i zadania edukacyjne, zakres treści nauczania oraz umiejętności i osiągnięcia uczniów zawarte w odpowiednich podstawkach programowych minister właściwy do spraw oświaty i wychowania określa, w drodze odrębnego rozporządzenia, standardy wymagań będące podstawą przeprowadzania sprawdzianów i egzaminów. Istotą podstawy programowej jest precyzyjne określenie

wiadomości i umiejętności, które uczeń powinien zdobyć na każdym etapie kształcenia, celem poprawy jakości kształcenia, osiągnięcie spójnego programowo procesu kształcenia, dostosowanego do możliwości i indywidualnych potrzeb uczniów. Obecnie przygotowywana jest zmiana dotyczącej podstawy programowej kształcenia ogólnego a w tym również wychowania przez sztukę, stąd wydaje się słusze przedstawienie projektu który zgodnie z założeniami obowiązywać będzie od kolejnego roku szkolnego tj. 2009/2010. Celem proponowanych zmian jest zwiększenie możliwości indywidualizacji nauki pozwalającej na zróżnicowanie programu w zależności od zainteresowań uczniów oraz lepsze przygotowanie uczniów do podjęcia nauki w szkołach wyższych i aktywności na rynku pracy. Przy opracowywaniu projektu podstawy programowej uwzględniono polityki horyzontalne UE (politykę równości płci, społeczeństwa informacyjnego oraz zrównoważonego rozwoju). Proponowana nowa podstawa programowa kształcenia ogólnego uwzględniania także Zalecania Parlamentu Europejskiego i Rady z dnia 18 grudnia 2006 r. w sprawie kompetencji kluczowych w procesie uczenia się przez całe życie (2006/962/WE). Przewiduje się, też że proponowane zmiany programowe przyczynią się do osiągnięcia celów określonych przez Komisję Europejską w Programie „Edukacja i Szkolenia 2010”.

Podstawa programowa w zakresie treści nauczania i umiejętności ucznia w odniesieniu do wychowania przez sztukę w realizacji przedmiotowej na pierwszym etapie kształcenia ogólnego (klasy I-III) zakłada, że:

### I. Muzyka:

1) w zakresie odbioru muzyki uczniów: zna różne rodzaje aktywności muzycznej: śpiewa w zespole piosenki ze słuchu (nie mniej niż 10 utworów w roku szkolnym); gra na instrumentach perkusyjnych (proste rytm i wzory rytmiczne) oraz melodyczne (proste melodie i akompaniamenty); realizuje sylabami rytmicznymi, gestem oraz ruchem proste rytm i wzory rytmiczne; reaguje ruchem na puls rytmiczny i jego zmiany, zmiany tempa, metrum i dynamiki (maszeruje, biega, podskakuje); tańczy (podstawowe kroki i figury krakowiaka, polki oraz innego, prostego tańca ludowego), rozróżnia podstawowe elementy muzyki (melodia, rytm, wysokość dźwięku, akompaniament, tempo, dynamika) i znaki notacji muzycznej (między innymi wyraża ruchowo czas trwania wartości rytmicznych, nut i pauz); aktywnie słucha muzyki i określa jej cechy: rozróżnia i wyraża środkami pozamuzycznymi charakter emocjonalny muzyki, rozpoznaje utwory wykonane: solo i zespołowo, na chór i orkiestrę; orientuje się w rodzinach głosów ludzkich (sopran, bas) oraz w instrumentach muzycznych (fortepian, gitara, skrzypce, trąbka, flet, perkusja); rozpoznaje podstawowe formy muzyczne – AB, ABA (wskazuje ruchem lub gestem ich kolejne części);

2) w zakresie tworzenia muzyki uczniów: tworzy proste ilustracje dźwiękowe do tekstów i obrazów oraz improwizacje ruchowe do muzyki; improwizuje głosem i na instrumentach według ustalonych zasad; wykonuje proste utwory, interpretuje je zgodnie z ich rodzajem i funkcją.

### II. Plastyka:

1) w zakresie percepcji sztuki: określa swoją przynależność kulturową poprzez kontakt z wybranymi dziełami sztuki, zabytkami i z tradycją w środowisku rodzinnym, szkolnym i lokalnym; uczestniczy w życiu kulturalnym tych środowisk, wie o istnieniu placówek kultury działających na ich rzecz; korzysta z przekazów medialnych (na określonych zasadach); stosuje ich wytwarzanie w swojej działalności twórczej (zgodnie z elementarną wiedzą o prawach autora);

**2) w zakresie ekspresji przez sztukę:** podejmuje działalność twórczą posługując się takimi środkami wyrazu plastycznego, jak: kształt, barwa, faktura, w kompozycji na płaszczyźnie i w przestrzeni (stosując określone materiały, narzędzia i techniki plastyczne), realizuje proste projekty w zakresie form użytkowych, w tym służące kształtowaniu własnego wizerunku i otoczenia oraz upowszechnianiu kultury w środowisku szkolnym (stosując określone narzędzia i wytwory przekazów medialnych);

**3) w zakresie recepcji sztuki:** rozróżnia takie dziedziny działalności twórczej człowieka, jak: architektura, sztuki plastyczne oraz inne określone dyscypliny sztuki (fotografika, film) i przekazy medialne (telewizja, Internet), a także rzemiosło artystyczne i sztukę ludową, rozpoznaje wybrane dzieła architektury i sztuk plastycznych należące do polskiego i europejskiego dziedzictwa kultury; opisuje ich cechy charakterystyczne posługując się podstawowymi terminami właściwymi dla tych dziedzin działalności twórczej.

Oprócz zajęć typowo muzycznych zaleca się włączanie muzyki do codziennych zajęć szkolnych jako tło tematu, przy organizacji aktywności ruchowej, w celu wyciszenia itp. Wychodząc z założenia, że każde dziecko jest uzdolnione nauczyciel powinien odkryć te uzdolnienia i umiejętnie rozwijać je tak w zakresie muzyki jak i plastyki. W trosce o to, aby dzieci odczuwały satysfakcję z działalności twórczej, powinno stwarzać się im warunki do prezentowania swych osiągnięć, np. muzycznych, wokalnych, recytatorskich, tanecznych, manualnych.

Drugi etap edukacyjny w polskiej strukturze szkolnictwa ogólnokształcącego szczebla podstawowego obejmuje klasy IV-VI. Treści nauczania i oczekiwane umiejętności dla każdego przedmiotu nauczania sformułowano:

## I. Muzyka

- 1) **odbiór wypowiedzi i wykorzystanie informacji w nich zawartych:** uczeń poznał podstawowe pojęcia i terminy muzyczne, rozumie ich znaczenie i wykorzystuje w wykonywaniu i słuchaniu muzyki, prowadzeniu rozmów o muzyce oraz poszukiwaniu informacji o muzyce;
- 2) **tworzenie wypowiedzi:** uczeń tworzy wypowiedzi – wykonuje utwory muzyczne i tańce, improwizuje i komponuje proste struktury dźwiękowe i układy taneczno-ruchowe, przedstawia cechy i charakter słuchanych i wykonywanych utworów słowami lub innymi środkami ekspresji;
- 3) **analiza i interpretacja tekstów kultury:** uczeń interpretuje wykonywane utwory zgodnie z tekstem, charakterem i funkcją; słucha muzyki, rozpoznaje, rozróżnia i omawia jej cechy, przedstawia własny stosunek do słuchanego i wykonywanego repertuaru;

Nauczyciel w realizacji przedmiotu powinien dążyć do otwierania uczniów na świat muzyki, rozbudzać i wspierać ich muzyczne zainteresowania oraz wskazywać przyjemność, jaką daje czynne lub bierne obcowanie z muzyką. Szkoła powinna stwarzać warunki do obcowania z „żywą” muzyką poprzez udział uczniów w koncertach i spektaklach muzycznych organizowanych w szkole i poza szkołą oraz do publicznej prezentacji umiejętności muzycznych uczniów. Pożądane jest prowadzenie lekcji muzyki w pracowni wyposażonej w:

- a) instrumenty muzyczne: perkusyjne, instrumenty klawiszowe (tradycyjne lub elektroniczne), instrumenty dęte, instrumenty strunowe;
- b) sprzęt do odtwarzania, nagrywania i nagłaśniania dźwięku, komputer z dostępem do Internetu i oprogramowaniem muzycznym;
- c) bibliotekę muzyczną (nuty, śpiewniki, podręczniki) i fonotekę.

W realizacji programu nauczyciel powinien uwzględniać predyspozycje muzyczne uczniów i dostosować do nich wymagania edukacyjne. Ocena powinna uwzględniać przede wszystkim stosunek ucznia do przedmiotu oraz wysiłek wkładany w realizację wymagań; podstawowym kryterium oceniania nie mogą być zdolności muzyczne ucznia.

## II. Plastyka

- 1) **odbiór wypowiedzi i wykorzystanie informacji w nich zawartych: percepcja sztuki:** uczeń określa swoją przynależność kulturową poprzez kontakt z wybranymi dziedzinami sztuki, zabytkami i tradycją w swoim środowisku lokalnym i regionalnym, a także uczestniczy w życiu kulturalnym tego środowiska (zna placówki kultury działające na jego rzecz); korzysta z przekazów medialnych oraz stosuje ich wytwory w swojej działalności zgodnie z elementarnymi zasadami prawa autorskiego dotyczącymi ochrony własności intelektualnej.
- 2) **tworzenie wypowiedzi: ekspresja przez sztukę:** uczeń podejmuje działalność twórczą, posługując się podstawowymi środkami wyrazu plastycznego i innych dziedzin sztuki (fotografiki, filmu) w kompozycji na płaszczyźnie i w przestrzeni (stosując określone materiały, narzędzia i techniki właściwe dla tych dziedzin sztuki); realizuje projekty w zakresie form użytkowych, w tym służące kształtowaniu wizerunku i otoczenia człowieka oraz upowszechnianiu kultury w społecznościach szkolnej i lokalnej (stosując także narzędzia i wytwory multimedialne).
- 3) **analiza i interpretacja tekstów kultury:** recepcja sztuki: uczeń rozróżnia dyscypliny w takich dziedzinach jak architektura, sztuki plastyczne oraz w innych sztukach wizualnych (fotografika, film) i przekazach medialnych (telewizja, Internet); rozpoznaje wybrane dzieła architektury i sztuk plastycznych należące do polskiego i europejskiego dziedzictwa kultury oraz opisuje ich funkcje i cechy charakterystyczne na tle epoki (posługując się podstawowymi terminami i pojęciami właściwymi dla tych dziedzin sztuki).

Nauczyciel w realizacji przedmiotu plastyka powinien przede wszystkim rozwijać twórczą ekspresję uczniów poprzez odpowiednio dobrane metody oraz przygotować ich do świadomego odbioru (recepji) dzieł sztuki w dorosłym życiu. Szkoła powinna stwarzać możliwości czynnego uczestnictwa uczniów w kulturze poprzez udział w wystawach stałych i czasowych organizowanych przez muzea i instytucje kulturalne, poprzez uczestnictwo w ważnych wydarzeniach artystycznych organizowanych w szkole i poza szkołą oraz stwarzać możliwości do publicznej prezentacji umiejętności plastycznych uczniów. Powinna też stwarzać warunki do realizacji zadań plastycznych poprzez odpowiednie wyposażenie pracowni w środki dydaktyczne, takie jak reprodukcje dzieł sztuki. W realizacji programu nauczyciel powinien uwzględnić potencjalne zdolności plastyczne uczniów oraz ich możliwości kreacyjne (zależne od wieku), dostosować do nich wymagania edukacyjne oraz, w miarę możliwości, indywidualizować te wymagania. Ocena powinna uwzględniać przede wszystkim stosunek ucznia do przedmiotu oraz wysiłek wkładany w realizację wymagań; podstawowym kryterium oceniania nie mogą być zdolności plastyczne ucznia.

Sztuka wpisana w szeroki kontekst problematyki egzystencjalnej, tak w nurcie podmiotowym, jak i społecznym, przyjmuje charakter interakcji pomiędzy człowiekiem a rzeczywistością odtwarzaną, społeczną, edukacyjną, właściwą a fikcyjną, jest pogłębieniem dotychczasowych

pojęć rzeczywistości i natury co więcej podmiotowym budowaniem rzeczywistości. We współczesnej edukacji ogólnokształcącej wychowanie przez sztukę traktujemy nie jako zbiór informacji, przeznaczonych do wyuczenia, ale jako zespół podnień, impulsów, przeżyć, ekspresji wzywających i pobudzających „wewnętrzne i zewnętrzne siły” człowieka - interwenujących w najgłębsze warstwy osobowości (w struktury regulacyjne sfery: poznawczą, emocjonalną i wartościującą-normatywną), jako proces kształtujący i wspomagający własną aktywność twórczą, rozwijający motywy społecznego dostosowania, współlistnienia i aprobaty inaczej, jako pobudzenie globalnego procesu kształtowania humanistycznego człowieka. Nowy kontekst edukacyjny wychowania przez sztukę wymaga od nauczyciela „samodzielności, otwartości, dystansu intelektualnego, zdolności do autorefleksji, umiejętności budowania przestrzeni edukacyjnej, w której uczeń będzie poznawał siebie jako wartość, a nauczyciela postrzegał jako ważny punkt odniesienia” (Szempruch, 2007, (a), s. 160).

#### BIBLIOGRAFIA:

- Dymon, M., 2007. *Sukces lub porażka miarą kreatywności nauczyciela*, [w] Edukacja nauczycieli wobec przemian szkoły, [ed.] E. I. Laska. Rzeszów: Uniwersytet Rzeszowski, s. 143-152. ISBN 978-83-7338-306-7.
- Pęczkowski, R., [ed.], 2005. *Polski system edukacji po reformie 1999 roku. Stan, perspektywy, zagrożenia*. T. III. Poznań-Warszawa: Dom Wydawniczy ELIPSA. ISBN 83-715-666-5.
- Szempruch, J., 2007, (a). *Nauczyciel wobec wyzwań cywilizacji informacyjnej i społeczeństwa wiedzy*, [w] Edukacja i animacja społeczno-kulturalna dorosłych. Diagnoza – potrzeby – prognozy, [ed.] A. Horbowski, J. Potocny. Rzeszów: Uniwersytet Rzeszowski, s. 153-162. ISBN 978-83-7338-300-5.
- Szempruch, J., 2007. *Edukacja i nauczyciel wobec współczesnych przemian kulturowych*, [w] Kultura, literatura i sztuka w edukacji językowej w świetle badań empirycznych, [ed.] J. Kida. Rzeszów: Uniwersytet Rzeszowski, s. 86-97. ISBN 978-83-7338-272-5.

#### Abstract:

In the modern world the needs of creation, expression, harmony and beauty realised through art do not devalue, in fact one might say they become stronger. Art embedded in the wider context of existential issues, both in the factual and social trend, assumes the character of interaction between the individual and the recreated, social, educational, real or fictional reality. It in fact develops the current notions of reality and nature and even the creation of reality. In modern education instruction through art is not treated as a collection of information to be learnt by rote, but as a set of stimuli, aesthetic experiences, expressions and impressions evoking and stimulating human inner and outer forces, intervening with the deepest layers of personality (in regulatory structures of sphere: cognitive, emotional and value-normative), as a process shaping and enhancing own creative activity, developing motifs of social adjustment, co-existence and approval; in other words as the stimulation of the global process of humanistic development of an individual.



## Edukacja muzyczna w szkołach ogólnokształcących w Polsce

Dr Gabriela Karin Konkol

Akademia Muzyczna im. St. Moniuszki w Gdańsku

System edukacyjny przed transformacją ustrojową Polski rozpoczętą w 1989 roku, oparty był na neopozytywistycznej koncepcji szkoły. Charakteryzował się między innymi prymatem informacji (rozumianej jako zbiór faktów) nad umiejętnościami, nauczaniem według dziedzin akademickich, przewagą kształcenia zbiorowego nad indywidualnym oraz wąsko profilowanym i długotrwałym nauczaniem zawodowym.<sup>1</sup>

W założeniach rozpoczętej 1 września 1999 roku całościowej reformy systemu edukacyjnego przyjęto trzystopniową strukturę kształcenia na poziomie szkolnym i akademickim. Jest ona podobna do innych krajów Unii Europejskiej i obejmuje: szkołę podstawową, gimnazjum i liceum, a na poziomie szkolnictwa wyższego: licencjat, magisterium i doktorat<sup>2</sup>. Istotne przekształcenia w polskim systemie edukacyjnym dotyczyły głębokich zmian w strukturze szkół, jak również w podstawie programowej<sup>3</sup>, programach nauczania, systemie oceniania oraz wymagań dla uczniów.

Dieci od 3 roku życia mogą uczęszczać do przedszkoli, ale nie jest to obligatoryjne. W wieku lat 6 rozpoczyna się obowiązkowe kształcenie w przedszkolu lub w szkole podstawowej w klasie „0”. W wielu przedszkolach w Polsce odbywają się dla dzieci dodatkowo płatne zajęcia muzyczno-ruchowe prowadzone przez muzyków (najczęściej specjalności- rytmika).

Szkoła podstawowa obejmuje dzieci w wieku od 7 do 12 lat. Celem działań edukacyjnych i wychowawczych jest przekazanie dziecku podstawowej wiedzy i umiejętności oraz jego wychowanie przy bliskiej współpracy z rodzicami. Wyróżniamy tu następujące etapy nauczania:

- etap I - klasy I- III szkoły podstawowej
- etap II - klasy IV-VI szkoły podstawowej

Zgodnie z założeniami reformy systemu szkolnego w Polsce w klasach I-III wprowadzono kształcenie zintegrowane. Miejsce poszczególnych przedmiotów, takich jak: język polski, matematyka, środowisko, muzyka, plastyka, technika czy wychowanie fizyczne zajmują zajęcia zintegrowane. Jedynie języki obce i katecheza ustalone są jako oddzielne przedmioty. Zajęcia edukacyjne prowadzi nauczyciel według ułożonego przez siebie planu, dostosowując czas zajęć i przerwy do aktywności uczniów<sup>4</sup>. Nauczyciel klas I- III powinien być kreatywny oraz posiadać umiejętność stymulowania rozwoju predyspozycji dziecka. Na tym etapie nauczania zrezygno-

1 Reforma systemu edukacji- koncepcja wstępna. Materiały MEN, Warszawa, styczeń 1998

2 G. K. Konkol, Music education within the framework of the educational system in Poland [w:] M. Baroni, J. Tafuri (ed.) *Abstracts, 28th ISME World Conference Music at all ages, Bologna 2008; schemat ustroju szkolnego* <http://www.buwiwm.edu.pl/sdd/schemat.htm> dn.6.12.2008

3 Szerzej: K. Konarzewski, Reforma oświaty- podstawa programowa i warunki kształcenia, Instytut Spraw Publicznych, Warszawa 2004

4 Zauważa się niekiedy odejście od tradycyjnego systemu klasowo- lekcyjnego (przerwy zaplanowane są wtedy indywidualnie przez nauczyciela).

wano z oceny szkolnej w formie stopnia na rzecz pogłębionej analizy efektów kształcenia i poziomu rozwoju ucznia, co wyraża się w formie oceny opisowej.

Dyskutowanym zagadnieniem jest model nauczyciela w klasach I-III. Ważne byłoby, żeby muzyki w najmłodszych klasach uczyły nauczyciel- specjalista (muzyk). Etap nauczania zintegrowanego wymaga od nauczyciela wysokich kompetencji muzycznych, zarówno słuchowych, jak i głosowych. Dotychczas wszystkie zajęcia, w tym i muzyczne prowadzi nauczyciel nauczania zintegrowanego. Należy jednak zauważać, że bardzo często są to osoby o często niskim poziomie wiedzy i umiejętności muzycznych. Dlatego też do rzadkości należy sytuacja, w której nauczyciel rozwija uzdolnienia muzyczne u swoich uczniów klas I-III, a więc w okresie, kiedy dziecko jest najbardziej podatne na muzyczne oddziaływanie otoczenia. Postuluje się również dowartościowanie edukacji muzycznej omawianych klas pod względem treści muzycznych i standardów wymagań.

Z kolei II etap edukacyjny jest kształceniem przedmiotowym<sup>5</sup>. Mocną stroną systemu jest prowadzenie zajęć z przedmiotu muzyka na tym etapie przez wysoko wykwalifikowaną kadrę nauczycieli- muzyków. Dzięki reformie systemu oświaty w Polsce istnieje możliwość tworzenia przez nauczycieli programów autorskich. System oświatowy zakłada bowiem znaczną autonomię nauczycieli, co prowadzi do wyzwolenia u nich postawy twórczej i kreatywności. Słabą stroną edukacji muzycznej w szkołach ogólnokształcących jest mała ilość godzin muzyki w programie szkolnym dla klas IV, V, VI oraz w gimnazjum. Obecnie w większości szkół podstawowych w Polsce uczniowie nie mają lekcji muzyki w klasie VI. Taka sytuacja powoduje, że nie pogłębiają oni swoich zainteresowań, nie rozwijają zdolności muzycznych i nie mają możliwości aktywnego kontaktu z muzyką.

*III etap nauczania to gimnazjum, które jest obowiązkową, nieprofilowaną szkołą ogólnokształcącą. Gimnazjum trwa 3 lata i jest przeznaczone dla młodszej młodzieży w wieku od 13 do 15 lat. W tym okresie prowadzona jest edukacja przedmiotowa mająca na celu rozpoznanie zdolności i zainteresowań ucznia. Niestety również na tym etapie jest tylko 1 godzina muzyki w tygodniu przez 2 lata.*

*Ostatnim, IV etapem edukacyjnym jest liceum profilowane 3-letnie kończące się maturą lub 2-letnia szerokoprofilowa szkoła zawodowa (przygotowuje do pracy zawodowej). Na tym etapie nie ma żadnej godziny muzyki- jest tam nauczana „wiedza o kulturze”. Jedynie w liceach i klasach o profilu muzycznym istnieje rozbudowana siatka godzin w zakresie nauki muzyki (wiedza teoretyczna oraz gra na instrumentach).*

W przeprowadzanej w Polsce reformie systemu edukacji priorytetem jest kształcenie i rozwijanie kompetencji dziecka. Dostosowywanie polskiego systemu edukacyjnego do zmieniającego się społeczeństwa i gospodarki wymaga także nowego podejścia do treści programowych. Od czasu rozpoczęcia reformy systemu do chwili obecnej ukazało się kilka rozporządzeń Ministra Edukacji Narodowej w sprawie podstaw programowych (ostatnia nowelizacja w 2007 roku). Podstawa programowa kształcenia ogólnego<sup>6</sup> wprowadziła od roku szkolnego 1999/2000 przedmiot „sztuka“. Zastąpił on dotychczasowe dwa przedmioty w ósmoletniej szkole podstawowej: muzykę i plastykę (podstawa programowa przedmiotu „sztuka“ obejmowała treści właściwe dla

5 Problematykę kształcenia blokowego i przedmiotowego porusza St. Nalaskowski w książce: *Kształcenie i wychowanie w zreformowanej szkole polskiej, wybrane zagadnienia*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2001

6 Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 15 lutego 1999 r. w sprawie ramowych planów nauczania w szkołach publicznych - Dz. U. Nr 14, poz. 128, z późniejszymi zmianami

plastyki i muzyki). Wraz z wejściem w życie przepisów rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z 2002 roku zrezygnowano z realizacji „sztuki“, jako odrębnego przedmiotu<sup>7</sup>.

Obecnie obowiązujące *Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej zmieniające rozporządzenie w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół*<sup>8</sup> określa cele, treści, zadania oraz osiągnięcia na poszczególnych etapach edukacyjnych. W myśl tego dokumentu podczas kształcenia zintegrowanego w zakresie muzyki mają być realizowane takie zagadnienia jak: brzmienie głosów, instrumentów muzycznych, dźwięk, rytm, tempo; śpiew, gra na instrumentach, ruch z muzyką; percepja elementów akustyki środowiska człowieka, muzyki i utworów muzycznych.

Począwszy od II etapu edukacyjnego wprowadza się przedmioty i ścieżki edukacyjne o charakterze wychowawczo-dydaktycznym. Dla przedmiotu „muzyka“ określono następujące cele edukacyjne na tym etapie:

1. Pobudzanie wszechstronnego rozwoju uczniów, a w szczególności: rozbudzanie twórczej postawy wobec siebie i świata oraz rozwijanie ogólnej i muzycznej wrażliwości dziecka, muzykalności, umiejętności refleksyjnego słuchania, a także zainteresowań i zamiłowań muzycznych;
2. Wyposażenie uczniów w podstawowe umiejętności muzyczne;
3. Wprowadzenie uczniów do aktywnego uczestnictwa w kulturze;
4. Wpływanie przez sztukę na obyczaje i kulturę uczniów oraz atmosferę szkolną.

Zadania szkoły to przede wszystkim: tworzenie sytuacji dających możliwość przeżyć wewnętrznych oraz umożliwienie kontaktu z wielkimi dziełami sztuki i kształtowanie postaw.

Treści nauczania ujęto jako: naukę śpiewania w wykonaniu indywidualnym i zbiorowym; muzykowanie na instrumentach; działania muzyczno-ruchowe; słuchanie muzyki; obserwację i tworzenie świata dźwięku; pojęcia muzyczne niezbędne do prowadzenia rozmów o muzyce; różnorodność muzyki ojczystej, w tym regionalnej, oraz muzyki innych narodów i regionów świata oraz wartości muzyki klasycznej, rozrywkowej i ludowej. Osiągnięcia na tym etapie obejmują: śpiewanie indywidualne i w grupie; umiejętność słuchania muzyki oraz znajomość najważniejszych pieśni narodowych.

Cele edukacyjne przedmiotu „muzyka“ na III etapie edukacyjnym (gimnazjum) to: kształtowanie zainteresowań i zamiłowań muzycznych; wyposażenie uczniów w niezbędne umiejętności muzyczne, a także w wiedzę z tego zakresu; umożliwienie uczniom przeżycia różnych doświadczeń muzycznych, kształtowanie kultury muzycznej (umiejętność włączania sztuki we własne, osobiste życie) oraz uczenie wartościowania obecnych wokół ucznia zjawisk z zakresu muzyki. Zadania szkoły określają: umożliwienie kontaktu z wielkimi dziełami sztuki prowadzącego do przeżyć estetycznych; ukazanie wielkiego bogactwa świata sztuki; tworzenie sytuacji dających możliwość przeżyć wewnętrznych, doświadczania tajemnicy, kontemplacji, a także autorefleksji oraz ukazanie różnych funkcji sztuki - estetycznej, poznawczej, wspólnotowej, emocjonalno-terapeutycznej, religijnej. Treściami nauczania są: słuchanie muzyki, śpiew, muzykowanie na instrumentach, działania muzyczno-ruchowe, wiedza niezbędna do rozumienia muzyki, różnorodność muzyki ojczystej, w tym regionalnej, muzyki innych narodów i regionów świata, wartość

7 Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z dnia 12 lutego 2002 r. w sprawie ramowych planów nauczania w szkołach publicznych - Dz. U. Nr 15, poz. 142, z późniejszymi zmianami

8 Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 23 sierpnia 2007 r. zmieniające rozporządzenie w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół- Dz. U. Nr 157, poz. 1100

ci muzyki ludowej, muzyki artystycznej i muzyki popularnej oraz podstawowa wiedza o teatrze i filmie.

Osiągnięcia skupiają się wokół: rozpoznawania wybitnych dzieł muzycznych oraz własnej aktywności muzycznej<sup>9</sup>.

Przedstawione obowiązkowe na danym etapie kształcenia zestawy celów, treści nauczania i umiejętności, a także zadań wychowawczych szkoły są następnie uwzględniane odpowiednio w programach wychowania przedszkolnego i programach nauczania oraz umożliwiają ustalenie wymagań egzaminacyjnych.

*Przekształceniom poddano również system szkolnictwa wyższego w Polsce. Dyskusje na szczeblu ministrów edukacji krajów europejskich (w tym Polski) doprowadziły do podpisania 19 czerwca 1999 roku w Bolonii tzw. Deklaracji Bolońskiej zakładającej tworzenie wspólnej europejskiej przestrzeni szkolnictwa wyższego<sup>10</sup> .*

## PODSUMOWANIE

Reforma systemu oświaty rozpoczęta w Polsce w 1999 roku wprowadziła nowe typy szkół: sześcioletnią szkołę podstawową (zastępując nią ósmioletnią szkołę podstawową), trzyletnie gimnazjum, szkoły ponadgimnazjalne: trzyletnie liceum profilowane, czteroletnie technikum, szkoły zawodową o okresie nauczania 2-3 lata oraz dwuletnie liceum uzupełniające i trzyletnie technikum uzupełniające (dwa ostatnie typy szkół przeznaczone są dla absolwentów zasadniczej szkoły zawodowej)<sup>11</sup> .

Szczególną rolę w reformującej się szkole ma nauczyciel. Działania reformatorskie objęły m.in. system kształcenia i doskonalenia kadry nauczycielskiej, sposób wynagradzania nauczycieli i procedur awansu zawodowego. Niestety pojawiły się też i w tej grupie zawodowej zjawiska negatywne, takie jak bezrobocie<sup>12</sup> .

Zmiany struktury szkolnictwa przyniosły zmniejszenie rangi przedmiotu „muzyka” w szkołach ogólnokształcących. Trudną sytuację pogłębia niewielka ilość godzin przedmiotu „muzyka” w szkole, jak również pojawiające się „pomysły” na reformę kształcenia muzycznego, jak połączenie przedmiotu „muzyka” i „plastyka” w jeden pod nazwą „sztuka”.

Edukacja muzyczna posiada wciąż niewystarczająco wysoki status w polskim systemie szkolnym. W tym zakresie postuluje się: rozszerzenie oferty muzycznych zajęć pozalekcyjnych (chór, zespoły wokalne i instrumentalne); dbałość o właściwe wyposażenie pracowni muzycznych (instrumenty muzyczne, fonoteka, komputer z oprogramowaniem i dostępem do Internetu), czy objęcie nauką gry na instrumentach muzycznych większej liczby uczniów szkół ogólnokształcących.

## LITERATURA

- Konarzewski K., *Reforma oświaty- podstawa programowa i warunki kształcenia*, Instytut Spraw Publicznych, Warszawa 2004
- Konkol G. K., *Music education within the framework of the educational system in Poland* [w:] M. Baroni, J. Tafuri (ed.) Abstracts, 28th ISME World Conference Music at all ages, Bologna 2008
- Konkol G. K., *Bezrobocie wśród nauczycieli w województwie pomorskim w latach 2002-2004* [w:] I. Sobczak (red.) Związki między procesami demograficznymi a rozwojem społeczno- gospodarczym (na przykładzie województwa pomorskiego), PWSPSiG Starogard Gdańsk, Wydawnictwo Marpress, Gdańsk 2007
- Konkol G. K., *Systemy edukacyjne i poziom wykształcenia ludności w wybranych krajach Unii Europejskiej i w Polsce* [w:] I. Sobczak (red.) Procesy demograficzne w krajach Unii Europejskiej- porównania z Polską, Tom XIV, Wydawnictwo Marpress, Gdańsk 2003
- Nalaskowski S., *Kształcenie i wychowanie w zreformowanej szkole polskiej. Wybrane zagadnienia*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2001
- Pachociński R., *Współczesne systemy edukacyjne*, Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa 2004
- Reforma systemu edukacji- koncepcja wstępna*. Materiały MEN, Warszawa, styczeń 1998
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 15 lutego 1999 r. w sprawie ramowych planów nauczania w szkołach publicznych- Dz. U. Nr 14, poz. 128, z późniejszymi zmianami
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z dnia 12 lutego 2002 r. w sprawie ramowych planów nauczania w szkołach publicznych - Dz. U. Nr 15, poz. 142, z późniejszymi zmianami
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 23 sierpnia 2007 r. zmieniające rozporządzenie w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół- Dz. U. Nr 157, poz. 1100
- <http://www.buwiwm.edu.pl/sdd/schemat.htm> dn.6.12.2008
- [http://www.nauka.gov.pl/mn/index.jsp?place=Menu07&layout=2&news\\_cat\\_id=953dn.1.12.2008](http://www.nauka.gov.pl/mn/index.jsp?place=Menu07&layout=2&news_cat_id=953dn.1.12.2008)
- [http://ec.europa.eu/education/policies/educ/bologna/bologna\\_en.html](http://ec.europa.eu/education/policies/educ/bologna/bologna_en.html) dn.1.12.2008
- <http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/> dn. 1.12.2008
- <http://www.abc.com.pl/serwis/du/2007/1100.htm> dn.6.12.2008

9 Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 23 sierpnia 2007 r. zmieniające rozporządzenie w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół- Dz. U. Nr 157, poz. 1100; <http://www.abc.com.pl/serwis/du/2007/1100.htm> dn.6.12.2008

10 Szerzej Proces Boloński : <http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/>, dn.1.12.2008  
[http://www.nauka.gov.pl/mn/index.jsp?place=Menu07&layout=2&news\\_cat\\_id=953](http://www.nauka.gov.pl/mn/index.jsp?place=Menu07&layout=2&news_cat_id=953), dn.1.12.2008

[http://ec.europa.eu/education/policies/educ/bologna/bologna\\_en.html](http://ec.europa.eu/education/policies/educ/bologna/bologna_en.html), dn. 1.12.2008

11 R. Pachociński, *Współczesne systemy edukacyjne*, Wydawca IBE, Warszawa 2004

12 G. K. Konkol, *Bezrobocie wśród nauczycieli w województwie pomorskim w latach 2002-2004* [w:] I. Sobczak (red.) Związki między procesami demograficznymi a rozwojem społeczno- gospodarczym (na przykładzie województwa pomorskiego), PWSPSiG Starogard Gdańsk, Wydawnictwo Marpress, Gdańsk 2007



## Kształcenie nauczycieli w kontekście procesów globalizacji

Dr Ryszard Pęckowski

Uniwersytet Rzeszowski, Instytut Pedagogiki

Termin „globalizacja”, który prawdopodobnie pojawił się po raz pierwszy w 1961 roku w „Webstr's Dictionary”, jest terminem o wielu znaczeniach, różne są też podejście do jego historii. Nie wdając się w szczegółowe analizy tego zagadnienia można przyjąć, że pojęciu temu przypisuje się obecnie co najmniej trzy znaczenia. Pierwsze odnosi się do umiędzynarodowienia stosunków społecznych, drugie określa nową fazę rozwoju kapitalizmu ze szczególnym naciskiem na międzynarodowe stosunki gospodarcze, natomiast trzecie to nowe tendencje w rozwoju kultury. Globalizacja oznacza gwałtowne zwiększenie ilości i ponadnarodowych instytucji i organizacji oraz zwiększenie ich roli w codziennym życiu, przenikania się różnych kultur i konsolidację środków masowego komunikowania w przestrzeni nie narodowej lecz globalnej. Prowadzi ona do ujednolicenia świata jako całości, zacierania się granic terytorialnych, zmniejszenia roli tradycji i zwiększenia procesów migracji, co w konsekwencji zmierza do zacierania się barier kulturowych. Najpełniej istotę globalzacji oddaje stwierdzenie M. Albarowa, który zjawisko globalizacji odnosi do „*wszystkich procesów w wyniku których narody świata zostają włączone w jedno światowe społeczeństwo, społeczeństwo globalne*”<sup>13</sup>.

W opinii wielu specjalistów globalizacja jest procesem nieodwracalnym co najmniej z dwóch powodów. Po pierwsze: brak jest alternatywnego modelu, który wyznaczałby inną perspektywę rozwojową. Argument ten zyskał bardzo na znaczeniu po wielkim krachu azjatyckiego modelu rozwoju, głównego przeciwnika globalizacji. Po drugie: cofnięcie globalizacji nie jest możliwe ze względu na rozwój technologii, a w szczególności technologii informacyjnych. Żaden kraj nie może dziś odciąć się od zewnętrznych źródeł informacji, zjawiska mające swój początek na jednym krańcu świata, są natychmiast przenoszone na inny. Globalizacja jest procesem nieuniknionym i nieodwracalnym, dotyczy każdego z nas w takim samym stopniu i w taki sam sposób.

Lista problematycznych kwestii związanych z procesami globalizacji jest długa. Do najczęściej wymienianych problemów należą: przerwanie ciągłości i autentyczności państw narodowych i ich niezleżności, procesy migracji, konflikty międzyrasowe i etniczne, powstawanie i rozrastanie się globalnych dysproporcji ekonomicznych, niszczenie lokalnej kultury i tradycji. Problemem współczesności – w moim przekonaniu – nie jest powstrzymanie za wszelką cenę procesów globalizacji, lecz poszukiwanie sposobów minimalizacji lub nawet eliminacji negatywnych zjawisk związanych z tym procesem, zwłaszcza w obszarze życia społecznego. Jed-

ną z dróg prowadzących do tego celu jest edukacja i jej ogromne możliwości w kształcaniu postaw wobec negatywnych zjawisk związanych z globalizacją. Podstawowym elementem, który w sposób zasadniczy może realizować to zadanie jest osoba nauczyciela odpowiednio przygotowanego do tych zadań. Temu zagadnieniu poświęcimy dalsze rozważania.

Kształcenie nauczycieli nie spełnia oczekiwani różnych środowisk, i to zarówno w obszarze przygotowania nowych kadr, jak i dokształcania i doskonalenia nauczycieli czynnych zawodowo – to teza, która coraz częściej formułowana jest przez specjalistów w dyskusjach poświęconych warunkom reformowania systemów edukacji. Do głównych zarzutów wobec systemu kształcenia nauczycieli w różnych krajach można zaliczyć:

- a) masowość, tradycjonalizm, autokratyzm i biurokratyzm. Student, kandydat na nauczyciela jest przedmiotem mniej lub bardziej uzasadnionych działań innych osób, odbiorca wiadomości i systemu wartości. Celem kształcenia nauczycieli jest przystosowanie do istniejących warunków, układów społecznych i instytucjonalnych. System uczy konformizmu, utrwała zastane struktury, brak jest w nim miejsca na rozwijanie form samokształcenia i autorekreacji;
- b) dominacja w programach kształcenia nauczycieli treści o charakterze teoretycznym. Większą wagę nadaje się wiadomościom typu „*wiem, że...*” niż wiadomościom „*wiem dlaczego....*”. Podstawowym kryterium doboru treści w programach kształcenia nauczycieli nie jest np. struktura funkcji zawodowych przyszłego nauczyciela, lecz istniejący, ustalony podział na dyscypliny naukowe z uzasadnieniem, że wiedza gromadzona w przeszłości jest wszechstronna i godna zaufania;
- c) proces kształcenia nauczycieli realizowany jest poprzez zestaw różnorodnych przedmiotów. Zawiera ona znaczną ich ilość, a cechą charakterystyczną jest wyraźna dominacja przedmiotów treściowych nad sprawnościowymi oraz to, że wiadomości zdoby-wane na wielu, słabo skorelowanych przedmiotach są zatomizowane i rozproszone<sup>14</sup>;
- d) w procesie kształcenia nauczycieli zdecydowanie przeważa przekaz społeczny nad uczeniem się z własnych doświadczeń, metody aktywne i samodzielnego poszukiwania rozstrzygnięć, odwołujące się do osobistej wiedzy i doświadczeń kandydata na nauczyciela zostały zastąpione przez bezrefleksyjny przekaz werbalny;
- e) niewystarczający udział praktyki w kształceniu nauczycieli. T. Husen stwierdza: „*słabością od dawna związaną z kształceniem nauczycieli jest nieadekwatna koordynacja podstaw z zakresu psychologii i pedagogiki z metodykami i praktyką nauczania*”<sup>15</sup>. Nie chodzi tu o rozstrzygnięcie odwiecznego dilematu „ważniejsza teoria czy praktyka” lecz o konieczność zmiany jakości kształcenia przez praktykę;
- f) brak mechanizmów ewaluacji programów kształcenia nauczycieli umożliwiającego dostosowanie ich do potrzeb i możliwości studentów z jednej strony, z drugiej zaś do zmieniających się realiów i wymagań rzeczywistości edukacyjnej. W efekcie mamy do czynienia z systemem statycznym, wolno reagującym na zmiany dokonujące się wokół niego, itd.;
- g) intuicje kształcające nauczycieli są miejscem opracowywania nowych rozwiązań metodycznych, ale nie są miejscem ich stosowania w procesie przygotowania studenta do zawodu nauczyciela. Ponadto w instytucjach tych mamy do czynienia ze swoistym para-

14 patrz np. T. Husen: *Oświata i wychowanie w roku 2000*. Warszawa 1974; J. Kozielski: *Człowiek oświecony czy innowacyjny*. [w:] „Kwartalnik Pedagogiczny” 1987 nr 1.

15 T. Husen: *The Role Tersesearch of Teacher Education*. Lund Edited by Raymont Ryba 1972

doksem polegającym na tym, że głoszona jest krytyka sposobu kształcenia nauczycieli, przy jednoczesnym realizowaniu kształceniu tak, jak to sugeruje krytykowany sposób. Mówiąc inaczej: krytykujemy rutynizm i schematyzm w kształceniu, sami działając schematami z dużą dozą rutynizmu.

Powyższe opinie, przytoczone w ogromnym skrócie, legły u podstaw propozycji dokonania zmian w systemie kształcenia nauczycieli, zmian uwzględniających słabe strony dotychczasowego systemu, jak również dokonujących się przeobrażeń życia społecznego będących efektem procesów globalizacji.

Dotychczasowy model kształcenia nauczycieli proponuję zastąpić innym, określonym mianem „**modelu kompetencyjnego**”, u podstaw którego legły zadania i cele, jakie przypisuje się edukacji. Syntetycznie można je ująć następująco:

- ✓ zdobycie wiedzy;
- ✓ ukształtowanie inteligencji i rozwinięcie zmysłu krytycznego;
- ✓ lepsze poznanie samego siebie i świadome rozpoznawanie własnych zdolności i ograniczeń;
- ✓ zdobycie umiejętności pokonywania własnych niepożądanych popędów i destrukcyjnych zachowań;
- ✓ zdobycie umiejętności porozumiewania się z innymi ludźmi;
- ✓ zdobycie umiejętności pełnienia odpowiedzialnej roli w życiu społecznym;
- ✓ pomaganie innym w przystosowywaniu się do zmian i przygotowaniu ich do nich;
- ✓ umożliwienie każdemu człowiekowi wyrobienie sobie własnego, jak najwszech-stronnieszego i całościowego poglądu na świat;
- ✓ wyrobienie w ludziach większej operatywności i gotowości do rozwiązywania licznych, nowych problemów<sup>16</sup>.

Podstawowym obszarem działalności w proponowanym modelu jest kształcenie kompetencji, niezbędnych do wykonywania zawodu nauczyciela. Na użytek niniejszych rozważań podjęciem „kompetencja” rozumiemy *zdolność do umotywowanego działania, adekwatnego do sytuacji i dostępnej wiedzy*<sup>17</sup>.

Perspektywę dla proponowanego modelu kształcenia nauczycieli stanowią rozważania P. Sztompki dotyczące kompetencji cywilizacyjnych. Zdaniem Autora składają się na nie:

- a) kultura rynkowa – przedsiębiorczość, odpowiedzialność, dyscyplina, etos pracy;
- b) kultura prawa – legalizm, uznanie rządów prawa, równość wobec prawa;
- c) kultura demokratyczna – aktywizm obywatelski, szacunek dla decyzji większości, troska o sprawy publiczne;
- d) kultura dyskursu – tolerancja i akceptacja pluralizmu;
- e) kultura organizacyjna – efektywne zarządzanie i racjonalna administracja;
- f) kultura technologiczna – sprawne i umiejętnie korzystanie z urządzeń technicznych;
- g) kultura ekologiczna – harmonia ze środowiskiem przyrodniczym;
- h) kultura życia codziennego – szacunek dla innych, umiejętność współżycia, uprzejmość, gotowość udzielania pomocy, czystość, schludność, dbałość o estetykę otoczenia<sup>18</sup>

16 A. King, B. Schneider: *Pierwsza rewolucja globalna. Raport Rady Klubu Rzymskiego*. Warszawa 1992, s. 202

17 Określenie to zostało zdefiniowane podczas prac zespołu w składzie: E. Rostańska, A. Pfeiffer, A. Pawlak, S. Dylak oraz R. Pećkowski, podczas prac nad podstawą programową edukacji wczesnoszkolnej.

18 P. Sztompka: *Teorie zmian społecznych a doświadczenie polskiej transformacji*. [w:] „*Studia Socjologiczne*” 1994 nr 1.

Efektem końcowym proponowanego modelu powinien być nauczyciel posiadający:

- ✓ **kompetencje merytoryczne** – wynikają z obranej przez kandydata na nauczyciela specjalności, jego potrzeb i zainteresowań, a nade wszystko poziomu rozwoju z uwzględnieniem zasobu kompetencji już posiadanych, będących efektem dotychczasowej edukacji;
- ✓ **kompetencje sprawnościowe** – będące efektem realizacji procesu kształcenia przez praktykę. Ich zestaw determinowany jest obraną przez kandydata na nauczyciela specjalnością merytoryczną;
- ✓ **kompetencje psychologiczno** – pedagogiczne – szczególną uwagę należy zwrócić na kształcenie kompetencji z obszaru planowania, organizowania i oceniania własnego uczenia się, efektywnego współdziałania z różnymi podmiotami procesów edukacyjnych, skutecznego rozwiązywania problemów dydaktyczno – wychowawczych z wykorzystaniem różnorodnych metod, form i technik oddziaływanego, projektowania procesów kształcenia i wychowania oraz ich ewaluacji, naukowego poznawania rzeczywistości edukacyjnej;
- ✓ **kompetencje komunikacyjne** – ze szczególnym uwzględnieniem kompetencji w zakresie skutecznego komunikowania się (verbalnego i niewerbalnego) w różnych sytuacjach dydaktyczno – wychowawczych, efektywnego posługiwania się technologiami informacyjnymi, projektowania, wykonywania i oceniania komunikatów medialnych;

Kompetencje merytoryczne i psychologiczno – pedagogiczne można określić mianem kompetencji interpretacyjnych, które umożliwiają nadawanie sensu temu, co otacza człowieka, formułowanie celów własnej aktywności zawodowej, i nie tylko. Z kolei kompetencje komunikacyjne i sprawnościowe to wiedza o charakterze technicznym, implikująca umiejętności posługiwania się różnymi metodami i środkami działania<sup>19</sup>.

Perspektywę teoretyczną dla proponowanego modelu kształcenia nauczycieli wyznacza teoria konstruktywizmu, rozumiana jako teoria wiedzy. Dwa zasadnicze twierdzenia tej teorii legły u podstaw prowadzonych rozważań. Pierwsze zakłada, że wiedza jest aktywnie konstruowana przez podmiot poznający, drugie natomiast, że dochodzenie do wiedzy jest procesem adaptacyjnym, w którym następuje organizacja doświadczonego świata<sup>20</sup>. Konstruktywizm akcentuje aktywność podmiotu, w wyniku której buduje on swój obraz otaczającej rzeczywistości. Podmiot uczący się w sposób aktywny konstruuje własną wiedzę, a nie przyswaja jej jako produktu gotowego, przekazywanego przez nauczyciela. Nie rejestruje informacji przekazywanych przez innych, ale buduje struktury wiedzy z dostępnych informacji wykorzystując wiedzę już posiadaną. Przygotowanie do zawodu nie powinno polegać na przekazywaniu kandydatowi na nauczyciela gotowych przepisów i procedur postępowania dydaktyczno – wychowawczego gwarantujących, w opinii osób przekazujących, powodzenia w przyszłej pracy. Takie rozwiązanie podyktowane jest również tym, że nie znamy: żadnej teorii, z którą każdy by się zgodził; żadnej metody nauczania, która zawsze i u wszystkich dawałaby dobre wyniki; żadnego programu kształcenia, który pasowałby do każdego uczącego się podmiotu; żadnej czynności, której wszystkie wyniki można by przewidzieć; żadnej czynności uczenia się, której wszystkie wyniki można by bezpośrednio zaobserwować<sup>21</sup>.

19 R. Kwaśnica: *Ku pytaniom o psychopedagogiczne kształcenie nauczycieli*. [w:] Z. Kwieciński, L. Witkowski (red.): *Ku pedagogii pogranicza*. Toruń 1990.

20 Podaję za: S. Dylak: *Konstruktywizm jako obiecująca perspektywa kształcenia nauczycieli* [w:] [www.cen.uni.wroc.pl/edukacja/](http://www.cen.uni.wroc.pl/edukacja/)

21 D. Fish, H. Broekman: *Odmienne podejście do kształcenia nauczycieli*. CODN Warszawa 1992, maszynopis powielany.

Propozowany model kompetencyjny kształcenia nauczycieli można – w naszym przekonaniu realizować poprzez następujące bloki:

**BLOK PRZYGOTOWANIA MERYTORYCZNEGO** – jego zawartość uzależniona jest od specjalności merytorycznej, wybranej przez kandydata na nauczyciela. Dla przykładu podajemy zestaw obszarów tematycznych, które stanowią podstawę przygotowania meryto-rycznego nauczyciela edukacji wczesnoszkolnej (specjalność główna) oraz nauczyciela przyrody (specjalność dodatkowa) Blok ten zawiera następujące przedmioty: edukacja językowa, edukacja matematyczna, edukacja przyrodnicza, metodyka kształcenia zintegrowanego. W ramach drugiej specjalności wyodrębniono następujące przedmioty: podstawy fizyki, chemii, biologii, geografii, dydaktyka eksperymentu przyrodniczego, moduły przyrodnicze (materiały, procesy życiowe, procesy fizyczne, wychowanie środowiskowe).

**BLOK PEDAGOGICZNO – PSYCHOLOGICZNY** – kształcenie kompetencji należy oprzeć na realizacji następujących obszarów treściowych: biologia człowieka, pedagogika ogólna, historia myśli pedagogicznej, podstawy psychologii, psychologia rozwoju, diagnozowanie rozwoju ucznia, podstawy oddziaływań dydaktycznych, podstawy oddziaływań wychowawczych, konstruowanie programów kształcenia, ewaluacja procesu kształcenia, prawne podstawy funkcjonowania systemu edukacji. Zestaw kompetencji zawarty jest w szczegółowych programach realizacyjnych i ma charakter dynamiczny, tzn. nie jest on zbiorem zamkniętym, lecz w zależności od potrzeb może być uzupełniany przez nowe kompetencje szczegółowe.

**BLOK EDUKACJI MEDIALNEJ** – kompetencje z tego obszaru proponujemy realizować poprzez następujące obszary merytoryczne: wiedza o komunikowaniu z elementami retoryki, komputeryzacja edukacji, analiza i ocena komunikatów medialnych, projektowanie i wykonywanie komunikatów medialnych, pakiety multimedialne w procesie kształcenia. Propozycja ta również ma charakter otwarty, tzn. w miarę rozwoju technik medialnych, pojawiania się nowych winnych one być włączane w obszar zajęć dydaktycznych.

**BLOK KSZTAŁCENIA PRZEZ PRAKTYKĘ** – pod pojęciem „kształcenie przez praktykę” rozumiemy świadomą i celową działalność studenta, nauczyciela akademickiego oraz nauczyciela w szkole umożliwiającą poznanie realnej rzeczywistości edukacyjnej oraz zmierzającą do kształcenia kompetencji niezbędnych do wykonywania zawodu nauczyciela. Odniesieniem teoretycznym są rozważania Z. Włodarskiego<sup>22</sup> dotyczące taksonomii efektów uczenia. Autor dokonał klasyfikacji efektów uczenia się, uznając że można je ująć w trzy grupy, a mianowicie działania nawykowe, działania stereotypowe oraz działania twórcze. Z uwagi na końcowy rezultat najbardziej pożądany są działania twórcze przyszłych nauczycieli, aczkolwiek pozostałe dwa rodzaje – nawykowe i stereotypowe – też są istotne i w przyszłej pracy zawodowej niezbędne.

W celu stworzenia możliwości realizacji przyjętych powyżej założeń należy zaoferować studentowi – przyszłemu nauczycielowi – szeroki wachlarz różnorodnych form zajęć praktycznych usytuowanych w szkole. Student powinien mieć możliwość obserwowania i podejmowania działań dydaktyczno – wychowawczych wobec grup o różnym poziomie rozwoju psychofizycznego, liczebności, zmierzających do realizacji różnorodnych celów dydaktycznych. Wymaga to innej,

niż dotychczas organizacji kształcenia przez praktykę. Proponujemy cztery szczegółowe moduły określone następująco: „*pierwsze kontakty studenta z uczniami*”; „*student jako asystent nauczyciela*”; „*student jako nauczyciel towarzyszący*”; „*student jako nauczyciel samodzielny*<sup>23</sup>”. Taka organizacja kształcenia przez praktykę wynika z następujących założeń:

- a) kształcenie nauczycieli przez praktykę powinno opierać się na rozwijywaniu określonych problemów dydaktycznych, a nie na poznawaniu poszczególnych instytucji;
- b) kształcenie nauczycieli przez praktykę należy rozpoczynać od praktyk w małej skali w warunkach bezpiecznych, by następnie przechodzić do sytuacji coraz bardziej złożonych;
- c) warunkiem podstawowym właściwej realizacji kształcenia przez praktykę jest trójstronna współpraca na linii: student – nauczyciel akademicki – nauczyciel – opiekun w szkole. Współpraca ta powinna stać się źródłem refleksji nad praktyką wszystkich uczestniczących w niej osób, przy czym celem tek refleksji nie jest sformułowanie reguł postępowania przy kolejnej sytuacji, lecz zachęcenie wszystkich do twórczego myślenia, jako że każda następna sytuacja dydaktyczna pozostaje jedyną w swoim rodzaju.

**BLOK WSPIERAJĄCY ROZWÓJ** – realizowany poprzez: język obcy, a dla specjalności dodatkowo język łaciński w terminologii naukowej, historię filozofii, filozofię przyrody, socjologię ogólną; z uwzględnieniem elementów socjologii wychowania oraz socjologii małych grup, wychowanie fizyczne.

**BLOK METODOLOGII BADAŃ** – w bloku tym należy uwzględnić zarówno problemy ką zakresu ogólnej metodologii badań, jak i metodologii określonej dyscypliny nauko-wej. Za niezbędny – tam gdzie dominują badania o charakterze ilościowym – obszar przygotowania do prowadzenia badań uznajemy wiadomości i umiejętności z zakresu statystyki.

**BLOK DODATKOWYCH UMIEJĘTNOŚCI** – ten obszar kształcenia powinien być realizowany w zależności od potrzeb i zainteresowań studentów oraz możliwości uczelni, przy czym – w moim przekonaniu – propozycje winny koncentrować się wokół następującej problematyki: zarządzanie szkołą; wewnętrzszkolne doskonalenie nauczycieli; kierowanie zespołem przedmiotowym; projektowanie programów wychowawczych; technologie informatyczne w szkole, itp.

Mam świadomość, iż przedstawiona propozycja wymaga wprowadzenia wielu rozwiązań szczegółowych, adekwatnych do możliwości danej instytucji kształcenia, wymaga uwzględnienia szeregu czynników charakterystycznych dla danego środowiska społecznego, jego tradycji i doświadczeń. Przrekonany jednak jestem, że dokonanie zmian w kształceniu nauczycieli w istotny sposób przyczyni się do zmiany oblicza systemu edukacji i sprawi że wszelkie niebezpieczeństwa płynące z procesów globalizacji życia społecznego będą minimalizowane, a w niektórych obszarach wręcz eliminowane

22 Z. Włodarski, A. Matczak: *Wprowadzenie do psychologii*. Warszawa 1987, s.70 - 78

23 R. Pećkowski, M. Wróńska: *Moduł kształcenia nauczycieli przez praktykę*. Rzeszów – Warszawa 1994, maszynopis powielany

#### LITERATURA:

- Albarow M, King E (red.): *Globalization, Knowledge and Society*. London 1990  
Dylak S.: *Konstruktivizm jako obiecująca perspektywa kształcenia nauczycieli* [w:] [www.cen.uni.wroc.pl/~edukacja/](http://www.cen.uni.wroc.pl/~edukacja/)  
Fish D., Broekman H.: *Odmienne podejście do kształcenia nauczycieli*. CODN Warszawa 1992, maszynopis powielany  
Husen T.: *The Role Teseearch of Teacher Education*. Lund Edited by Raymont Ryba 1972  
Husen T.: *Oświata i wychowanie w roku 2000*. Warszawa 1974  
King A, Schneider B.: *Pierwsza rewolucja globalna. Raport Rady Klubu Rzymskiego*. Warszawa 1992  
Kozielski J.: *Człowiek oświecony czy innowacyjny*. [w:] „*Kwartalnik Pedagogiczny*” 1987 nr 1.  
Kwaśnica R.: *Ku pytaniom o psychopedagogiczne kształcenie nauczycieli*. [w:] Z. Kwieciński, L. Witkowski (red.): *Ku pedagogii pogranicza*. Toruń 1990  
Sztompka P.: *Teorie zmian społecznych a doświadczenia polskiej transformacji*. [w:] „*Studia Socjologiczne*” 1994 nr 1.  
Włodarski Z., Matczak A.: *Wprowadzenie do psychologii*. Warszawa 1987

#### STRESZCZENIE

W opinii wielu specjalistów globalizacja jest procesem nieodwracalnym co najmniej z dwóch powodów. Po pierwsze: brak jest alternatywnego modelu rozwoju, który wyznaczałby inną perspektywę rozwojową. Po drugie: cofnięcie globalizacji nie jest możliwe ze względu na rozwój technologii, a w szczególności technologii informacyjnych. Globalizacja jest procesem nieunkiunionym i nieodwracalnym, dotyczy każdego z nas w takim samym stopniu i w taki sam sposób. Problemem współczesności – w naszym przekonaniu – nie jest powstrzymanie za wszelką cenę procesów globalizacji, lecz poszukiwanie sposobów minimalizacji lub nawet eliminacji negatywnych zjawisk związanych z tym procesem, zwłaszcza w obszarze życia społecznego. Jedną z dróg prowadzących do tego celu jest edukacja i jej ogromne możliwości w kształtowaniu stosownych postaw wobec negatywnych zjawisk związanych z globalizacją. Podstawowym elementem, który w sposób zasadniczy może realizować to zadanie jest osoba nauczyciela, osoba odpowiednio przygotowana do tych zadań. Proponujemy zastąpić dotychczasowy model kształcenia nauczycieli modelem określonym jako „model kompetencyjny”, którego istotą jest określenie podstawowych kompetencji niezbędnych do wykonywania zawodu nauczyciela, kompetencji nie tylko umożliwiających efektywne funkcjonowanie w systemie edukacji, ale także kompetencji sprzyjających kształtowaniu postaw młodego pokolenia, postaw niezbędnych do przeciwstawienia się negatywnym skutkom procesów globalizacji.

## 2. DOKTORANDSKÉ VZDĚLÁVÁNÍ (Ph.D.) V HUDEBNÍ PEDAGOGICE VE VISEGRADSKÝCH ZEMÍCH



### Doktorské studium oboru hudební teorie a pedagogika na univerzitách v České republice

doc. PaedDr. Marie Slavíková, CSc.,  
Západočeská univerzita v Plzni, Fakulta pedagogická (Česká republika)

Do doktorského studia vstupují nejčastěji pracovníci, kteří působí na vysokých školách a potřebují si zvýšit kvalifikaci, dále pedagogové, působící na základních a středních školách, kteří chtějí pod odborným vedením prosadit určité inovace, a také mladí absolventi fakult, kteří si chtějí vyzkoušet, zda by stačili na vědeckou práci. V ČR lze v současné době doktorský obor hudební teorie a pedagogika (Ph.D.) studovat na pěti pedagogických fakultách univerzit – v Praze, Ústí nad Labem, Ostravě, Olomouci a v Brně.

### Doktorské studium na KHv Pedagogické fakulty UK v Praze

Na katedře hudební výchovy Pedagogické fakulty Univerzity Karlovy v Praze je možné studovat v doktorském studijním programu obor *hudební teorie a pedagogika*. Obor má svojí koncepcí blízkou k muzikologii na jedné straně a k pedagogice na straně druhé, avšak má svoje specifické zaměření, vlastní předmět a metody. Jde o teoretickou reflexi hudební praxe, sledující sociologickou a hudebně psychologickou stránku výukového procesu a komplexní podmínky hudebního vývoje jedince. Obor hudební teorie a pedagogika předpokládá zvládnutí rozsáhlé naukové látky z hudební teorie (různé skladebné nauky jako nauka o harmonii, kontrapunktu, formách apod., poznatky hudebně historiografické atd.), uplatňuje škály pedagogických, didaktických, psychologických přístupů i výzkumných metod (výzkum hudebních schopností, předpokladů rozvoje kreativity atd.). Širokou paletu námětů ve spolupráci se zahraničními badateli nabízí výzkum činnostních, kreativních a integrativních charakteristik soudobé koncepce hudební výchovy na jednotlivých stupních škol u nás a v Evropě. K tomu byly úspěšně zaměřeny mnohé konference,

kongresy a semináře, k tomu je směrována publikační činnost současných doktorandů včetně jejich aktivní účasti na zahraničních konferencích a stážích.

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

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

### **Studijní předměty**

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

#### **Přehled studijních předmětů**

Povinné:

Aktuální problémy soudobé hudební historiografie

Diagnostika hudebnosti

Otzázkы vymezení a teorie populární hudby

Otzázkы analýzy soudobé české liturgické hudby

Volba repertoáru při utváření osobnosti klavírního interpreta

Příprava na vnímání formy jako prostoru pro průběh hudební myšlenky .

Za konkrétní výběr zkoušek do studijního plánu odpovídá školitel, který k tomu využívá i další odborné konzultanty ze širokého okruhu interních a externích spolupracovníků podle zaměření tématu. Tomu je přizpůsoben i reprezentativní výběr domácí a zahraniční literatury zadané pro přípravu na jednotlivé zkoušky a navazující na úvodní informace vstupních kurzů.

#### **Další povinnosti, které musí student plnit v průběhu studia**

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

Prezenční	Kombinované	
1.	1.-2.	Nejméně dva z vypsávaných kurzů Teze práce a bibliografie k ní Dvě z pěti plánovaných zkoušek Aktivní účast na dvou domácích konferencích Článek v odborném tisku Projekt výzkumné kapitoly
2.	3.-4.	Zbývající z plánovaných pěti zkoušek Zahraniční stáž nebo aktivní účast na dvou konferencích se zahraniční účastí Realizace výzkumného úkolu

3.	5.	ZS - složení státní doktorské zkoušky LS - obhajoba disertační práce, podmínkou k připuštění je předložení seznamu vlastních publikací a přednáškových aktivit
----	----	---

### **Státní doktorská zkouška**

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

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

### **Doktorské studium na KHv Pedagogické fakulty UP v Olomouci**

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

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

- *studijní* (za vykonání předepsaných zkoušek z povinných pěti předmětů získává student po 7 kreditech); dále ze tří volitelných předmětů po 5 kreditech; za vykonání státní doktorské zkoušky se přiznává doktorandovi 20 kreditů)
- *badatelská a publikační činnost* (kredity za monografie, studie a stati v časopisech a sbornících, aktivní účast na konferencích a napsání disertace)
- *pedagogická* (event. organizační) práce na vysoké škole u studentů prezenční formy, která rá u doktorandů v kombinované formě studia může být kompenzována jinou vhodnou činností.

### **Studijní předměty**

povinné:

Filozofie výchovy a vzdělávání

Hudební psychologie

Metodologie vědecké práce v oboru

dva cizí jazyky

povinné volitelné:

Hudební historiografie, dějiny české hudební kultury, hudební teorie, komplexní analýza skladeb, hudební sociologie, hudební psychologie, hudební estetika, psychologie kreativity, hudební folkloristika, teorie a dějiny nonartifickální hudby

Úroveň doktorského studia garantuje oborová rada. Témata disertačních prací jsou vybírána tak, aby vyhovovala badatelské orientaci školitelů. Informace: <http://khv.upol.cz/>

## Doktorské studium na KHv Pedagogické fakulty OU v Ostravě

V Ostravě je situace v doktorském studijním oboru *hudební teorie a pedagogika* v podstatě obdobná jako v Olomouci. Tento studijní program má však (hlavně zásluhou prof. L. Zenkla, dlouhodobého předsedy oborové rady a porevolučního vedoucího ostravské katedry hudební výchovy a jeho spolupracovníků) mnohem delší historii – byl akreditován hned v první polovině devadesátých let a po několika reakreditacích je jeho platnost zatím do r. 2015. Celkový počet úspěšných absolventů doktorského studia je 16 (5 doktorů bylo ze zahraničí – z Polska a Slovenské republiky).

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

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

### Studijní předměty

Povinné: Filozofie výchovy a vzdělání

Hudební pedagogika

Hudební estetika

Metodologie vědecké práce v oboru

Pedagogika

Komplexní analýza skladeb

dva cizí jazyky

Povinné volitelné: dle zaměření doktoranda.

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

## Doktorské studium na KHv Pedagogické fakulty UJEP v Ústí nad Labem

Doktorský studijní program *hudební teorie a pedagogika* je zatím akreditován do r. 2009.

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

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

Při konkurzním pohovoru prokáže uchazeč:

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

Podrobnější informace o studiu: [http://pf1.ujep.cz/KHV\\_obecne.asp](http://pf1.ujep.cz/KHV_obecne.asp)

## Doktorské studium na KHv Pedagogické fakulty Masarykovy univerzity v Brně

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

### Studijní předměty

povinné: Estetika a obecná teorie umění

Hudební pedagogika a psychologie

Aplikovaná hudební sémiotika a sémantika

dva světové jazyky

povinně volitelné:

Sociologické aspekty hudební kultury, sémantická analýza hudebního díla, vztahy mezi jednotlivými druhy umění, případně volitelný předmět – výtvarné umění

Odkaz na internetovou adresu, kde lze získat podrobné informace o studiu:

[www.ped.muni.cz/wscience/](http://www.ped.muni.cz/wscience/)

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

### Summary:

The doctoral study programme Music Theory and Pedagogy aims at preparation of scientific workers erudite for research and scientific activity in the field of music pedagogy.

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



## Trzeci stopień kształcenia nauczycieli muzyki w Polsce

Dr. Miroslaw Dymon

Instytut muzyki, Uniwersytet Rzeszowski, Rzeszow (PR)

Istniejący obecnie w Polsce system kształcenia nauczycieli muzyki ma charakter dwufazowy, z możliwością uzyskania wykształcenia na poziomie trzecim (doktoratu), które może być realizowane w akademickich muzycznych lub na uniwersytetach. Na podstawie Rozporządzenia Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego w sprawie standardów kształcenia dla poszczególnych kierunków oraz poziomów kształcenia z dn. 12 lipca 2007 r.<sup>1</sup> oraz w oparciu o Prawo o szkolnictwie wyższym z dn. 27 lipca 2005 r. określono nowe standardy kształcenia m.in. dla kierunku: edukacja artystyczna w zakresie sztuki muzycznej<sup>2</sup>: studia I stopnia (licencjat) trwają 6 semestrów, natomiast studia II stopnia (magisterskie) trwają 4 semestry, W celu uzupełnienia i kompletności wykształcenia obejmującego nauczycieli, absolwenci powinni uzyskać również kwalifikacje w zakresie przedmiotów kształcenia nauczycielskiego (psychologii, pedagogiki, dydaktyki przedmiotowej), technologii informacyjnych, języków obcych, emisji głosu oraz zaliczyć praktyki pedagogiczne – określają to oddzielne przepisy w sprawie standardów kształcenia nauczycieli<sup>3</sup>. Studia wyższe zawodowe w specjalizacji nauczycielskiej mogą być prowadzone w zakresie dwóch specjalności nauczycielskich (głównej i dodatkowej). Wybór dodatkowej specjalności nauczycielskiej jest uzałożony od prowadzonych przez szkołę wyższą kierunków studiów.

Główna specjalność nauczycielska:

- 1) przygotowuje do nauczania przedmiotu (prowadzenia zajęć) odpowiadającego kierunkowi studiów;
- 2) jest realizowana zgodnie z wymaganiami przewidzianymi w standardach nauczania dla poszczególnych kierunków studiów, określonych w odrębnych przepisach.

Dodatkowa specjalność nauczycielska:

- 1) przygotowuje do nauczania drugiego przedmiotu (rowadzenia zajęć),
- 2) jest realizowana w zakresie zapewniającym merytoryczne przygotowanie do nauczania przedmiotu (rowadzenia zajęć) zgodnie z podstawą programową wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół, określona w odrębnych przepisach, w wymiarze co najmniej 400 godzin.

Ponadto kształcenie nauczycieli może być prowadzone na studiach podyplomowych w specjalizacji nauczycielskiej i obejmować :

- przygotowanie merytoryczne do nauczania przedmiotu (rowadzenia zajęć),

<sup>1</sup> Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dn. 12 lipca 2007 r. w sprawie standardów kształcenia dla poszczególnych kierunków oraz poziomów kształcenia, a także trybu tworzenia i warunków, jakie musi spełniać uczelnia by prowadzić studia międzykierunkowe oraz makrokierunki.

<sup>2</sup> Ustawa Prawo o szkolnictwie wyższym z dnia 27 lipca 2005 r. (Dz. U. z dnia 30 sierpnia 2005 r.)

<sup>3</sup> Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 7 września 2004 r.w sprawie standardów kształcenia nauczycieli

- przygotowanie pedagogiczne,
- przygotowanie do pracy w szkołach specjalnych i ośrodkach specjalnych.

Tryb taki umożliwia nauczycielom zatrudnionym w szkołach lub placówkach, o których mowa w art. 2 ustawy z dnia 7 września 1991r. o systemie oświaty (Dz. U. z 2004 r. Nr 256 poz. 2572 ze zm.), uzyskania kwalifikacji do nauczania drugiego przedmiotu lub prowadzenia zajęć, a ponadto przygotowanie do posługiwania się technologią informacyjną i jej wykorzystywania w nauczaniu oraz podniesienie poziomu znajomości języka obcego, tak aby kwalifikacje osób, które ukończą studia podyplomowe były porównywalne z kwalifikacjami absolwentów studiów wyższych zawodowych w specjalizacji nauczycielskiej

Obecnie kształcenie nauczycieli muzyki na kierunku edukacja artystyczna w zakresie sztuki muzycznej (do 2002 r. wychowania muzycznego) prowadzone jest w Polsce na ośmiu Akademickich Muzycznych, siedmiu Uniwersytetach, dwóch akademickich, przekształconych z Wyższych Szkół Pedagogicznych oraz w Wyższej Szkole Pedagogicznej w Śląsku.

Trzeci stopień kształcenia nauczycieli muzyki (doktorat) może być realizowany w oparciu o następujące przepisy:

- [1] Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej i Sportu w sprawie szczegółowego trybu przeprowadzania czynności w przewodach doktorskim i habilitacyjnym oraz w postępowaniu o nadanie tytułu naukowego z dnia 15 stycznia 2004 r., Dz. U. Nr 15 poz. 128.
- [2] Ustawa o stopniach naukowych i tytule naukowym oraz o stopniach i tytule w zakresie sztuki z dnia 14 marca 2003 r., Dz. U. Nr 65 z dnia 16 kwietnia 2003 r. poz. 595.
- [3] Rozporządzenie Prezesa Rady Ministrów w sprawie nagród Prezesa Rady Ministrów za wyróżnione rozprawy doktorskie i habilitacyjne oraz działalność naukową, naukowo-techniczną lub artystyczną z dnia 27 sierpnia 2005 r., Dz. U. Nr 196 poz. 2016.
- [4] Rozporządzenie Prezesa Rady Ministrów w sprawie zasad i trybu nostryfikacji stopni naukowych uzyskanych za granicą z dnia 22 lipca 1991 r., Dz. U. Nr 69 poz. 296.

Zgodnie z ustawą z 16 kwietnia 2003 r. stopnie naukowe w dziedzinie nauki i sztuki uzyskały jednolocenie, co stworzyło możliwości uzyskania trzeciego stopnia wykształcenia dla nauczycieli muzyki w akademickich muzycznych oraz uniwersytetach. W myśl rozporządzenia: stopniami naukowymi są stopnie doktora i doktora habilitowanego określonej dziedziny nauki w zakresie danej dyscypliny naukowej, natomiast stopniami w zakresie sztuki są stopnie doktora i doktora habilitowanego określonej dziedziny sztuki w zakresie danej dyscypliny artystycznej. Centralna Komisja do Spraw Stopni i Tytułów określa w drodze uchwały, dziedziny nauki i dziedziny sztuki oraz dyscypliny naukowe i artystyczne, w których można uzyskać doktoraty. Dyscyplina naukowa (artystyczna) może być tożsama z dziedziną nauki (sztuki). Na podstawie Uchwały Centralnej Komisji do spraw Stopni i Tytułów z dnia 23 czerwca 2003 r. w sprawie określenia dziedzin nauki i dziedzin sztuki oraz dyscyplin naukowych i artystycznych – (M.P. z dnia 14 sierpnia 2003 r.) stopnie naukowe w Polsce mogą być nadawane w następujących dziedzinach nauki (sztuki) :

- nauki humanistyczne: 1) archeologia; 2) bibliologia; 3) etnologia; 4) filozofia; 5) historia; 6) językoznawstwo; 7) literaturoznawstwo; 8) nauki o polityce; 9) nauki o poznaniu i komunikacji; 10) nauki o sztuce; 11) nauki o zarządzaniu; 12) pedagogika; 13) psychologia; 14) religioznawstwo; 15) socjologia,
- sztuki filmowe,
- sztuki muzyczne: 1) dyrygentura; 2) instrumentalistyka; 3) kompozycja i teoria muzyki;

4) reżyseria dźwięku; 5) rytmika i taniec; 6) wokalistyka.

- **sztuki plastyczne:** 1) architektura wnętrz; 2) fotografia; 3) grafika; 4) konserwacja dzieł sztuki; 5) malarstwo; 6) rzeźba; 7) wzornictwo.
- **sztuki teatralne.**

Uprawnienia do nadawania stopnia doktora nadaje Centralna Komisja na wniosek jednostki organizacyjnej, biorąc pod uwagę poziom działalności naukowej lub artystycznej jednostki oraz liczbę zatrudnionych w niej osób posiadających tytuł profesora lub stopień doktora habilitowanego. Dla przeprowadzenia przewodu doktorskiego potrzebne jest co najmniej osiem osób, zatrudnionych w pełnym wymiarze godzin, posiadających tytuł profesora lub stopień doktora habilitowanego, reprezentujących dziedzinę nauki lub dziedzinę sztuki, w zakresie której jednostka organizacyjna ma otrzymać uprawnienie. Wszczęcie przewodu doktorskiego następuje na wniosek osoby ubiegającej się o nadanie stopnia. Rozprawa doktorska, przygotowywana pod opieką promotora, powinna stanowić oryginalne rozwiązywanie problemu naukowego lub artystycznego oraz wykazywać ogólną wiedzę teoretyczną kandydata w danej dyscyplinie naukowej lub artystycznej, a także umiejętność samodzielnego prowadzenia pracy naukowej lub artystycznej. Czynności przewodu doktorskiego kończą się uchwałami rady jednostki organizacyjnej w przedmiocie:

- 1) wszczęcia przewodu doktorskiego i wyznaczenia promotora;
- 2) wyznaczenia recenzentów;
- 3) przyjęcia rozprawy doktorskiej i dopuszczenia jej do publicznej obrony;
- 4) przyjęcia publicznej obrony rozprawy doktorskiej;
- 5) nadania stopnia doktora.

Promotorem w przewodzie doktorskim oraz recenzentem rozprawy doktorskiej lub habilitacyjnej może być osoba posiadająca tytuł profesora lub stopień doktora habilitowanego w zakresie danej lub pokrewnej dyscypliny naukowej lub artystycznej. Promotorem w przewodzie doktorskim oraz jednym z recenzentów rozprawy doktorskiej lub habilitacyjnej może być również osoba będąca pracownikiem zagranicznej szkoły wyższej lub instytucji naukowej, nie posiadającą polskiego stopnia doktora habilitowanego lub tytułu profesora, jeżeli rada jednostki organizacyjnej przeprowadzająca przewód uzna, że osoba ta jest wybitnym znawcą problematyki, której dotyczy rozprawa doktorska lub habilitacyjna. Trzeci stopień wykształcenia można uzyskać również za granicą, na podstawie odpowiednich umów międzynarodowych. W przypadku braku takich umów stopnie naukowe i stopnie w zakresie sztuki uzyskane za granicą mogą być uznane, w drodze nostryfikacji.

Realizację przewodu doktorskiego w akademach muzycznych można przedstawić w ogólnych zarysach na podstawie studiów doktoranckich, prowadzonych przez Akademię Muzyczną w Krakowie<sup>4</sup>. W innych akademach procedura jest analogiczna i może różnić się jedynie drobnymi szczegółami, nie wpływającymi zasadniczo na końcowy efekt.

Akademia Muzyczna w Krakowie prowadzi stacjonarne i niestacjonarne studia III stopnia (doktoranckie) w dziedzinie sztuki muzycznej, w dyscyplinach:

- Instrumentalistyka
- Dyrygentura
- Kompozycja
- Teoria muzyki

<sup>4</sup> na podstawie informacji dotyczących realizacji przewodów doktorskich w Akademii Muzycznej w Krakowie, 2008 r

Studia te mają na celu przygotowanie merytoryczne do przewodu doktorskiego, jego przeprowadzenie i nadanie stopnia doktora. W dyscyplinach: instrumentalistyka, dyrygentura, kompozycja i teoria muzyki – specjalność: kompozycja trwa 6 semestrów, a w specjalności teoria muzyki 8 semestrów. Tematyka prac doktorskich w zakresie teorii muzyki winna dotyczyć, jakiejś znaczącej twórczości lub znaczącego dzieła czy gatunku, względnie jakiegoś istotnego aspektu muzyki-rozpatrywanych w perspektywie teoretycznej i artystycznej oraz w kontekście kultury. Rodzaj i ilość rozwiązań szczególnych jest nieograniczona. Ważne staje się natomiast problemowe (nie czysto materiałowe) ujęcie tematu i adekwatność przyjętych przez autora założeń metodologicznych.

Realizowane są następujące zakresy tematyczne:

- ◆ Dzieło muzyczne – usytuowane w kontekście kultury i funkcjonujące w przestrzeni życia muzycznego – poddane wielostronnej analizie i interpretacji. Analogicznie: grupa dzieł danego kompozytora stanowiąca pewną całość, np. reprezentująca określony gatunek czy inny sensowny zbiór.
- ◆ Całokształt twórczości kompozytora – znaczącego dla swego miejsca i czasu - w ujęciu monograficznym. Analogicznie: monograficzne ujęcie jakiegoś gatunku, rodzaju, genre'u, modusu czy stylu – specyficznego i ważnego dla kultury muzycznej określonej epoki.
- ◆ Zespół aspektów formalnych i technicznych twórczości muzycznej, ich specyfika i funkcja w perspektywie synchronicznej wzgl. diachronicznej.
- ◆ Zagadnienia wchodzące w zakres poetyki muzycznej.
- ◆ Problematyka badawcza interpretacji artystycznej (dźwiękowej) dzieła muzycznego.
- ◆ Problematyka badawcza percepcji słuchowej i recepcji kulturowej dzieła muzycznego.
- ◆ Problematyka relacji zachodzących między muzyką a literaturą, teatrem i innymi sztukami. Aspekty intermedialne i intertekstualne dzieła muzycznego.

Tematy z zakresu pedagogiki muzycznej mogą być realizowane w ramach teorii muzyki na akademach muzycznych lub w uniwersytetach, na wydziałach muzykologicznych i humanistycznych. Ogromne zróżnicowanie, wielorakość podejść badawczych tworzących szeroką matrycę interdyscyplinarną dla tego rodzaju prac, stanowią pewne trudności w przeprowadzaniu przewodów w tym zakresie. Pedagogika ogólna nie uwzględnia subdyscypliny, w ramach której mogłyby być realizowane tematy badawcze dotyczące np. dydaktyki muzyki. Wobec zaistniałych trudności, wynikających m. in. z nieznacznej liczby samodzielnych pracowników naukowych, reprezentujących dziedzinę nauki lub dziedzinę sztuki – w tym przypadku dotyczącej różnych aspektów psychologicznych i pedagogicznych sztuki muzycznej, także trudności w spełnieniu wymagań przez jednostki (wydziały, instytuty), dla przeprowadzenia tego rodzaju przewodów, doktoraty w zakresie pedagogiki muzycznej są realizowane w minimalnym stopniu.

## Summary:



**A) dohromady:****96 kreditů****B) Kulturologie – přednášky, semináře a přidělený počet kreditů:**

(z oblasti filosofie, dějepisu, literatury, umění, etnografie, sociologie a dějin kultury, lingvistiky atd.) do konce 4. semestru minimálně 18 kreditů

**B) dohromady****24 kreditů****C) Hudební výchova – semináře, přednášky a přidělený počet kreditů:**

např. kompozice, teorie kompozice, analýza, dějiny hudby, zdroje a vydavatelství zdrojů, dějiny interpretace, interpretační cvičení (cvičení staré a současné komorní hudby, komorního sboru, čtení z listu a improvizace, bicí nástroje atd., kromě komorní hudby organizované programem) do konce 4. semestru minimálně 24 kreditů

**C) dohromady****36 kreditů****D) Mezinárodní kredity:**

(např. studijní pobyt v zahraničí, domácí – cizojazyčný – univerzitní kurz zahraničního mistra, mezinárodní seminář, konference)

**D) dohromady****12 kreditů****Kromě toho lze ještě získat z okruhů B a C dohromady****12 kreditů****B + C + D dohromady****84 kreditů****Vše dohromady:****180 kreditů****Poplatky doktorandů v roce 2008**

Pokud student nedostane stipendium, platí za semestr 126 000,-Ft (přibližně 13 000 Kč)

Studium od 38 let (nemusí se chodit do školy):

Přihláška k individuálnímu studiu a certifikace platnosti cizího doktorského diplomu

59 500,- Ft (přibližně 6 000 Kč)

Získání doktorského titulu 242 250,- Ft (přibližně 24 000 Kč)

(Případně potřebná) profesní jazyková zkouška 11 050,- Ft (přibližně 1 000 Kč)

Poplatek za získání doktorského titulu v cizím jazyce činí dvojnásobek poplatku než

v maďarském jazyce 484 500,- Ft (přibližně 48 000 Kč)

Vystavení diplomu 42 500,- Ft (přibližně 4 000 Kč)

Další možnosti pro naše pedagogy je napsání dizertační práci z všeobecné teorie výchovy (pedagogika, didaktika), resp. Studium tříletého doktorského programu na pedagogické fakultě některé maďarské univerzity. Pravidla jsou zde podobná: po ukončení programu (po jakékoliv pauze) je třeba do dvou let absolvovat doktorskou zkoušku a obhájit dizertaci. Je možné vybrat si hudební téma, ale je obtížné často najít konzultanta. Uchazeč musí skládat zkoušky z nehudebních předmětů.

Protože doktorské programy byly vytvořeny univerzitními fakultami, hudební výchova neměla doktorský program. Obor hudební výchova se dříve vyučoval na tzv. vysokoškolských pedagogických fakultách. Ke zřízení doktorského studia je potřeba sedmi habilitovaných univer-

zitních profesorů. Hudební univerzita v Budapešti chce habilitovat JEN své pedagogy a odkazuje ostatní, aby se habilitovali na svých univerzitách. Tam ovšem není dostatečný počet habilitovaných pedagogů, takže tam není možné získat doktorské studijní programy. Z předmětu hudební výchova zatím není možné získat doktorát. Hudební pedagogové se snaží získat titul DLA, což je možné na univerzitě v Szegedu ze sólového zpěvu nebo sbormistrovství. Je to možné na Hudební akademii v Budapešti (pokud tato škola umožní tzv. „cizím“ posluchačům studium). Zatím se to nedáří. Další možností je získat doktorát na filosofické fakultě.

**Hodnost pedagogů ve vysokém školství podle odbornosti:**

Odborný asistent

Adjunkt

Vysokoškolský docent

Vysokoškolský profesor = univerzitní docent

Univerzitní profesor

Adjunktem může být jmenován ten, kdo disponuje titulem Ph.D. nebo DLA. Univerzitním profesorem může být ten, kdo habilitoval, a doporučuje se, aby byl i DSc (doktor věd). U hudebníků je Kossuthova cena (resp. Erkelova nebo Lisztova cena) ekvivalentní s doktorskými tituly DLA/Ph.D.

**Summary:**

The author characterises the conditions of university professors and the system of doctoral studies in Hungary. She brings near the content of each doctoral studies at different universities, its credit evaluation in music. She also shows the economical conditions of studies and division of university professors according to their qualifications.



## **Doktorandské studium na Pedagogické fakultě Prešovské univerzity**

PaedDr. Klaudia Košalová, Ph.D.

Prešovská univerzita v Prešově, Pedagogická fakulta (SR)

Doktorandský študijný program na Pedagogickej fakulte PU v Prešove pozostáva zo špecifických podmienok, charakteristik, obsahu a cieľov štúdia.

Za najdôležitejšie ciele program stanovuje:

- získanie filozoficko-metodologických základov pre vedecké hodnotenie javov edukačného procesu v predprimárnom a primárnom vzdelávaní,

- osvojenie si metodologických východísk vedeckého skúmania vo vzťahu k všeobecným pedagogicko-psychologickým i špecificko-didaktickým aspektom v predprimárnej a primárnej edukácii,
- interaktívne využívanie vzťahov medzi vedeckou teóriou, pedagogickým vývojom a edukačnou praxou,
- schopnosť podieľať sa na koncipovaní individuálneho vedecko-výskumného projektu, zároveň tvorivo a samostatne ho riešiť.

Študijný program pozostáva z dvoch kategórií jednotiek: z jednotiek *študijnej a pedagogicko-vzdelávacej činnosti* (členený ďalej na jednotky povinné, poviňne voliteľné a výberové) a jednotky *tvorivej činnosti v oblasti vedy*. Obsahové zameranie jednotlivých kategórií jednotiek rámcovo vymedzuje Študijný poriadok Prešovskej univerzity v Prešove.

Vzhľadom na charakter dennej a externej formy štúdia je predpokladom pre zvládnutie obsahového vymedzenia predmetu jednak prednášková, jednak konzultačná forma práce, individuálne štúdium a absolvovanie tematických tvorivých stretnutí – seminárov a tvorivých dielní – usporiadaných jednotlivými školiteľmi, prípadne inými externými odborníkmi.

Študijný program ponúka 31 jednotiek (180 kreditov, vrátane dizertačnej práce) v štruktúre: *študijná a pedagogicko-vzdelávacia časť*: 13 predmetov (90 kreditov, t.j. 50% všetkých kreditov) v štruktúre: povinné (5=62 kreditov, t.j. 70%), poviňne voliteľné (4=23 kreditov, t.j. 23%), odporúčané výberové predmety (4=5 kreditov, t.j. 7%): *tvorivá činnosť v oblasti vedy*: 18 predmetov (minimálne 90 kreditov, t.j. 50% všetkých kreditov).

### **Študijná a pedagogicko-vzdelávacia časť.**

1. Prednášky, semináre a čiastkové skúšky z povinných predmetov:

*Filozofia výchovy*

*Metodológia edukačných vied*

*Pedagogická psychológia*

2. Tri poviňne voliteľné predmety (prednášky alebo konzultácie) podľa témy dizertačnej práce z nasledujúcich oblastí:

*Predškolská pedagogika / Elementárna pedagogika*

*Teória vyučovania predmetu na 1. stupni základnej školy*

*Odborné práce súvisiace s pedagogickou činnosťou (podľa zamerania príslušnej katedry)*

*Cudzí jazyk.* Konzultácie a skúšky zo zvoleného svetového cudzieho jazyka študenti vykonajú na Ústave jazykových kompetencií PU.

3. Súčasťou tejto časti študijného programu je vypracovanie projektu dizertačnej práce a dizertačná skúška.

4. Možnosť výberovej prednášky alebo konzultácie z predmetov súvisiacich s témuou dizertačnej práce (vybrané problémy metodológie, pedagogiky, psychológie, predmetovej didaktiky, filozofie a pod.). O splnení podmienok a udelení kreditov rozhoduje gestor predmetu – profesor, docent. Obsah a forma predmetu smerujú k vypracovaniu dizertačnej práce.

5. Doktorand môže (so súhlasom predsedu odborovej komisie) v rámci mobilít študentov absolvovať potrebné prednášky a konzultácie na inej vysokej škole na Slovensku alebo v zahraničí.

6. Doktorand po absolvovaní čiastkových skúšok doktorandského štúdia vykoná dizertačnú skúšku obsahovo zameranú podľa témy práce.

### **Predmety dizertačnej skúšky:**

- elementárna pedagogika a príslušná pedagogická disciplína pre mladší školský vek (bližšie špecifikuje školiteľ), resp. predškolská pedagogika a príslušná pedagogická disciplína pre predškolský vek (bližšie špecifikuje školiteľ),
- teória vyučovania predmetu na 1. stupni základných škôl (bližšie špecifikuje školiteľ).

### **Tvorivá činnosť v oblasti vedy.**

Doktorand pripraví, zrealizuje a interpretuje vlastný vedecký výskum. Podieľa sa na tímovej vedeckovýskumnej práci so svojim školiteľom a pracoviskom. Výsledky zverejňuje na odborných konferenciach, v odborných periodikách, zborníkoch a pod. Konkrétné ciele a termíny ich plnenia sú zahrnuté v individuálnom študijnom programe doktoranda. Vyústením tejto oblasti štúdia je vypracovanie a obhájenie dizertačnej práce. Za aktivity v tejto oblasti (vrátane vypracovania dizertačnej práce) získava doktorand 90 kreditov.

### **Pravidlá pre zhromažďovanie kreditov počas štúdia**

Doktorand je povinný získať počas štúdia 90 kreditov za absolvovanie študijnej časti podľa ods. 3 písm. a) Študijného poriadku PU a minimálne 90 kreditov za absolvovanie samostatnej tvorivej vedeckej činnosti podľa ods. 4 písm. b) toho istého dokumentu. V skladbe kreditov za absolvovanie samostatne tvorivej časti v oblasti vedy musí byť minimálne 50 kreditov za jednotky publikácej činnosti, vrátane najmenej jednej vedeckej štúdie v kategórii II.1.1, II.1.2, alebo II.1.3 podľa Študijného poriadku PU.

V študijnej oblasti za povinné jednotky získava študent v priebehu štúdia 60 kreditov.

Za poviňne voliteľné jednotky, ktoré si študent vyberá z ponuky katedier, získava v priebehu štúdia 25 kreditov.

Za odporúčané výberové jednotky získava študent v priebehu štúdia minimálne 5 kreditov.

V samostatnej tvorivej vedeckej oblasti získava študent minimálne 90 kreditov.

Pre postup do ďalšieho roka štúdia musí doktorand získať minimálne 20 kreditov.

V dennej i externej forme doktoranského štúdia sa doktorand môže prihlásiť na dizertačnú skúšku, ak získal minimálne 50 kreditov za študijnú časť a absolvoval všetky jej povinné predmety.

### **Podmienky ukončenia štúdia.**

Úspešný absolvent doktoranského štúdia v dennej forme i externej forme musí získať počas svojho štúdia minimálne 150 kreditov. Za prijatie dizertačnej práce na obhajobu získava 30 kreditov, spolu teda 180 kreditov vrátane kreditového hodnotenia jeho dizertačnej práce. Po tom, ako doktorand získava 150 kreditov a po odporúčaní školiteľa prijať dizertačnú prácu doktoranda na obhajobu, môže požiadať o obhajobu dizertačnej práce.

**Interná forma: 4 roky (8 semestrov)**

**Externá forma: 5 rokov (10 semestrov)**

#### **1. rok – 2. rok:**

- zvládnutie základných zručností samostatnej vedeckovýskumnej práce,
- základná orientácia vo vedeckom výskume danom témuou a zameraním dizertačnej práce,
- zvládnutie filozofických, metodologických a sociálnovedných základov predmetu, skúška z cudzieho jazyka a filozoficko-pedagogických základov odboru.

### **3. rok – 4.(5.) rok:**

- samostatný vedecký výskum daný tému a zameraním dizertačnej práce,
- zvládnutie obsahového jadra študijného odboru,
- dizertačná skúška,
- aplikácia obsahového jadra študijného odboru do vlastného vedeckého výskumu a jeho výstupov,
- koncipovanie dizertačnej práce a jej obhajoba.

### **Dalšie podmienky:**

- predložený písomný návrh projektu budúcej dizertačnej práce,
- výstižná charakteristika projektu dizertačnej práce vo svetovom jazyku, komunikácia k projektu práce vo svetovom jazyku.

*Študijnop-edagogická časť* štúdia sa končí dizertačnou skúškou. Doktorand v dennej forme štúdia sa prihlásuje na doktorandskú skúšku najskôr po 12 mesiacoch, doktorand v externej forme najskôr po 24 mesiacoch. Doktorand je povinný podať spolu s prihláškou na dizertačnú skúšku aj projekt dizertačnej práce vypracovaný ku dizertačnej skúške. Podmienkou udelenia súhlasu s vykonaním dizertačnej skúšky je získanie najmenej 70 kreditov, z toho 50 kreditov za študijnú časť a absolvovanie všetkých povinných predmetov študijného plánu (podrobnejšie Študijný poriadok PU v Prešove).

*Vedecko-tvorivá časť* štúdia sa končí vypracovaním dizertačnej práce. Doktorand môže podať žiadosť o povolenie obhajoby dizertačnej práce, ak získal najmenej 150 kreditov bez zarátania kreditov prideľovaných za dizertačnú prácu. Žiadosť podáva najneskôr štyri mesiace pred skončením štandardnej dĺžky štúdia, aby sa obhajoba mohla uskutočniť najneskôr do 31. augusta posledného roka jeho doktoranského štúdia (podrobnejšie Študijný poriadok PU v Prešove).

### **Obsah, rozsah a náročnosť práce**

Obsah, rozsah a náročnosť práce je rámcovo obsiahnutá v Študijnom poriadku PU. Dizertačná práca je žánrovo vedeckou monografiou, preto musí splňať všetky náležitosti dané normou tohto žánru. Spravidla obsahuje slovenský a anglický abstrakt, teoretický úvod, ktorý analyzuje stav poznania skúmanej problematiky, charakteristiku cieľov, podrobny opis použitých postupov (metód práce materiálu), dosiahnuté výsledky, ich vyhodnotenie, diskusie, záver a zoznam použitej literatúry.

Na to, aby uchádzač mohol požiadať o povolenie obhajoby dizertačnej práce, musí získať najmenej 150 kreditov v predpísanej štruktúre. Ďalšie podmienky stanovuje Študijný poriadok PU v Prešove. Dizertačná práca má hodnotu 30 kreditov.

### **Profil absolventa doktoranského štúdia**

Absolvent je spôsobilý vykonávať samostatnú, koncepčnú a tvorivú vedecko-výskumnú činnosť v oblasti predškolskej a elementárnej pedagogiky a edukačných technológií. K riešeniu aktuálnych vedecko-výskumných aspektov a problémov edukácie v danom odbore pristupuje na základe širších filozofických, sociálnych a pedagogicko-psychologických súvislostí vyúsťujúcich predovšetkým do ich didaktických aplikácií vzhľadom na spôsobilosť pôsobiť v oblasti vzdelávania a ďalšieho vzdelávania učiteľov materských a základných škôl.

### **Teoretické vedomosti absolventa:**

- metodológia vedeckej práce v predškolskej a elementárnej pedagogike, základy vied o výchove, kvalitatívne a kvantitatívne aspekty vedeckého výskumu a interpretácie jeho výsledkov, väzba na pedagogickú prax;
- filozofia výchovy, pedagogické smery a koncepcie, modely edukácie vo svete
- najnovšie koncepcie výchovy a vzdelávania;
- psychologické aspekty procesov edukácie, súvislosti s vývojovými osobitosťami a rozvojom osobnosti dieťaťa;
- didaktické koncepcie vyučovania predmetov, zložiek výchovnej práce.

### **Praktické spôsobilosti absolventa:**

- kompetencie vo vedecko-výskumnej, projektovej a vývojovej činnosti v oblasti všeobecnnejších pedagogicko-psychologických problémov alebo v oblasti špecializovaných didaktických problémov predprimárnej a primárnej edukácie;
- projektovanie a riešenie individuálnych vedecko-výskumných projektov v podmienkach predškolskej a elementárnej edukácie;
- ovládanie eticko-právnych súvislostí vedeckej práce a zásad spracúvania, publikovania a iných spôsobov prezentovania výsledkov vedeckého výskumu;
- priebežná prezentácia teoretických a empirických výsledkov vedecko-výskumnej práce na vedeckých podujatiach a vo vedeckých a odborných periodikách;
- vlastné tvorivé spracovanie koncepcie a obsahu dizertačnej práce.

### **Summary:**

This presentation is oriented at the aims and basic characteristics of the doctor program. It describes the credit system that consists of the study – educational part (it contains compulsory subjects, compulsory – obligatory subjects and suggested - selective subjects), ending with dissertation – exam as well as from the scientific – creative part, which ends with preparation of a dissertation and its defence. Further, it also presents a profile of an absolvant of the Doctor Program at the Faculty of Education at the University of Prešov in Prešov.

### **3. SPECIFICKÉ PŘÍSTUPY K MODERNIZACI HUDEBNÍHO VZDĚLÁNÍ**

**Rozvoj esteticko-hudební kompetence žáka pro-  
střednictvím inovačních a modernizačních trendů  
v jednotlivých muzických a estetických činnostech  
v základním vzdělávání.**

Josef Vondráček

Ředitel Základní umělecké školy Music Art, Fakultní školy Univerzity Karlovy

#### **• POZITIVA, NEGATIVA SOUDOBÉHO STAVU.**

*„Dnes nikdo nechce být jedním z mnoha. Avšak jen málokdo má dost vytrvalosti, aby se prosadil a vybudoval něco, co bude pomníkem odrázejícím jeho fantazii, způsob myšlení, chápání života.“*

Každá změna společenského systému s sebou nese řadu pozitivních, ale i negativních, velmi nebezpečných tendencí. Změna jako taková je vždy stavem produktivním. Provázejí ji entuziasmus a takřka revolučního nadšení pro změny, avšak jako stín je provázejí ve stejném poměru i plíživá, mnohdy neviditelná nebezpečí, které s sebou přináší nejen lidský faktor, ale i ambice mnohých, dříve neviditelných pseudoodborníků, kteří si myslí, že myslí, ale ve skutečnosti jen přeuspěrávají své dřívější myšlenky. I když se osobně nepovažuju za pesimistu, můj přístup k věci vnímám jak poučený optimista, který jednoznačně víta reformní snahy o renesanci a kvalitu uměleckého vzdělávání, avšak je si vědom té míry, která je této komoditě vzdělávání přisouzena.

Dá se říci, že onen pomyslný Damoklův meč visel nad základním uměleckým vzděláváním až do doby legislativního procesu kurikulární reformy. Zařazení základního uměleckého vzdělávání do zmínného zákona dalo „zuškám“ jakousi legislativní oporu pro další, z mého pohledu nejdůležitější a nejtěžší práci, a tou je reforma věcného obsahu vzdělávání. Tento proces, po kterém jsme všichni volali celá ta léta, je zde a je pojmenován jako „Rámcové vzdělávací programy“. Jeho inkubační proces je však protkán mnohými „porodními bolestmi“, které se dají možná pojmenovat vcelku lakonicky „do vzdělávacích procesů vstoupila svoboda a demokracie“..... vím, co to je?, umím s ní nákládat?, umím ji využít ve prospěch oživení, flexibility a zkvalitnění své umělecko pedagogické práce?, uvědomuj si, co mne limitovalo a co vlastně nechci dělat a tím i kam chci směřovat? Ano, jsou to více méně filozofické otázky, ale bez jejich zodpovězení

se budeme potácat odnikud nikam vstríc zaslouženému bezvýznamu tak rychle, jak nám to nás talent dovolí. Dokážeme-li si však na ně odpovědět, pak ony změny budou fakticky naplněny a budou plodit další a další otázky, jejichž zodpovězení zaručí progresivní a kvalitní vývoj konceptní práce při reformě nejen základního uměleckého vzdělávání.

Jako člen pracovního týmu řešitelů RVP ZUV jsem se setkával s mnohými vynikajícími pedagogy, které jsem vždy uznával a obdivoval výsledky jejich práce. Ano, jsou to ti, kteří již v dobách minulých v sobě našli tolik odvahy, že vlastně „ilegálně“ inovativní metody a formy práce aplikovali po celou svou aktivní pedagogickou činnost. Opouštěli pomyslný plot učebních osnov, avšak překonat vzdálenější ostnatý drát stále limitovalo jejich aktivitu mezi chtěným a možným. Dlouhé setrvávání v takovém stavu věcí jistě člověka poznamená, a to především v tom, že se naučí spokojit se s málem a vnímat málo jako stav pozitivní změny. Ano, mluvím zde o vysoce kvalitních pedagozích, kteří ne svým vlastním přičiněním nedokází překročit svůj stín, i když je k tomu jedinečná příležitost. Není to tím, že by nechtěli. Jsou už buď unaveni, nebo chtějí úzkostlivě ochraňovat své vidění ochrany kvality uměleckého vzdělávání, a tím vlastně neuvedoměle vytvářejí nepříznivé podhoubí zpochybňování a prorokování dekadentních tendencí uměleckého vzdělávání. Setrvačnost je pak v tomto období změn brzdícím fenoménem opravdové liberalizace vzdělávání. Ona svoboda je totiž dáma tolika podob, že její pochopení a tím i užívání vyžaduje nejen svoji vlastní sebekázeň ruku v ruce s vlastní kvalifikovaností a erudití, ale je třeba ji propustit až do svého nejhlbšího nitra, tedy do své vlastní mysli. Taková svoboda, je-li stavem mysli, je právě tím motorem progrese a pokroku. Překročit v uvažování hranice vlastní odbornosti a přemýšlet o tom, co nám kdo předkládá k posouzení, nikoli k odsouzení. Umět přemýšlet za rámec pragmatického vidění věcí by mělo být přece vlastností každého umělce – pedagoga. Je neoddiskutovatelným faktem, že hodnotový žebříček po revoluci v roce 1989 a komercionalizace všechno, tedy i duchovního potenciálu našeho národa, dává nám všem „prst nahoru“ při ochraně kulturního, sociálního a emočního potenciálu mladé generace. Otázkou je, zda úzkostlivá ochrana je právě tou produktivní. Plíživá komputerizace, multimedializace a elektronizace prostupují bez jakékoli osvěty v pravdě do každé domácnosti, ohrožuje na každém kroku nejen nás dospělé, ale především mladou generaci. Sveřepé odmítání, žalostné nářky a ostentativní pokusy tento směr zakázat či eliminovat jsou jen zoufalým, nicnerešicím kříkem do jeskyně. Fenomén digitálních technik tu je, bude a navíc se bude rozvíjet a prostupovat i tam, kde pro něj zatím není místo. Onen pomyslný zvednutý prst je tedy namířen na nás. Na ty, kteří v ohledu svých zkušeností ruku v ruce s poznáním těchto novodobých technologií dokáží svým erudovaným přístupem neustále držet tyto „novoty“ na uzdě zdravého, kreativního a v mnohem i převratného pomocníka tvorby a odlišně se tvářící estetiky s velkým E. To, co je k odsouzení, není technologie, ale člověk, který ji raději zneužije než využije. Význam pojmu „použít“ v tomto kontextu spatřuji v pudovém či tendenčním zneužívání. Proti tomu stavím využití. Pojem sám o sobě vyžaduje vlastní vyzrálost, informovanost, zručnost, cíl a dovednost. Pro takového člověka je vývoj novodobých technik a technologií přínosem a motorem k neustálemu zdokonalování sebe sama. Tím si rozšiřuje vlastní spektrum prostředků k dosažení cíle.

#### **• PROMĚNA PEDAGOGICKÝCH DOVEDNOSTÍ.**

Ruku v ruce se změnami národního kurikula jde i neoddělitelně spojený fenomén celoživotního vzdělávání pedagoga jako šířitele vzdělanosti. Původně skvěle promyšlený systém funkčnosti celého systému vzdělávání a jeho kvality. Od začátku bylo jasné, že léty ověřené instituce,

tedy vysoké školy, nemají kapacitu ani prostředky na to, aby tuto jedinečnou a dobře myšlenou erudovanou edukaci edukátorů zajistily. Již v začátku bylo jasné, že musí vzniknout další spektrum vzdělávacích center, které toto „věrovněství“ bude hlásat a šířit. Bohužel dynamika komerčionalizace zasáhla i toto tolik potřebné odvětví. Pedagogická centra, která po celou dobu s kvalitním a kvalifikovaným týmem lektorů prováděla další vzdělávání pedagogů s akcentem na kvalitu, byla reorganizací paralyzována do jakýchsi regionálních klubů nemajících dostatek finančních prostředků na vlastní činnost, natož na reklamu své činnosti. Tu podnikatelský duch umocněn informacemi o penězích tekoucích na vzdělávání do konkrétních škol prostopupil bez potřebného kvalitního a kvalifikovaného lektorského – pedagogického potenciálu, leč s vidinou v pravdě „garantovaných“ výdělku i do tohoto sektoru. Nechat si napsat školitelské tituly není zase až tak velký problém, a tak se stalo, že každá větší firma má své akreditované vzdělávací portfolio zabývající se užíváním mléčných výrobků v základní škole, školením úklidového personálu na téma „kterak správně vytírat chodby ve školní budově“ až k tému, která produkují novodobé technologie užitelné v edukačním procesu a školící pedagogy ne proto, jak dotyčný produkt užít v inovativním přístupu k práci, ale jak produkt prodat a naučit jej ovládat. Otázka klienta, uživatele o jeho využitelnosti v praxi většinu těchto quasi manažerů quasi vzdělávání uvede do rozpáku. Několikrát denně dostávám v elektronické poště nabídku vzdělávání. Snažil jsem se tam najít něco zajímavého a užitečného, ale musím konstatovat, že jsem málo co takového našel. Co jediné v tom nacházím, je balast reklamních sloganů pseudonauk zředěných do hodinovek jako homeopatikum, zřejmě proto, aby kseftík lektorům těch blablasofí co nejdéle vydržel. Většina z nich je jen ztrátou času, vyhazováním peněz a energie pro biflování pseudoinformačních teorií či vědecky se tvářících šamanismů. Kupříkladu místo tzv. didaktik, natož psychologii, z jejichž pojetí a výkladu by se J.A.Komenský pravděpodobně stal svým vlastním odpůrcem, bych velmi uvítal nějaké konkrétní a fundované metodiky. To většině učitelů velmi chybí. To se však nedá „okecat“ pomocí učeně zmotaných cizích slov. To žádá široké znalosti věci, odborné zkušenosti a podobně. O to složitější je orientace na tomto vzdělávacím poli, protože většinou není v okolí nikdo, kdo by zhodnotil nejen potřebnost vzdělávacího titulu, tím méně těch, kdo zhodnotí kvalitu kurzu. A tak se i v tomto dobré myšleném „servisu pro růst pedagogů“ dostáváme pomalu ale jistě do slepé uličky, kde nás tito dealeri „produkty herbalife“ donutí ke koupi něčeho, co nepotřebujeme a vlastně ani nechceme. Smutně k tomu přispívá i systém financování, který je limitovaný utracením peněz v posledních měsících roku. Škola, která je nevyčerpá, pak riskuje negativní hodnocení inspektora či jiných dohlížitelů nad odborným růstem pedagogického personálu. Bylo by dobré si uvědomit, že kvantita obvykle nejde ruku v ruce s kvalitou a potřebami. V tomto ohledu by měl být vnímán proces celoživotního vzdělávání.

Jistě, že touto statí nechci popisovat celkovou situaci v dalším vzdělávání pedagogických pracovníků v ČR, ale rozšiřující se tendence právě těchto aktivit negativně ovlivňují kvalitu onoho procesu celoživotního vzdělávání a měly by být usměrňovány potřebami výuky, nikoli kvantitou absolvovaných kurzů nicneříkajících a neřešících pseudotémata. Ty kvalitní a kvalifikované nepotřebují zmínky, neboť zájem klientů mají. Nedovedu v tomto blálivém terénu zkomercializovaného dalšího vzdělávání pedagogů najít žádné jiné východisko než kvalifikovaný management školy, který ví, kam směruje a co pro svůj směr potřebuje.

## • HUDEBNÍ MASMEDIÁLNÍ TECHNOLOGIE - ENERGETIZUJÍCÍ ZDROJ VOLAJÍCÍ K VYUŽITÍ

Ve druhé polovině 20. století se vývoj elektroniky posunul velmi významně kupředu a dal vzniknout technologii, kterou dnes obecně nazýváme technologií výpočetní, jinak též výpočetní technikou. Již ve svých začátcích velmi dynamického vývoje bylo patrné, že se tato technologie nebude ubírat pouze směrem technickým, ale že ruku v ruce s vývojem technologie založené na číselném zpracování dat, postihne v nedaleké budoucnosti veškeré činnosti mediální a masmediální, ale i ty, jež nazýváme umělecko-tvůrčí. Geneze multimediální technologie se ve svých začátcích víceméně obracela k potřebám a nárokům technicko-prezentačním, tedy k oblasti syntézy vizualizace se zvukem, tehdy sice digitálně prezentované, ale z analogových zdrojů. Tím byl také dán další směr vývoje, a sice jako analogové, potažmo digitální snímání (záznamu) s následnou digitální editací a digitální finalizací. Asi si málokdo z tehdejších průkopníků tohoto nového, do běžné společnosti prostupujícího fenoménu dokázal představit do jakých „astrálních sfér“ a „nadzemské“ dokonalosti se tato oblast posune za necelých 50 let. Dnes není ničím neobvyklým mobilní digitální prezentační pracoviště, techniky digitálního záznamu zvuku, obrazu a videosignálu, které se zdokonalují nejen v oblastech kvality a spektra možností, ale navíc se i miniaturizují. Proč? Jednoduše proto, aby měly předpoklady stát se součástí naší komplexní existence, a to digitálními hodinkami počínaje a spuštěním mikrovlnné trouby prostřednictvím internetové sítě z práce konče. Výpočetní technika a její „verneovský nadpřirozená flexibilita“ se neoddělitelně zařadily do všech tvůrčích a na hony od sebe vzdálených profesí lidského konání. Lze říci, že nikdo z nás si dnes nedokáže představit život bez alespoň minimálního kontaktu s touto „vymožeností“. Každý dle svých zájmů, potřeb, schopností, ale pointa spočívá v tom, že KAŽDÝ. Není tedy důvod žít v iluzi, že pedagogické profesi se vyhne. Pravdu zůstává, že pedagogové - více ti zkušenější (dříve narození) jsou „odolnější“ vůči zavádění těchto „novot“ do svých léty ověřených didaktických pomůcek. Ale i ti, pokud se jim tyto novodobé technologie představují obezřetně, nesofistikovaně a takzvaně polopaticky, jásají nad novými zajímavějšími možnostmi těchto technologií.

Během poměrně krátké doby se stal počítací celospolečenskou komunikační nutností a sestoupil z „Olympu výjimečnosti“ mezi „prostý lid“. Dnes se s těmito technologiemi setkáváme zcela běžně v rodinách a nejsou žádnou výjimkou ani u seniorů. Proto je velmi důležité minimalizovat rozdíly ve znalostech a dovednostech pedagoga, jehož „počítacově samovzdělaná“ mládež jej stále předbíhá o několik dílek.

## • TRADICNÍ HODNOTY ANO, ALE VYUŽIJME NETRADICNÍ PROSTŘEDKY.

Umění ve všech podobách je výjimečným druhem tvůrčí činnosti užívajícím ke svému sdělení nejen výrazové prostředky běžné, tedy lidský hlas. Učit se sdělovat své pocity a představy pomocí tónů, zvuků, barev či pohybu moderními, současnými technologiemi, je dnes světový trend. Umělecké sdělení je však produktem vyšší inteligence a je-li opravdu uměleckým sdělením, pak je nadčasové stejně tak, jako je nadtechnologické. Umění a emoce jsou do té míry transcendentální, že jejich limit je dán pouze osobností. Technologie může být pouze dynamickým a podpůrným faktorem, nikoli však opačně.

Otázkou je, do jaké míry by měly netradiční – tedy multimediální prostředky – zasáhnout do

didaktiky a do školství obecně. Kde jsou tedy přínosem a kde vystupuje ze stínu latentní nebezpečí negativních dopadů.

Multimediální technologie a jejich vývoj jsou pro didaktiku pokrokové a zatraktivňují její pozitivní dopad na edukační proces, a to napříč jeho spektrem. Virtuální realita, která je synonymem multimedií, je motivujícím faktorem k vytváření zcela realistických příkladů a názorných pomůcek audiálních, vizuálních a především syntézovaných, tedy audiovizuálních. Tyto komodity - dominanty multimedií - pak skýtají obrovský rádius možností, které pomáhají umocnit kvalitativní dopad na edukační proces předmětu – výchovu, a to především v oblastech muzických, výtvarných, tedy umělecko-estetických. Zážitkové vyučování tím vstupuje do nové etapy, která má díky těmto technologiím velký a pozitivní vliv na kvalitu emočního a kreativního vývoje mladé generace. Je-li ale tato technologie, jak jsme si zvykli říkat, mocná a vlivná, pak je tady se zdviženým prstem druhá strana mince, a to ta negativní. Astronomický vývoj multimediálních prostředků nabádá ke komerčnímu konzumování dnes už prakticky všechno možného protkaného nemožným, opálzlym a mnohdy zvráceným, mám-li na mysli obecné principy estetiky. Proto nepřipraveným, neznalým a nevyrázlým tu hrozí poměrně značné, i když latentní nebezpečí pro zdravý a hodnotný, duchovní a emočně intelektuální vývoj. Celá problematika inovativních prostředků ve vzdělávání má jistou analogii s medicínským termínem „vakcína“, kde procentuelní zastoupení „umravněného viru“ ve vakcíně má pozitivní léčebný, preventivní a blahodárný účinek. Pokud je jedna komodita v nerovnováze, účinek se neutralizuje anebo je destruktivní. Proto je pro pedagoga velkým a zodpovědným úkolem zkrotit ve prospěch didaktiky třetího tisíciletí svým odpovědným a erudovaným přístupem onoho pomyslného divokého koně tak, aby nás nevyhodil ze sedla, ale dovezl nás bezpečně do cíle.

Užívání netradičních a novodobých technologií je neodvratitelný trend a já sám v něj velmi přesvědčeně věřím. Snažím se jej implementovat do života naší školy a jak už to v životě bývá, teprve on sám ukáže popisovaná nebezpečí. Nenechme se proto ovládat novými robotickými technologiemi, ale naučme se pevně robota ovládat tak, aby on sloužil nám. Člověk má tři cesty jak činit moudře. Za prvé přemýšlením - to je ta nejušlechtilejší. Za druhé napodobováním - to je ta nejhezčí. Za třetí zkušenosť - to je ta nejtvrďší.



## Tvorivé modely pre vyučovanie hudobnej výchovy na základnej škole – z výsledkov Didaktiky Hv a Hudobných dielni na FHPV PU

PaedDr. Jana Hudáková, Ph.D.,

Prešovská univerzita v Prešově, Fakulta humanitných a přírodních věd

### Úvod

Problematike rozvíjania tvorivosti sa na Slovensku venuje pozornosť už od šesťdesiatych rokov, výskumne podložené fakty pochádzajú zo sedemdesiatych rokov. Rozvoj tvorivosti na hodinách hudobnej výchovy je zatiaľ najmenej prebádanou oblasťou. Vychádzame z poznatku, že tvorivý je každý človek, je potrebné len hľadať rozvíjajúce a podporujúce metódy a prostriedky, aplikáciou ktorých zabezpečíme pozitívny tvorivý rozvoj každého dieťaťa.

Na rozvoj tvorivosti vplýva mnoho faktorov, ktoré budú stimulovať priebeh rozvoja tvorivosti, a to prostredníctvom hudobných činností, ale aj v aktivitách, ktoré súvisia s medzipredmetovými vzťahmi. Komplexný rozvoj tvorivosti sa môže uskutočňovať aj v rámci polyestetickej výchovy, v ktorej má hudobná výchova nezastupiteľné miesto.

### 1 Tvorivosť v edukačnom procese

Súčasné školstvo je vystavené vplyvu nového poňatia výchovy- vplyvu humanistických koncepcíí, ktoré popri pragmatických a scientistických prístupoch sa javia ako najefektívnejšie. „*Pragmatická orientácia školstva sa ukázala ako neefektívna z hľadiska ľudského prežívania a šťastia; koncepcie scientizmu v školstve zaviedli výchovu do úzkeho rámca vzdelenia a kognitívneho rozvoja osobnosti človeka. Odrazom nových snáh je tretí prúd – smer vo výchove, ktorý označujeme ako humanistickú orientáciu výchovy*“ (Zelina, 1996, s. 10). Vychádzajúc z humanistických prístupov má výchova v edukačnom procese významnejšie miesto ako samotné vzdelenie. „*Vzdelenie je časťou výchovy k človečenstvu*“ (M. Bažány, In: Zelina, 1996, s. 10). Vzájomné ovplyvňovanie sa týchto prvkov edukačného procesu je nepochybne a vede ku komplexnejšiemu rozvoju osobnosti edukanta.

Upevňovaním si vedomostí, zručností a návykov v edukačnom prostredí sa výučba často ocitne v dimenziách memorovania. Často sa stretávame s problémom, že osvojené učivo žiaci nevedia aplikovať v praxi, strácajú vnútornú motiváciu, vzťah k vyučovacím predmetom. Na odstránenie týchto nepriaznivých vplyvov a ešte mnoho ďalších bola na Slovensku vypracovaná nová koncepcia tvorivo-humanistickej výchovy, schválená ako model výchovy a vzdelenia na nasledujúcich 15 až 20 rokoch pod názvom Milénium. Národný program výchovy a vzdelenia v Slovenskej republike tak reagoval na programové vyhlásenie vlády SR z novembra 1998, kde si vytýčil za cieľ zmeniť filozofiu výchovy a školského systému v smere humanizácie, uskutočniť

kurikulárnu transformáciu, zmeniť a skvalitniť prípravu učiteľov, vychovávateľov, zabezpečiť ich celoživotné vzdelávanie. Centrom školskej výchovy sa stáva predovšetkým žiak, jeho psychické procesy a funkcie. Výchova, v ktorej sa žiak dostáva na prvé miesto sa nazýva ako „žiakocentrická“. Je potrebné mu umožniť také edukačné podmienky, v ktorých sa môže slobodne rozvíjať jeho osobnosť a ktoré vedú žiaka k sebازdokonaľaniu sa. Okrem rozvíjania kognitívnych funkcií sa zameriava na rozvoj mimopoznávacích funkcií, v rámci ktorého ide o rozvoj kognitivizácie, emocionalizácie, motivácie, socializácie, axiologizácie a kreativizácie.

Význam kreativizácie vo výchovno-vzdelávacom procese spočíva v uplatňovaní vlastnej iniciatívy žiaka, ako aj učiteľa. Táto potreba vznikla spolu s potrebou rozvoja myslenia. O tvorivosti sa na Slovensku hovorí už od šesťdesiatych rokov a výskumy prebiehajú od sedemdesiatych rokov (Baranová, 1993), napriek tomu v školách značne absentuje. Aplikácia tvorivých metód si vyžaduje náročnú prípravu učiteľa, čo sa týka odbornosti, ale aj jeho vlastnej tvorivej činnosti. *Tvorivý učiteľ by si mal sám dokázať vytvoriť priaznivé edukačné podmienky, v ktorých by sa tvorivý princíp mohol uskutočňovať*. Na druhej strane ale nie je jediným faktorom určujúcim priebeh výučby.

### 1.1 Možnosti tvorivosti v rámci polyestetickej výchovy a integratívnej pedagogiky

Polyestetická výchova, ako pedagogicko-estetická koncepcia, sa zameriava na spájanie viacerých druhov umenia a prepojenie umenia s vedou a kultúrnou politikou (Holas, 2004). Pojem „aisthesis“ predstavuje vnímanie a pochádza od Aristotela, ktorý pod týmto pojmom rozumel aktivizáciu zmyslov a predstáv, „polyaisthesis“ predstavuje koncepciu viacozmerného vnímania. Autorom tejto koncepcie je prof. Wolfgang Roscher, hudobný skladateľ a muzikológ, ktorý sa polyestetickou výchovou zaoberal na pôde salzburgského Mozartea. Viacozmernosť polyestetickej výchovy vysvetluje z 5 aspektov – dimenzií: zmysel pre priestor, čas, spoločnosť, vedu a umenie.

Uplatňovanie jednotlivých „dimenzií“ v rámci polyestetickej výchovy v edukačnom procese je efektívne. U žiakov rozvíja myslenie, ktoré sa stáva flexibilnejším, ich reakcie sú pohotovejšie – rozvíja sa ich fluencia, a v tvorbe alebo definovaní nových problémov, nápadov, súvislostí sa uplatňuje aj ich jedinečnosť. Spojenie rôznych druhov umení umožňuje rozvoj nielen kognitívnych funkcií, ale aj nonkognitívnych, čo sa priaznivo prejaví v komplexnom rozvoji osobnosti dieťaťa. Požiadavka na tvorivosť detí aj učiteľa v polyestetickej výchove sa prejavuje ako prvoradá. Bez tvorivého myslenia a konania sa poznanie eliminuje na teoretické osvojovanie si získaných vedomostí a takmer neumožňuje aplikáciu poznatkov v praxi.

Integráciou činností v hudobno-výchovnom procese sa u žiakov dosahuje vysoká zážitkovosť, rozvíja sa ich hudobné myslenie a spontánna tvorivosť sa postupne mení na tvorivosť vedomú a zámerne cielenú na produkciu nových nápadov a myšlienok.

### 1.2 Postavenie hudobnej výchovy v systéme doterajšieho a „budúceho“ školstva

V školskom systéme patrí hudobná výchova k povinným učebným predmetom s počtom hodín 33 v školskom roku. Pre triedy s rozšíreným vyučovaním hudobnej výchovy ministerstvo školstva SR stanovilo 3 hodiny týždenne v 1.- 6. ročníku, 4 hodiny týždenne v 7.- 9. ročníku (Učebné plány pre 1. až 9. ročník ZŠ, 2003).

Podľa nového školského zákona, ktorý sa dostáva do platnosti od školského roku 2008/09, sa však mení pozícia hudobnej výchovy na základných školách v 8.a 9.ročníku sa mení na predmet Výchova umením s časovou dotáciou 0,5 hod. týždenne, čo je veľká strata, no získava v určitých obrysoch na váhe na gymnáziách, kde sa vsúva predmet Kultúra a umenie.

Spomedzi výchovných predmetov má hudobná výchova (ďalej len Hv) esteticko-umelecký charakter. Estetická kategória krásno sa vzťahuje nielen na príjemné a uchu milé, ale aj na mravné hodnoty, ktoré spoločnosť uznáva. Uvedomé vnímanie hudobného diela nie je možné bez citového prežívania. Z tohto pohľadu sa v Hv uplatňujú aj mravné a citové komponenty výchovy. V procese hudobnej výchovy sa, tak ako aj prostredníctvom iných predmetov, utvára vlastný sietonázor edukanta. Prostredníctvom poznania sa na hodinách Hv formuje aj intelektová stránka osobnosti.

Vytvorením si hudobnej reality danej triedy sa učiteľ dostáva k diagnostikovaniu, ako ďalšej funkcie hodnotenia. Hodnotenie vo výučbe má aj výchovnú funkciu. V triedach, kde sa stretávame s veľmi nízkou hudobnosťou žiakov a nie je to vplyvom slabej alebo zle zameranej pôsobnosti učiteľa a iných hudobných vnemov, je ľahké hodnotiť na základe porovnávania s učebným štandardom, ktorý by žiaci mali dosiahnuť. Preto aj na hodinách Hv má popredné miesto výchova. Tu sa uplatňuje hlavne verbálne hodnotenie, medzi ktoré patrí pochvala, povzbudenie, pokarhanie, ale aj nonverbálne, akým je úsmev, či pohladenie.

## 2 Tvorivosť na hodinách hudobnej výchovy

V súčasnosti má učiteľ hudobnej výchovy väčšie možnosti využitia informačných zdrojov. Nadobudnuté skúsenosti v oblasti hudby či už zo strany učiteľov a žiakov, alebo zo strany hudobných vedcov a ich neustále *bádanie a hľadanie nových vyučovacích metód a organizačných form, hudobných zákonitostí, tvorba didaktických pomôcok, používanie hudobnej techniky a tiež sprístupnenie živej hudby*, prispeло k rozvoju hudobnej vedy, k rozvoju pedagogiky a didaktiky hudobnej výchovy, a tým aj k úspešnému rozvoju hudobnosti detí. Hudobná výchova na ZŠ nemá vystupovať ako izolovaný predmet, ale má v sebe integrovať mnohé poznatky z iných umení, (čo umožnia vyššie uvedené novovytvorené predmety: Výchova umením a Umenie a kultúra). Poskytuje také estetické hodnoty, ktoré nachádzame aj v maliarstve, sochárstve, či v estetike, ale aj mravné hodnoty, ktoré ju spájajú s etikou. Poznanie dejín ľudstva značne uľahčuje porozumenie historických súvislostí v hudbe. Pri poznávaní hudobnej kultúry je dôležité aj rozvíjanie hudobných činností, invencie, intuície, fluencie a iných predpokladov, na dosiahnutie hudobnej inteligencie. Najúspešnejším a zároveň najkomplikovanejším spôsobom učenia sa je učenie cez rozvoj tvorivého, divergentného myslenia.

### 2. 2 Hudobná tvorivosť

Clovek, ako vysokohodnotná, sociálne založená bytosť sa odpradávna v každodenných činnostach prejavovala aj ako bytosť tvorivá, z vlastných potrieb činná k novým, hodnotným a užitočným nápadom, riešeniam a produktom. Pod pojmom tvorivosť ponímame vo všeobecnosti tvorbu nových, originálnych nápadov a produktov, čím pretvárame okolity svet, vytvára nové, užitočné hodnoty. Z uvedeného vyplýva, že tvorivý človek sa vyznačuje tvorbou nielen nových a jedinečných, ale hlavne hodnotných produktov, či myšlienok. Hodnota výtvorov je závislá od hodnôt uznávaných spoločnosťou, pre ktorú je produkt určený. Nastoluje sa tu otázka, či sa za tvorivosť považuje aj tvorba, ktorá neprináša úžitok veľkej mase ľudí, ktorá rozvíja vlastnú osobnosť. Určenie hodnoty produktu tvorivosti nie je jednoduché a ohodnotenie je často závislé aj od subjektívneho postoja k danému dielu a k jeho tvorcovi. V oblasti vedeckej, či umeleckej sa hodnotením zaobrajú odborníci v danej problematike. V školskom, ale aj mimoškolskom prostredí,

kde je dieťa a jeho výtvar vystavené posudzovaniu hodnoty, je dôležité nezabúdať, že prostredníctvom produkcie aj viac, či menej hodnotnej (v zmysle novosti) sa žiak posúva vpred v rozvoji vlastnej osobnosti. Je potrebné rozvíjať tvorivosť aj na vyšej úrovni, ktorá si vyžaduje vytvoriť nové, originálne produkty.

Vedecká tvorivosť od tvorivosti umeleckej sa v mnohom nelísi. Ich spoločné znaky vidí J. P. Guilford: „*v sústavnom poznávaní skutočnosti, v citlivosti na okolité problémy, v schopnosti abstrahovať niektoré prvky skutočnosti a pretvárať ich, v mobilizácii všetkých duševných schopností, v stanovení hypotéz a hľadaní metód riešenia, v samotnom tvorivom myšlení*“ (Guilford, In: Balcarová, 2004, s. 325).

Produkciou „nového“ v hudobnej sfére sa dostávame k pojmu hudobná tvorivosť. „*Hudobnú tvorivosť môžeme považovať za elementárnu, samostatnú a vysoko motivovanú hudobnú činnosť, ktorá na základe predchádzajúcich hudobných skúseností vytvára relativne novú a objektívne vyjadrenú hudobnú kvalitu*“ (Baranová, 1993, s. 3).

V priebehu ontogenézy sledujeme zmeny a rozvoj myšlenia vo všetkých vývinových štadiách života človeka. So schopnosťou myšliením sa spája aj **schopnosť tvoriť**. Len mysliaci jedinec je schopný vytvárať **nové produkty** a prostredníctvom nich sa posúvať vpred v rozvoji svojej osobnosti. Z uvedeného vyplýva, že **proces** tvorby je prirodzená **vlastnosť** každého človeka. Za produkt tvorivosti sa považuje nielen novo vytvorený predmet, či myšlienka, ale zohľadňuje sa aj jeho hodnota.

**Produktom vokálnych činností** môže byť krátky melodický motív, ale aj celá pieseň. Žiaci potrebujú priestor na vytváranie vlastných melodických úsekov, aby nestagnovali len na reprodukcii počutých útvarov. Často krát ani netušia, aké nápaditné melódie sú schopní vytvoriť. Dokážu melódiu varírovať, čo je prejavom tvorivosti.

K tvorbe melódie sa pridružuje aj tvorba rytmických útvarov ako **produktovej rytmických činností**. Aj keď melódia a rytmus idú „ruká v ruke“, zo skúsenosti môžeme povedať, že niektorí žiaci nie sú schopní vnímať melodické, či rytmické vzťahy. Amúzia, ako porucha vnímania sa nemusí vzťahovať na celkovú hluchotu. Stretávame sa s niekoľkými formami porúch vnímania. Ak má dieťa hluchotu pre melódiu, ešte neznamená, že je neschopné vnímať hudobný metrorytmus. Napriek takejto poruche je schopné tvoriť veľmi zaujímavé rytmické modely. Na druhej strane môže žiak trpieť arytmiou. Dokonca aj pri normálnej funkcií hudobného sluchu môžu niektoré deti trpieť motorickou amúziou – neschopnosťou správne zaspievať, alebo zahráť tóny vnímané melódie. Rytmus je však nevyhnutným výrazovým prostriedkom pri hre na nástroje melodické, či rytmické.

**Produktom inštrumentálnych činností** môže byť celá skladba, ale aj krátke znenie pravidelného rytmického útvaru, či melódie, ale aj harmónie. Na hodinách hudobnej výchovy žiaci najčastejšie používajú Orffové nástroje, ktoré poskytujú mnoho možností na rozvoj hudobnej tvorivosti, predstavivosti, fantázie.

Tanec, alebo hra na tele (tlieskanie, lúskanie, plieskanie) sú **produktovej pohybových aktivít**. Pohyb na hodinách hudobnej výchovy sa uplatňuje najmä na I. stupni ZŠ. Na druhom stupni už sledujeme klesajúcu tendenciu vyjadrovania hudby pohybom. Žiaci napriek veľkým zmenám, ktoré im v období puberty stáčajú pohyb - zhoršuje sa ich motorika, sú vybavený množstvom nápadov pre realizáciu pohybových činností.

Komplex všetkých vyššie uvedených činností sa môže premietnuť v malom divadelnom diele, inscenácií, v hudobnej hre, rozprávke, ktoré tak predstavuje **produkt hudobno-dramatických činností**.

Na predmete Hudobné dielne na FHPV Prešovskej univerzity sa budúci učitelia „školia“ pre práve tieto dva typy „zaostávajúcich“ hudobných činností na školách. V hudobno-dramatických a v nich zakomponovaných hudobno-pohybových činnostach ide o zvyšovanie rastu kreatívnych schopností, o tréning fluencie a flexibility s akcentom na skupinovú komunikáciu a modely „správania sa“, čo predpokladá aspekt komunikačno-konštrukčný (Hatrík, 1994). Podľa Hatríka (1994) ďalej rozlišujeme dva cykly hudobných diel, teda tvorby samotných polyestetických projektov: cyklus „facile“ a cyklus „agile“. Prvý je postavený na modelových cvičeniach fluencie a flexibility, vždy s dôrazom na emocionálnu a situačno-dramatickú zložku. Pôsobí cez obrazotvornosť, fantáziu, metaforu... a cez výrazovú nosnosť hudby. Zhotovené hudobné i nehudobné (texty) podklady slúžia pre deštrukciu a analýzu obsahovej štruktúry projektu. V druhom cykle ide o aktívnu skupinovú prácu študentov, kde sa odkrývajú určité typológie hudobných činností a kreativity.

## 2.3 Determinanty rozvoja hudobnej tvorivosti

Edukačný proces prebiehajúci v školskom edukačnom prostredí je ovplyvňovaný mnohými faktormi. Prebieha v ňom interakcia medzi učiteľom a žiakom, tiež žiakmi navzájom. Tvorivosť je ovplyvňovaná **vnútornými a vonkajšími faktormi**.

Medzi vnútorné považujeme samotnú osobnosť žiaka, ako subjektu edukácie, s jeho kognitívnymi (vedomosti, zručnosti), afektívnymi a anatomico-fyziologickými charakteristikami, ktoré sú výsledkom dedičných dispozícii a vplyvov prostredia.

Vonkajšie faktory, určujúce charakter výchovno-vzdelávacieho procesu a rozvoj tvorivosti v ňom, predstavujú: učivo, učebný materiál, osobnosť učiteľa, sociálne podmienky bezprostredne sa viažuce na vyučovanie (postavenie žiaka v sociálnej skupine, vzťahy medzi žiakmi, vzťah učiteľ – žiak, atmosféra a klíma triedy), ale aj podmienky sprostredkovane pôsobiace na žiaka (sociálne prostredie rodiny, vrstvovníkov, atd.).

### Hudobný materiál a pomôcky

Najzákladnejším hudobným materiáлом v Hv je hudobná skladba. Sprostredkovanie hudby sa deje prostredníctvom živého predvádzania, hrou na hudobnom nástroji, spevom, ale aj vnímaním hudby z CD, DVD, MC, VHS - nosičov. Predstavenie skladby žiakom hrou na hudobnom nástroji alebo spevom, je efektívnejšie, zaujíma ďalej oproti počúvaniu z nosičov, ale nástrojové možnosti, či ľudský hlas nie sú postačujúce pri väčších hudobných obsadeniach, ani pri náročných až virtuóznych dielach. V tom prípade je autentickejšie pustiť žiakom hudbu z nosiča. Úlohou učiteľa je vyberať si reprezentatívne diela pre pochopenie vytýčeného prvku s prihlásením na vekové a poslucháčske osobitosti. Hudobné ukážky je vhodné doplniť o notový materiál, alebo aspoň jeho časť na ukážku a tiež ako pomôcku pri sledovaní hudobného priebehu, či speve.

Konkrétny obsah učiva, ktorý si má žiak osvojiť na hodinách, nachádzame v učebnicach (slovníkoch, atlasoch, encyklopédiah, zbierkach úloh, atď.). V súčasnosti sa uplatňujú aj nové formy dopĺňajúcich hudobno- didaktických pomôcok a materiálov, akými sú: CD-ROM, pracovné listy, prezentácie dejín hudby v programe Power Point, sprostredkovanie živej hudby prostredníctvom výchovných a diplomových koncertov a hudobných diel (prezentácia ukážok).

### 3. Metódy motivovania k tvorivosti

Pojem motivácia pochádza z lat. slova *movere*, znamená hýbať, pohybovať sa. Motivácia má v edukačnom prostredí pôsobiť ako „aktivátor“ záujmu žiakov o nasledujúce činnosti a viesť k zvedavosti o danú tému. Metód motivovania k tvorivosti je niekoľko.

Najelementárnejšou metódou rozvíjania tvorivosti je stále tvorba tzv. *tvorivých úloh*. Za tvorivé úlohy považujeme tie, ktoré aktivizujú žiaka k netradičným činnostiam, k divergentnému myšleniu, ktoré ponúka viacero možností riešenia. Vo vyučovaní využívame moment prekvalenia, vyzvolávame pochybnosti, ktoré aktivizujú žiakov k preverovaniu. Zadávané úlohy musia byť adekvátnie vyspelosti žiakov, majú ich podnecovať k premýšľaniu, hľadaniu, špekulovaniu, predvídaniu, k činnostiam.

#### Záver

Úlohou všetkých výchovných predmetov, a teda aj hudobnej výchovy je všeestranný rozvoj osobnosti a v rámci nej aj rozvoj hudobnosti detí. Pod rozvíjaním hudobnosti rozumieme rozvoj všetkých hudobných činností - speváckych, percepčných, inštrumentálnych, ale aj hudobno-pohybových činností, rozvoj schopností a zručnosti.

K dosiahnutiu uspokojivého výsledku v hudobno-výchovnom kontakte so žiakom, musí učiteľ neustále zvyšovať nároky na svoju odbornosť, hľadať účinné metódy a formy práce v edukačnom prostredí. Učivo Hv je otvorený systém, ktorý žiakom umožňuje a poskytuje spájanie hudby s inými druhmi umenia, učiteľovi ponúka možnosť prispôsobenia učiva možnostiam a schopnostiam žiakov, regionálnym podmienkam. Integrácia poznatkov z rôznych oblastí zabezpečí kvalitnejšiu, komplexnejšiu výučbu a trvalejšie vedomosti.

#### ZOZNAM POUŽITEJ LITERATÚRY:

- BALCÁROVÁ, B. 2004. *Alfa didaktiky hudobnej výchovy*. Prešov : Súzvuk, 2004. 336 s. ISBN 80-89188-00-1  
BARANOVÁ, E. 1993. *Tvorivosť na hodinách hudobnej výchovy. Hudobno – didaktické hry a postupy*. Banská Bystrica : UMB, 1993. 55. s. ISBN 80-85162-54-7  
HATRÍK, J. 1994. *Didaktické aspekty integratívnych projektov v rámci predmetu hudobná dielňa*. In: *Kreativita a integratívne hudební pedagogika v evropskej hudební výchově*. Spol.pre Hv ČHS. Praha 1994 (Zborník z konferencie.)  
HOLAS, M. 2004. *Hudební pedagogika*. Praha : Akademie muzických umení v Praze, 2004. 125 s. ISBN 80-7331-018-X  
PETLÁK, E. a kol. 2005. *Kapitoly zo súčasnej didaktiky*. Bratislava : IRIS, 2005. 189 s. ISBN 80-89018-89-0  
ZELINA, M. 1996. *Stratégie a metódy rozvoja tvorivosti osobnosti dieťaťa*. Bratislava, Iris1996, ISBN 80-967013-4-7

#### Summary:

In the present time teacher of music has bigger possibilities of using of informative sources. Permanent researching and searching of new educational methods, musical principles, making of didactic instruments, using of musical technology and also presentation of live music, contribute to the development of musical science, pedagogy and didactics of musical education. Stated facts help to development of musical abilities of children.

Common attribute scientific and artistic creativity consist in systematic knowing of reality and reshaping some elements of its, in sensibility to surrounding problems, in mobilisation of all mental abilities, in determination of hypotheses and searching for methods of solution, in creative thinking.



### Tvorivé inšpirácie v hudobných činnostach v koncertoch pre deti

PaedDr. Lenka Sochová,  
doktorandka z Prešovského univerzity, Pedagogické fakulty,  
učitelka ZUŠ - Hanušovce nad Topľou

#### Motto:

„Povedz mi niečo a ja to zabudnem, ukáž mi niečo a ja si to budem pamätať. Dovoľ mi, aby som si to vyskúšal na vlastnej koži, a ja to budem ovládať.“

Ján Amos KOMENSKÝ

Hudba hrá v živote človeka veľmi dôležitú úlohu. Obklopuje nás na každom kroku a sprevádza už od narodenia. Stačí sa započúvať do spevu vtákov, či žiblnkotu potôčika a hudba je na svete! Rozmanitosť a krásu hudby vie rozpoznať každý z nás, len treba zastaviť ten večný boj s časom a počúvať. Myslím si, že sa ešte nenarodil človek bez nadania - je však dôležité dokázať ho včas odhaliť a vyuvítať správnym smerom.

Zabezpečovanie hudobného vývinu jedinca sa v inštitucionalizovanej forme odohráva v školskom prostredí, kde predstavuje systematický a zložitý proces, ktorý neskôr môže pokračovať aj individuálne a pretrváva po celý život. Na hodinách hudobnej výchovy, ide pedagógom okrem výchovných hodnôt predovšetkým o prebudenie a rozvíjanie hudobných schopností žiakov, ktoré sa vytvárajú cez jednotlivé hudobné činnosti a tvorivé formy výučby. Koncerty pre deti sú formou mimotriednej, alebo mimoškolskej hudobnej výchovy a súčasťou neformálneho vzdelávania.

#### 1 Koncerty pre deti

V súčasnom období sa kladie dôraz na zážitkovosť z koncertu v spojení s aktivizáciou poslučáča takým spôsobom, aby sa stal jeho prirodzenou súčasťou. Nestačí, ak je hudobná produkcia spojená len moderátorským slovom, ktoré je obmedzené na strohé faktografické údaje o názve skladby a mene skladateľa. Zároveň sa upúšťa od pôvodného názvu výchovný koncert a nahradza sa pojmom koncert pre deti, alebo koncert pre mládež.

Pod pojmom koncerty pre deti rozumieme hudobné produkcie, ktoré sú určené deťom a mládeži, pričom ich spoločným znakom je deťom prispôsobená dramaturgia a vhodná doba konania. Ich cieľom je obohatiť učebný plán hudobnej výchovy, zoznať žiakov s hudobnými dielami rôznych hudobných druhov a žánrov, naučiť sústredenému počúvaniu a pestovaniu hudobného vokusu na základe priameho, živého kontaktu s koncertnými umelcami. Oproti školskej výučbe prinášajú nové dojmy z bezprostredného styku so živou hudbou a interpretom. Koncerty tohto typu umožňujú žiakom počúvanie živo reprodukovaných hudobných diel v autentickom prostredí.

## ZUŠ - tvorba a realizácia koncertov pre deti

Z pozície učiteľky hudobného odboru v ZUŠ by som chcela podotknúť, že vyučovací proces v ZUŠ je v mnohých činnostach pútavý a pestrý, lebo práca s talentovanými žiakmi pedagóga neuštale podnecuje k rozvoju ich detskej hravosti a zvedavosti. Stavba vyučovacej hodiny dáva dostačný priestor sebarealizácii žiakov vo všetkých interpretačných i percepčných činnostach.

Každoročne, spoločne so žiakmi pripravujeme koncerty pre deti materských a základných škôl. Vytvárame jednoduché hudobné rozprávky, v ktorých žiaci intenzívne využívajú detské nástroje Orffovho inštrumentára a klasické hudobné nástroje v spojení so spevom, tancom a hovoreným slovom. Počas koncertu sa snažíme do deja aktívne zapájať poslucháčov tak, aby sa stali jeho prirodzenou súčasťou. Koncerty splňajú vzdelávaciu, výchovnú, estetickú, emocionálnu a spoločensko-výchovnú funkciu. Sú veľkým potešením a zážitkom nielen pre poslucháčov, ale aj pre účinkujúcich.

Vo všeobecnosti tvorba koncertov podlieha určitým zásadám, ktoré je potrebné a nutné dodržať, aby bol konečný výsledok vydarený a hlavne efektívny. Výchovný účinok a vhodnosť po všetkých stránkach nám zabezpečuje dobré zvládnutie umeleckej i didaktickej stránky, preto je dôležité aby všetko, čo súvisí s prípravou koncertu bolo dôkladne premyslené a jasné.

### 1.1 Aktivizácia detského poslucháča

Základom dobrého koncertu je sprievodné slovo. Jeho hlavnou úlohou je pripraviť na počúvanie, prehľbiť zážitok z hudby a inšpirovať k tvorivému počúvaniu. Má niekolko funkcií: výkladovú, spojovaciu a aktivizačnú - udržanie pozornosti a zapojenie do hudobných činností. Základným prostriedkom aktivizácie poslucháča je vždy slovo. Už jednoduchá rečnícka otázka alebo jednoduchá hádanka môžu nastoliť problém, ktorý žiaka zaujme, primä ho ku spoluúčasti na riešení. Potreba aktivizovať deti je tým väčšia, čím je nižší vek detí. Pozornosť malých poslucháčov rýchle kolíše, plné sústredenie je krátke, preto je nutné striedanie rôznych druhov činností. Aktivizácia má rôzne formy: verbálnu, hudobnú, hudobno-pohybovú, súťaže a kvízy. Z hudobných aktivít je najrozšírenejší spev – žiaci si môžu opakovať hlavné motívy, témy, alebo časti uvádzaných skladieb. Môžu to byť ľudové či umelé piesne. Vhodná je kombinácia s hrou na DHNOI, alebo s hudobno-pohybovými aktivitami. Všetko však musí byť dokonale organizované a riadené, aby muzicírovanie detí bolo presné a efektné. Spontánnu hravosť detí nám dáva možnosť využiť aj rôzne hudobné hry.

### 1.2 Typy hudobných hier na aktivizáciu detského poslucháča

Dospela som k poznaniu, že vo všetkých činnostach je pre dieťa hra veľmi dôležitá a jeho spontánne prejavy sú prirodzenou reakciou na vonkajšie podnety. Hrou, učením, pokusom a omylem objavuje svet, teda aj špecifický svet hudby, kde uplatňuje svoj detský hudobný prejav. Preto Vám ponúkam vybrané hry ako inšpiráciu na podnecovanie aktivizácie detského poslucháča.

#### • N a z v u k y /hra so zvukmi a tónmi/

**Možnosti využitia:** hra je zameraná na rozvoj schopnosti neverbálnej komunikácie, empatie, sluchu, tvorivosti, fantázie, spojenia s konkrétnou predstavou

**Pomôcky a prostriedky:** hrkálky, ozvučné drievka, triangel, činely, xylofón, kľúče, ceruzky, plechovky naplnené ryžou, makom, hrachom a kamienkami

**Postup:** Deťom rozdáme detské hudobné nástroje a rôzne predmety. Deti chodia po miestnosti a utvárajú dvojice, trojice tak, že sa hľadajú predmety a nástroje zvukovo podobné. Spoločne si dvojice vypočujeme a určujeme, či sa našli správne. Napríklad kľúče – hrkálky, ceruzky – ozvučné drievka, rumba gule – plechovka s ryžou. Deti, ktoré dvojicu našli, po spoločnej dohode vystúpia dopredu a predvedú hru predstavy, na svojich hudobných nástrojoch. /príchod domov zo školy: kľúče – hrkálky; kráčanie po drevenom mostíku: ceruzky – ozvučné drievka; daždivý deň: rumba gule – plechovka s ryžou/.

#### • R y t m i c k é h á d a n k y /hra s rytmom/

**Možnosti využitia:** rozvoj hudobnej pamäte, predstavivosti a zmyslu pre hudobný metrorytmus

**Pomôcky a prostriedky:** bubon, stoličky, vybraný piesňový materiál

**Postup:** Účastníci hry sedia na stoličkách v kruhu. Učiteľ začne vytleskávať, alebo na bubon vyklepkávať známu pieseň, ako keby si ju spieval a zdôrazňuje pritom akcenty v texte piesne. Keď skončí ostatní hľadajú, ktorá to je pesnička.

#### • P o h á r o f ó n /hra s netradičnými hudobnými nástrojmi/

**Možnosti využitia:** rozvoj sluchových a rytmických schopností, tvorivosti, muzikálnosti

**Pomôcky a prostriedky:** poháre, voda, ceruzky

**Postup:** Na realizáciu tejto hry si pripravíme rad pohárov a dolievaním vody ich spoločne vyladíme do pentatonickej stupnice: C-D-E-G-A-(C), alebo necháme priestor žiakom na to, aby si sami vyskúšali zvuky, prípadne vylaďovali výšku zvuku dolievaním vody. Tak jednou, alebo dvoma ceruzami môžeme hrať na vyladených pohároch vymyslenú melódiu. Výhodou je, že v pentatonike nezaznie nič falosne. So staršími žiakmi môžeme vylaďovať aj diatonickú škálu: C-D-E-F-G-A-H-(C) a zahrať si na pohároch jednoduchú ľudovú pieseň, prípadne vytvárať vlastné sprievody k spevu žiakov.

#### • M e t a f o r i c k é h á d a n k y /hra na tvorivosť/

**Možnosti využitia:** rozvoj detskej tvorivosti, obrazotvornosti, rozlišovanie farby zvuku

**Pomôcky a prostriedky:** detské hudobné nástroje Orffovho inštrumentára

**Postup:** Zahráme niekoľko úderov na jednotlivých hudobných nástrojoch, ktoré sú uložené na zemi v strede kruhu, vytvoreného hráčmi. Po každej ukážke položíme krátku otázku:

- úder na triangel - otázka: Je to slniečko, alebo čierny mrak? /slniečko/
- osminové hodnoty vytukávané paličkami - otázka: Beží slon, alebo koník? /koník/

## 2 Inštrumentálna kompozičná rozprávka ako námet k realizácii koncertu pre deti

So žiakmi ZUŠ sme spoločne počas celého školského roku pracovali na príprave inštrumentálnej kompozičnej rozprávky. Od samého začiatku, čiže od výberu vhodného námetu som žiakov hudobného odboru aktívne zapájala do realizácie rozprávky, podnecovala v nich samostatnosť, tvorivosť, fantáziu. Scénické dotvorenie rozprávky nám zabezpečili žiaci výtvarného odboru vlastnými prácmi, realizovanými rôznymi výtvarnými technikami a svojim tancom obohatili rozprávku aj žiaci tanecného odboru. Celá príprava prechádzala jednotlivými realizačnými fázami:

#### Fázy prípravy inštrumentálnej kompozičnej rozprávky:

- organizačná príprava
- výber literárnej rozprávky
- vypracovanie scenára rozprávky
- nástrojový výber /DHNOI, klasické hudobné nástroje/
- určenie hlavných a vedľajších hrdinov deja
- tvorba rytmov, textov a melódii piesni
- vlastná príprava, nácvik
- scénické stvárnenie rozprávky
- realizácia inštrumentálnej kompozičnej rozprávky

Rozprávku „*Koza odratá a jež*“ od Pavla Dobšinského sme so žiakmi vybrali kvôli obľúbenosti medzi detskými poslucháčmi a vhodnosti pre dramatické stvárnenie. Táto rozprávka nám poskytuje bohatstvo zvukového materiálu, ktorý je schopný charakterizovať rôzne postavy, predmety a okolnosti. K deju tejto rozprávky sa nám priam žiadalo vytvoriť hudobné stvárnenie, ktoré pozostáva z akustickej kompozície, sólového spevu, jednohlasného zborového spevu so sprievodom detských a klasických hudobných nástrojov, ktoré zvukomalebne dotvárajú a vykresľujú jednotlivé zvieratká z deja, ich vzájomné vzťahy, či individuálne charakterové črty. Každé zvieratko vykresluje zvuk iného hudobného nástroja a vlastná melódia. Ústrednou postavou rozprávky je koza, preto výberu jej predstaviteľa bolo potrebné venovať patričnú pozornosť. Z hudobného hľadiska ju mal hrať žiak s dobrým speváckym fondom, čistou intonáciou a rytmickým cítením a čo sa týka ďalších kritérií, mal to byť žiak vyššej postavy, s dobrými hereckými a hlasovými schopnosťami. Tieto kritéria platili aj pri výbere predstaviteľov ostatných zvieratiek, hlavne kvôli náročnosti /obťažnosti/ rytmických partov pre jednotlivé zvieratka.

Vo fáze prípravy a nácviku rozprávky som mala vypracovaný harmonogram spoločných skúšok, počas ktorých bol dej rozprávky často obohatený o nové zvukové, rytmické tvorivé prvky. Keďže bolo potrebné, aby žiaci zvládli texty spamäti, popri spoločnom nácviku v škole bola nevyhnutná aj ich domáca príprava.

Ako to v rozprávkach býva, aj tá naša končila štastne, kde dobro zvíťazilo nad zlom. V jej závere spievajú, hrajú, dramatizujú a tancujú všetci účinkujúci, čo je pre nich veľké pozitívum a prináša im to radosť z vykonanej aktivity. Realizácia inštrumentálnej kompozičnej rozprávky žiakom priniesla zážitok a uspokojenie, pretože sa sami podieľali na jej vzniku, boli aktérmi deja a prostredníctvom nej mohli prezentovať vlastné inštrumentálne, či tvorivé schopnosti. Svoje spoločné úsilie predvedli žiakom a rodičom na internom koncerte v ZUŠ a ďalšie vystúpenia zrealizovali pre základne a materské školy.

#### Záver

Nachádzame sa v období prevratných ekonomických a spoločenských zmien, ktoré prinášajú aj nové podnety do hudobnej výchovy vo výchovno-vzdelávacích koncepciách a programoch nasmerovaných na humanizáciu a tvorivý aspekt spôsobu života. Preto je potrebné začleňovať do vyučovacieho procesu i do mimoškolských záujmových činností návštěvy koncertov, aby prispeli ku skvalitneniu hudobnej výchovy na školách a vytvorili u detí aktívny vzťah k hudbe, pretože cez hudbu sa dostávame k jej umelcockej aj estetickej hodnote a hudobnými činnosťami si ju aktívne osvojujeme. Dieťa je produkтом prostredia, v ktorom sa pohybuje, preto mu treba vytvoriť

prostredie plné podnetov, nevšedných zážitkov, pozornosti, podpory, porozumenie, lásky. Treba mu vytvoriť prostredie, v ktorom môže tvoriť, rozvíjať svoju fantáziu, predstavivosť. V takomto prostredí sa bude formujúca ľudská bytosť pozitívnejšie a rýchlejšie rozvíjať než v prostredí, ktoré neposkytuje žiadne, alebo len minimálne podnety a impulzy.

#### Summary:

A preparation of concerts for children in conditions of basic art schools. Art and didactic characteristics of the preparation and process of concerts. A meaning of musical games and word accompanied in concerts for children. An instrumental compositional fairy tale as a source of musical impulses.



#### Rozvoj esteticko-hudobných kompetencií žiaka prostredníctvom inovačných a modernizačných trendov – hudobno-dramatické činnosti

Prof. Mgr. Belo Felix, Ph.D.

Katedra Hv, Univerzita Mateja Bela, Pedagogická fakulta Banská Bystrica

Kľúčové pojmy: Kompetencie. Aplikácia metód tvorivej dramatiky v hudobnej výchove na slovenských ZŠ. Rozvoj kreativity prostredníctvom improvizácie a interpretácie. Socializácia detí v hudobno-dramatických projektoch. Polyesterické aspekty v učebniciach Hv.

Ak uvažujeme o rozvíjaní esteticko-hudobných kompetencií žiakov na primárnom stupni vzdelávania, potom musíme poukázať na určité disproporcie medzi nesporne ambicioznymi cieľmi a možnosťami hudobnej výchovy.

Kompetencie chápeme v novom školskom zákone ako kľúčové spôsobilosti, ktoré zahrňujú komplex vedomostí a znalostí, spôsobilostí a hodnotových postojov umožňujúcich jednotlivcovovi poznávať, účinne konať, hodnotiť, dorozumievať sa a porozumieť si, začleniť sa do spoločenských vzťahov a osobnostne sa rozvíjať – zjednodušene **ide o spôsobilost uplatniť svoje vzdelanie v pracovnom, občianskom, rodinnom a osobnom živote.**

Kľúčové kompetencie sa formujú na základe osobnej praktickej činnosti a skúsenosti a zároveň sú uplatnitelné v životnej praxi. Nevyjadrujú trvalý stav, ale menia svoju kvalitu a hodnotu počas celého života. Nezastarávajú ako vedomosti, ale majú potenciálnu vlastnosť neustále sa rozvíjať (a preto môžu byť základom celoživotného učenia sa a osobnej flexibilitu). Sú výsledkom a dôsledkom nielen formálneho (školského) vzdelávania, ale aj neformálneho vzdelávania, ako aj neinštitucionálneho (informálneho) vzdelávania.

Kompetencie, o ktorých teraz uvažujeme, možno zaradiť medzi **kompetencie (spôsobilosti) vnímať a chápať kultúru a vyjadrovať sa nástrojmi kultúry**.

Čo by mal zvládnuť v tejto oblasti absolvent základnej školy?

- dokáže sa vyjadrovať na vyšom stupni umeleckej gramotnosti prostredníctvom vyjadrovacích prostriedkov výtvarného a hudobného umenia,
- dokáže sa orientovať v umeleckých druhoch a štýloch používať ich hlavné vyjadrovacie prostriedky,
- uvedomuje si význam umenia a kultúrnej komunikácie vo svojom živote a v živote celej spoločnosti,
- cení si a rešpektuje umenie a kultúrne historické tradície,
- pozná pravidlá spoločenského kontaktu (etiketu),
- správa sa kultivovane, primerane okolnostiam a situáciám,
- je tolerantný a empatický k prejavom iných kultúr.

K tomu treba dodať ešte schopnosť rozumieť na primeranej úrovni špecifickému hudobnému jazyku a vyjadriť v ňom svoje emócie, postoje a súčasne dešifrovať takéto posolstvo, ktoré vysiela naše okolie alebo sprostredkúva cez svoju hudbu hudobný skladateľ.

V intenciách štátneho vzdelávacieho programu je hudobná výchova rozhodujúcim činiteľom pri odovzdávaní a sprostredkúvaní hudby novým generáciám, pričom hudbu treba chápať ako jednu z foriem tvorivosti každého človeka. Hlavným zámerom Hv je „optimálne formovanie osobnosti a efektívne rozvíjanie hudobnosti žiaka tak, aby si aj prostredníctvom komunikácie s hudbou vytvoril svoj progresívny a kreatívny spôsob bytia pre život v 21. storočí.“<sup>1)</sup>

Tieto nesporne krásne zámery sú však – hovoríme o Slovensku – konfrontované s praktickou školskou politikou. Jedným zo zámerov nového školského zákona je redukcia počtu vyučovacích hodín žiakov na základnej škole. Dôsledkom tejto nesporne dobre mienenej, ale nedomyslenej snahy je faktická likvidácia esteticko-výchovných predmetov v 8. a 9. ročníku základnej školy, teda v tom období vývinu, keď osobnosť mladého človeka prechádza dramatickými zmenami, keď je minimálne prístupná racionálnym argumentom a možno jediným kanálom vzájomnej komunikácie s dospelými sú skôr emócie či už prežívané autenticky alebo sprostredkovane v niektorom z umení. A práve tento kanál, obávame sa, priyatý školský vzdelávací program uzavrel.

Vráťme sa však k téme našej úvahy, k rozvíjaniu esteticko-hudobných kompetencií prostredníctvom tvorivej dramatiky. Práve táto metóda nám pomáha prekračovať rámec školskej hudobnej výchovy, hranice triedy, smerujúc k tomu, aby sa hudba (a umenie vôbec) stala komunikáciou, teda prostredkom na autentické vyjadrenie pocitov žiakov, ich postojov, vzťahov, rovnako ako sveta, ktorý ich obklopuje. Pritom nepôjde o zásadnú zmenu, skôr o rozšírenie paradigmy súčasného ponímania hudobnej výchovy. Popri rozvíjaní hudobných schopností a tým aj rozvíjaní osobnosti dieťaťa smerujeme ku komunikácii spevom, hrou na hudobných nástrojoch, pohybom (rečou tela). Dieťa tým odovzdáva určité emocionálne informácie o sebe, je schopné vyvolať svoju hudbu radosť, umelecký zážitok, emócie...

Z hľadiska takejto optiky nie je esteticky vybrúsený hudobný prejav cielom sám o sebe, ale umožňuje detskému interpretovi odovzdať emocionálne posolstvo tak, aby sa minimalizovali komunikačné šumy spôsobované falosným spevom, zle tvoreným tónom, nesprávnym dýchaním, rytmickými chybami a pod. Najlepšie možnosti v tomto smere nám poskytujú hudobno-dramatické činnosti, ako nový fenomén v hudobnej edukácii.

Metóda, ktorá umožňuje získať nové vedomosti ale aj zážitky skúsenosťou v určitých reálnych alebo simulovaných situáciach, nie je, samozrejme, nová. Na jej začiatku stojí Ján Ámos Komenský so svojou schola ludus, školou hrou, ale skutočné uplatnenie v školskej praxi je spojené s reformnou pedagogikou Johna Dewyho. Na neho nadviazala v 50. rokoch minulého storočia predovšetkým anglosaská pedagogika (W. Wardová, P. Slade, B. Way) a ich hnutie možno označiť ako tvorivá dramatika – Drama In Education. Ako hlavné metódy sa tu používajú interpretácia a improvizácia, prostredkom na získavanie nových vedomostí sa stáva dramatická hra, teda hra s dramatickým konaním. Úloha učiteľa je definovaná ako primus inter pares – prvý medzi rovnými.

Odpoveď na hocijakú otázku, môže mať – povedané s Brianom Wayom (Way, 1996) dvojakú podobu: bud formu informácie alebo priamej skúsenosti.. Napríklad odpoveď na otázku, kto je slepec, môže znieť:

1. Ten, kto nevidí (s uvedením príčin a druhov slepoty, diagnostikovania, možnosti liečby...)
2. Zavrite si oči a vykonajte nejakú činnosť (vyjsť z miestnosti, prišť si gombík, zahrať na klavíri známu melódiu...)

Prvá odpoveď patrí do kategórie akademického vzdelávania, druhá do tvorivej dramatiky. Prvá zakladá naše vedomosti najmä na ráciu, verbálnych poznatkoch, objektívite, konvergencii, aktivizuje predovšetkým ľavú hemisféru mozgu. Doménou druhej je emícia, zážitok, subjektivita, divergencia, predmetom aktivizácie je pravá hemisféra. Trochu zjednodušene môžeme z toho vyvodiť, že otázkam (a odpovediam) prvého typu sa lepšie darí v predmetoch založených na logike, analýze, čítaní textov, teda v prírodovedných disciplínach, zatiaľ čo druhý typ prevláda v odboroch opierajúcich sa o intuičiu, teda v humanitných a z nich najmä v esteticko-výchovných. V prvom prípade je skutočnosť uchopená cez čiastkové poznatky, analýzu, v druhom sa synteticky zjaví v zážitku.

Pravdaže, ani v matematike, chémii či gramatike by sme sa nemali zážitkom brániť, tie však nie sú cieľom týchto disciplín. Ten tkvie predovšetkým v ucelenom systéme poznatkov, vedomostí a praktických zručností pri ich aplikácii. Pri svojom vyjadrovaní operujú tieto disciplíny jazykom pojmov, vyznačujú sa stručnosťou, jednoznačnosťou, presnosťou, objektivitou, emotívnu neutralitou. Ako spätná väzba by sa malo preukázať, že si človek v praktickom živote na základe analógií s vedomosťami osvojenými štúdiom dokáže poradiť so svojimi racionálnymi problémami.

V esteticko-výchovných predmetoch je, myslíme si, práve hlboký zážitok, vlastné autentické prežitie, stotožnenie sa (alebo polemika) s autorom umeleckého diela cielom, ktorý môže (ale nemusí!) motivovať následnú intelektualizáciu (záujem o encyklopédické fakty o autorovi, diele, žánri, o štrukturálnej analýze...). Pri svojom vyjadrovaní používajú tieto disciplíny jazyk dojmov, bohatý na metafore, prievnania, neobyvklé spojenia, preto často obrázný, nepresný. Výsledkom teda nemusí byť (často ani nie je) súbor exaktných vedomostí, ale skôr množstvo zážitkov, emocionálnych skúseností, vlastného prežívania. A spätná väzba? Človek by mal byť lepšie a všeobecne pripravený na riešenie emocionálnych problémov, ktoré ho v živote čakajú. Pretože v problémoch takéhoto typu zvyčajne nie sú jednoznačných riešení, je tvorivá dramatika so svojimi preferenciemi improvizácie a divergencie ideálou metódou edukácie. Ale aj v oblasti, kde vládne logický úsudok a kauzálné myšlenie, má tvorivá dramatika miesto. Väčšina úloh, ktoré na nás v praktickom živote čakajú, má totiž divergentný charakter a ich riešenie vyžaduje okrem iného

aj intuícii a fantáziu. Bez týchto vlastností by sme sa neustále pohybovali v kruhu a opakovali vyskúšané, i keď zaručene správne riešenia. A práve tvorivá dramatika prostredníctvom dramatickej hry dáva učiteľom (a deťom) do rúk metódy, ktoré im pomôžu originálne riešiť netradičné úlohy.

Čo prináša tvorivá dramatika do edukačného procesu?

1. **Teatralizácia** – uplatňovanie niektorých prvkov divadla ako dialogizácia, hranie rolí, práca s rekvizitou a jej premieňanie, spájanie rôznych činností do dramatického celku...

2. **Preferencia zážitku** – vytvorenie takej pedagogickej situácie, keď sa určitá činnosť stáva vnútornou potrebou a nevyhnutnosťou. Hudba sa tu stáva prostredkom komunikácie, učiteľ predoveryškým podnecuje, usmerňuje, spolu s deťmi hľadá najlepší spôsob vyjadrenia autentického zážitku...

3. **Konflikt** – ako základ drámy, hýbatel dej, katalyzátor myšlienok. V tradičnej škole prebieha osvojovanie vedomostí, ale aj odovzdávanie názorov priamočiaro, nekonfliktnie. Obsah učiva je odvodený z overených a úradne schválených dokumentov, učiteľ len sprostredkúva názory iných. Problémové vyučovanie, ktoré sa snaží riešiť túto situáciu, je často iba niečím ako slalomové bránky: sťažujú priamu cestu, nútia rozmyšľať, ale cieľ je vopred daný. V tvorivej dramatike si tvoríme vlastnú trať a dôjdeme možno na rôzne miesta. V tradičnej škole sa dobre darí tým, ktorí sa ľahko prispôsobujú, deti s originálnym myšlením majú často problémy. V tvorivej dramatike sa počíta s názorovými konfliktami, s rôznymi riešeniami. Učiteľ ich často sám provokuje a vyvoláva. Súčasne však vedie žiakov k tomu, aby na jednej strane obhajovali svoje riešenia, no na druhej strane aby rešpektovali aj názory iných a uvažovali o nich. Teda aby boli súčasne asertívni i empatickí.

4. **Multimediálny charakter produktu** – dramatická hra i divadlo, ku ktorému hra môže, ale nemusí smerovať, je synergiou rôznych médií a to sa prenáša i do edukačného procesu, kde spolu pôsobia podnetny sluchové, zrakové, čuchové, chutové i hmatové, verbálna i nonverbálna komunikácia, „reč“ intonácia, dôrazov, páuz, gest, tela. Vzniká tak komplexný zážitok prenikajúci do podvedomia účastníkov.

5. **Tímový charakter práce** – hudobno-dramatické etudy i väčšie celky sú spoločnou prácou celej triedy a výsledok nezáleží na výkone „hviezdy“ (ako v tradičnom vyučovaní), ale na vzájomnej kooperácii, rešpektke, dôvere všetkých, vrátane učiteľa.

Tieto a mnohé iné prístupy tvorivej dramatiky nás viedli k pokusom aplikovať ju do hudobnej edukácie – najprv v rámci mimoškolského detského divadla, neskôr, keď sme na základe úspešného konkurzu dostali šancu, do novo koncipovaných učebníčkov a metodických príručiek hudobnej výchovy na základnej škole.

Aj keď si nemyslíme, že treba presne vyznačiť hranice medzi hudobnými činnosťami, predsa uvedieme aspoň niekoľko kritérií, ktoré by mali splňať hudobno – dramatické činnosti:

1. **inšpirácia divadlom**; to znamená, že hudba sa tu stáva súčasťou komplexnejšieho celku, interpret (skupina) sa hudbou v role identifikuje, vytvára určitý charakter a vstupuje s ostatnými do určitých vzťahov, teda hudbou komunikuje.
2. **obsahujú prvky tvorivosti**, jej rozvíjania a usmerňovania, nie ako fakultatívnu (ak ostane na to čas), ale imanentnú súčasť.
3. **ich výsledkom je hudba** v akejkoľvek podobe, prípadne v spojení s inými médiami (tex-

tom, obrazom, pohybom...). Teda nijaké doplnovačky, krížovky, vedomostné kvízy.

4. **hudba je predmetom dramatického spracovania**, i keď nevylučujeme ani postupy, keď je pieseň inšpiráciou na uvažovanie o sociálnom kontexte (zbojnícke piesne, chudoba, bohatstvo), vzťahoch (ľubostné piesne, kamarátstvo), či o rozmanitých ľudských vlastnostiach (čestnosť, zrada, posmeškárstvo).

Hudobno-dramatické činnosti definujeme na Slovensku ako integráciu všetkých hudobných prejavov v intenciách etickej výchovy prostredníctvom tvorivej dramatiky a zážitkového učenia. Sú teda nadstavbou, syntézou, priležitosťou na opäťovné spojenie toho, čo bolo v detskom svete jednotné, a to bez ohľadu na vyučovacie predmety. V nich sa preferujú divergentné úlohy, ktorých riešenia produkujú deti v partnerskom vzťahu s učiteľom na základe improvizácií. Hudobné činnosti tu nesledujú iba hudobno-výchovné ciele, ale sú súčasťou dramatického príbehu, v ktorom hrajú deti svoje roly, vstupujú do vzťahu s inými deťmi a tým sa socializujú. Hudba sa tak stáva prostredkom ich komunikácie. Často majú povahu projektov a prekráčajú tak hranice vyučovacej jednotky, ale aj školskej triedy, stávajúc sa tak spojovacím elementom medzi školskou a mimoškolskou výchovou. V zásade nie sú určené na verejné predvádzanie, ale po dohode s deťmi je možná aj takáto forma prezentácie. Vychádza sa pritom z hry ako najprirodzenejšej detskej činnosti.

Hudobno – dramatické činnosti sa uplatňujú v týchto formách:

- **cvičenia** – precvičovanie jednotlivých elementov rytmu, melódie (tónové vzťahy) alebo spôsobu hry na tele či na nástrojoch v dramatickom rámci,
- **etudy** – cvičenia s jednoduchým dejovým rámcom, hranie situácií,
- **hry** – najmä rolové a dramatické. Kombinuje sa v nich hovorené slovo, pohyb, pieseň chórú i sólistov, hudobný dialóg, hru na hudobných nástrojoch sa vytvára prostredie. Využíva sa improvizácia, neskôr môže prejsť do fixácie s možnými odchýlkami v interpretácii. Môže ísť aj o dopracúvanie etúd alebo zárodočné štádiá rozsiahlejších celkov, ktoré majú charakter projektu, prípadne jednotlivé výstupy hudobno-dramatických celkov (divadla),
- **projekty** – rozsahom prekračujúce vyučovaciu hodinu (dvojhodinovku). Vyžadujú si spoločne vypracovaný plán, samostudium, koordináciu s ostatnými vyučujúcimi. Môžu sa v nich kombinovať časti, kde deti komponujú, referujú o preštudovanom, vyberajú vhodnú hudbu, obrazy...
- **hudobné divadlo** – chápeme ho ako vyvrcholenie vnútropredmetovej i medzipredmetovej integrácie. Má charakter projektu a deti si pri jeho realizácii v praxi vyskúšajú výhody kooperácie, overia si priehodnosť svojich nápadov, svoje silnejšie i slabšie stránky. Výhoda takýchto multimediálnych projektov je v tom, že si v nich každý môže nájsť svoje miesto, na ktorom je pre skupinu nenahraditeľný. Hudobné divadlo môžeme v školskej hudobnej výchove realizovať v rôznych podobách:
- **samostatné hudobno-dramatické čísla** – pospájané komentárom učiteľa alebo detí; bez scénického a kostýmového stvárnenia;
- **spojenie niekoľkých čísel s pohybovým vyjadrením** – s preklenovacím komentárom, náznakovou scénou (v triede) a kostýmami;
- **spojenie niekoľkých čísel s pohybovým vyjadrením** – vzťahmi postáv, pokusom o organizáciu mizanscény, s minimálnym komentárom;

- **ucelené školské hudobné divadlo** – s dôrazom na formatívnu zložku, teda všestrannú tvorivosť detí, rozvoj ich komunikácie a socializácie; v divadelnom (najradšej arénovom alebo polkruhovom) divadelnom priestore;
- **divadelná inscenácia** – s dôrazom na estetické hodnoty a s vyvážením formotvornej a formatívnej zložky. Vzhľadom na náročnosť patrí do mimoškolských umeleckých (nie len hudobných) aktivít, vyžaduje si divadelne skúsených tvorcov, veľkú mieru fixácie a podriadenie detskej slobody a spontaneity zámerom režiséra.

Naše dlhorocné skúsenosti s aplikáciou metód tvorivej dramatiky do hudobno-dramatických činností nás oprávňujú tvrdiť, že tieto metódy vedú deti (ale aj učiteľov) k zvýšenej aktivity, zlepšujú ich komunikačné schopnosti, vedú k samostatnosti, rozvíjajú divergentné myšlenie, upevňujú sebavedomie. V hudobnej výchove motivujú a rozvíjanú tvorivosť, umožňujú deťom participovať na vzniku skladbičiek, ale aj scénickej hudby.

Je pravda, že v súčasnom systéme členenia edukácie do presne vymedzených hodín narážame na časové bariéry. Našim cieľom je okrem iného nájsť v nových učebničiach a novo koncipovaných hudobno-dramatických činností viac priestoru na tieto aktivity najmä na 1. stupni ZŠ. Áno, pri použití klasických vyučovacích metód by sme toho stihli viac, viac pesničiek, tancov, hudobno-pohybových hier, vypočutých skladieb. Ale bez tvorivej účasti detí, bez emocionálnej odozvy. Je naozaj najefektívnejší spôsob povedať: Slepec je ten, čo nevidí? Alebo sa v konečnom dôsledku ukáže byť efektívnejšie, účinnejšie a zmysluplnnejšie pripraviť také podmienky, kde by sa dieťa cítilo ako slepec, vžilo by sa do jeho pocitov a prišlo by samo na to, čo takto postihnutému človeku môže poskytnúť ten, kto vidí. Ale aj na to, že mať zdravé oči neznamená ešte vidieť. Možno má predsa len pravdu Antoine de Saint Exupéry:

„Najlepšie vidí človek srdcom.“

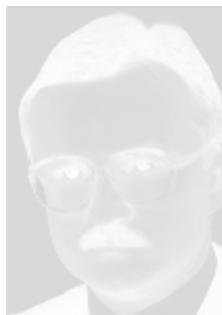
**Kľúčové pojmy:** Kompetencie. Aplikácia metód tvorivej dramatiky v hudobnej výchove na slovenských ZŠ. Rozvoj kreativity prostredníctvom improvizácie a interpretácie. Socializácia detí v hudobno-dramatických projektoch. Polyestetické aspekty v učebničiach Hv.

#### **Summary:**

Competencies. Drama In Education and application its method in musical education. Development of creativity through improvisation and interpretation. Integration of children to class society in music-drama projects. Multi aesthetic /polyaesthetic/ aspects in the textbooks of musical education.

---

## Ways Of Coping With Performance Stress Among The Students Of Musical Schools



Mieczysław Radochoński,  
Miroslaw Dymon  
University of Rzeszow, Poland

Intensive anxiety impairs performance across a wide variety of situations: school examinations, job interviews, athletic performance, sexual performance, public speaking, musical performance, and social situations (Barrell, Medeiros, Barrell, 1985). The problems caused by anxiety are not limited just to a hampered performance, but, in some cases, may lead to the loss of health or a job. A various kinds of symptoms are present in anxiety disorders: chest pain, hyperventilation, tachycardia, palpitations, tremulousness, dizziness, lightheadedness, faintness, headache, paresthesias (burning or prickling of the skin), nausea, vomiting, diarrhea, abdominal pain, and sexual dysfunction (Walley, Beebe, Clark, 1994).

The performance anxiety is prevalent both among amateur and professional musicians. For example, a survey of 2,212 professional classical musicians indicated that 24% of them had a problem with performance anxiety, and 16% of these described their problem as severe. Stage fear was the most prevalent problem which they reported. They admitted that prescribed medication was the most frequently tried treatment for severe stage fright, followed by psychological counseling and aerobic exercise. More than 25% of the 2,212 musicians reported using beta-blocking drugs, and most reported using them without a physician's prescription (Fishbein, Middlestadt, Ottati, Straus, Ellis, 1988). Given the high proportion of musicians using beta blocking drugs and the inconclusive evidence of their long and short-term effects (Troutman, 1986; Nube, 1991), it seems that musicians need to be equipped with safer alternatives to cope with their performance anxiety. It should be noted that most of them do not seek professional help, and the high percentage of musicians using beta-blocking drugs without a physician's prescription, it becomes apparent why the problem still needs to be addressed. Since the careers of music performers and their enjoyment of performing are dependent on their ability to get performance anxiety under control, it seems that a readily accessible collection of coping skills needs to be taught at the college level.

#### **Goal of this study**

The primary purpose of this study is to examine the functional relations among performance anxiety and coping processes within stressful encounters, e.g. musical concerts and examinations, in case of young musicians. We use both an intra- and interindividual approaches in order to

compare the same person with himself or herself across some stressful encounters. Also we compare two groups of adolescents differing in age and gender. This approach allows us to investigate how shifts away from the individual's typical style of appraisal of stressful event and coping are related to each other. Most research on stress and coping addresses the different, although related issue of the cumulative effects of particular styles of appraising and coping on indicators of psychological or somatic well-being.

## Method

**1. Participants.** This study was conducted in cooperation with Secondary Music School and Institute of Music which is part of the University of Rzeszow. Secondary Music School is equivalent to American high school, with a specialization in musical education. The main instruments for the pupils are both string instruments (e.g. piano, violin, guitar) and wind instruments (e.g. organ, clarinet, flute, saxophone). Pupils from Vth and VIth grades were invited to participate in the study ( $N=41$ ). Their mean age was 16.9 years (range: 16-18). Both genders were represented with majority of females (males: 31.7 %, females: 68.3 %). At present, public performances (e.g. school concerts) are an integral part of the pupils' lives.

Also 52 students of Institute of Music completed the study. The Institute is part of the University of Rzeszow. During 5 years of study the students major in such instruments like piano, brass, woodwind and string instruments. Of the 52 students there were 24 females (46.1 %) and 28 males (53.9 %). The mean age for this group was 21.7 years (range: 19-37 years). The students had more performing experience for they participated, more frequently than pupils, in such events like recitals, concerts, formal receptions and professional recordings.

**2. Measures.** The following measures were taken:

- 2.1. *Demographics*: age, gender, social milieu (urban, rural).
- 2.2. *Music Performance Anxiety Inventory for Adolescents (MPAI-A)*

The MPAI-A was designed for use with adolescents to assess the somatic, cognitive and behavioral components of MPA (Osborne, Kenny, 2005). It is quite often used in studies of performance anxiety among musicians. Fifteen items measured the somatic, cognitive and behavioral characteristics of anxiety, which were answered on a seven-point Likert scale.

### 2.3. *Ways of Coping Inventory (S. Folkman)*

The Ways of Coping Questionnaire (WCQ; Folkman, Lazarus, 1985) was used to determine the students' ways of coping under these specific conditions of having an examination or having an unsatisfactory examination result. In the light of the literature (e.g., Folkman, Lazarus 1988) it has been assumed that coping is stable over time in the same, or similar, stressful situations. Therefore, students were asked to report their tendencies to use eight coping strategies when they are faced with described examination situations, rather than their coping strategies for a single examination. The WCQ contains 66 items describing cognitive and behavioral strategies that are used to deal with stressful situations. Participants are required to rate the extent to which they use each coping item in the face of a particular stressful event on a 4-point Likert scale (0 = not used, 3 = used a great deal). Reliabilities of the eight coping ways for the present study sample ranged from .44 to .77. Two of the scales are primarily problem-focused: *Confrontive coping* and *Planful problem-solving*. Five additional scales measure primarily emotion-focused coping: *Distancing*, *Self-Controlling*, *Accepting responsibility*, *Escape-avoidance* and *Positive reappraisal*. Finally, one scale measures mixed problem and emotion-focused coping: *Seeking social support*.

Scores were calculated by summing the ratings for each scale on each occasion.

## 3. Procedure

The study was carried out in two different settings. The pupils were examined in the Musical School and the students – in the Institute of Music. To both groups the study was introduced by the researchers from the University of Rzeszow. The materials were distributed to participants in time free of classes in short time before the musical concerts and examinations. At the beginning, 50 pupils and 55 students agreed to participate in the study. Part of them did not return questionnaires. Finally, the materials from 41 pupils and 52 students were accepted to the analysis of results. The teaching staff did not have access to participants survey results.

### Analysis of results

Table 1. Mean results in MPAI-A scale

Subscale	Students		Pupils		p
	M	SD	M	SD	
1. Performance context	9.05	2.66	10.61	2.45	<0.05
2. Somatic and cognitive symptoms	20.06	3.54	22.59	4.11	<0.01
3. Performance evaluation	11.25	2.43	12.07	2.23	n.s.
Total result	40.36	6.72	45.22	7.18	<0.05

M – arithmetical mean , SD – standard deviation, p – statistical significance, n.s. – not significant

Comparison of results shows that pupils of musical secondary schools presented a distinctly higher level of performance stress than the university students (table 1). They achieved a higher total scores in MPAI-A scale, and individual scores in subsequent subscales. The stress they experience in situation of public performance is manifested by explicit symptoms of somatic and cognitive types. The differences which occurred between students and pupils were statistically significant ( $p<0.05$ ), except the performance context dimension ( $p>0.05$ ). This study has revealed a presence of negative cognitive processes about a possible poor performance. The examined pupils more often worried about their ability to perform successfully before an audience (e.g. "I often worry about my ability to perform", "When I perform in front of an audience, I am afraid of making mistakes"). Additionally the study highlighted distorted cognitions as an important element to address in the treatment of performance anxiety in young musicians. It is distinctly present in responses to items belonging to *Performance evaluation* subscale which relate to performer's abilities to concentrate in front of an audience and its fear of making mistakes.

Table 2. Mean results in Ways of Coping Inventory (WOC)

Nazwa strategii	Students		Pupils		p
	M	SD	M	SD	
1. Confrontive coping	8.80	2.98	8.61	3.23	n.s.
2. Distancing	7.10	2.35	7.00	2.18	n.s.
3. Self-controlling	10.48	3.02	11.26	3.31	n.s.
4. Seeking social support	9.40	2.75	9.88	2.89	n.s.
5. Accepting responsibility	6.77	1.64	6.63	1.29	n.s.
6. Escape-Avoidance	8.33	2.68	7.88	2.76	n.s.
7. Planful problem-solving	10.82	3.17	10.50	2.90	n.s.
8. Positive reappraisal	12.07	3.08	11.85	3.11	n.s.

M – arithmetical mean , SD – standard deviation, p – statistical significance, n.s. – not significant

There is not a significant difference between examined groups in regard to coping strategies applied in stressful situations connected with musical performances (table 2). Subsequent forms of coping are used by pupils and students with similar frequency. This result is unexpected to some extent because the students, as more experienced in music performing, should apply more effective strategies in comparison to the pupils.

Table 3. Gender and MPAI-A results

Subscales	Females		Males		p
	M	SD	M	SD	
1. Performance context	11,48	2,01	7,60	2,03	n.s.
2. Somatic and cognitive symptoms	13	2,22	11,27	2,27	n.s.
3. Performance evaluation	11,88	2,03	9,78	2,27	n.s.
Total result	36,36	6,26	28,66	6,57	n.s.

M – arithmetical mean, SD – standard deviation, p – statistical significance, n.s. – not significant

Differences in MPAI-A scale results also are not significant statistically in regard to gender of participants (table 3). Both examined groups react similarly on stressful elements being part of their participation in musical events. In this case a lack of clear differences can be explained by too small number of participants and similar history of music education.

Statistical analysis did not reveal significant differences between two genders in regard to frequency of use of coping strategies (table 4). However, females are less inclined to use such strategies like „accepting responsibility” and more often use „escape-avoiding” than males.

Table 4. Gender and results in WOC scale

Type of strategy	Students		Pupils		p
	M	SD	M	SD	
1. Confrontive coping	8,59	1,65	8,87	1,60	n.s.
2. Distancing	7,15	1,75	6,92	1,61	n.s.
3. Self-controlling	10,92	1,60	10,70	1,70	n.s.
4. Seeking social support	9,84	1,74	9,31	1,76	n.s.
5. Accepting responsibility	6,84	1,55	9,31	1,65	n.s.
6. Escape-Avoidance	8,69	1,79	7,41	1,65	n.s.
7. Planful problem-solving	10,32	1,68	10,78	1,77	n.s.
8. Positive reappraisal	11,71	1,75	12,12	1,87	n.s.

M – arithmetical mean, SD – standard deviation, p – statistical significance, n.s. – not significant

Table 5. Level of anxiety and results in WOC Scale

Type of strategy	Level of anxiety					
	Students		Pupils		p	p
	High	Low	High	Low		
1. Confrontive coping	9.1	8.5	<.05	8.7	8.5	n.s.
2. Distancing	7.1	7.1	n.i.	6.9	7.0	n.s.
3. Self-controlling	10.7	10.2	n.i.	11.8	10.5	<.05
4. Seeking social support	10.2	8.8	<.01	10.4	9.0	<.01

5. Accepting responsibility	6.9	6.7	n.i.	7.1	5.9	<.05
6. Escape-Avoidance	8.9	7.9	n.i.	8.3	7.1	<.05
7. Planful problem-solving	10.2	11.3	<.05	10.3	9.9	n.s.
8. Positive reappraisal	12.3	11.9	n.i.	11.1	12.9	<.01

p – statistical significance, n.s. – not significant

Level of anxiety seems to be an important factor influencing use of coping strategies (table 5). Students with high level of anxiety more often use such strategies as „confrontive coping” (containing elements of risk and aggressive behavior), „escape-avoiding” (wishful thinking and escaping from stressful situation), and „seeking social support”. Participants with low level of anxiety preferred such strategies as „positive reappraisal” and „self-controlling”.

Table 6. Correlation of coping strategies with level of anxiety

Coping strategies	High anxiety
Confrontative	-0.11
Distancing	0.25**
Self control	0.11
Social support	0.02
Escape avoidance	0.17
Problem solving	-0.33**
Reappraisal	0.02
Accepting responsibility	0.28**
Total coping	0.45

\* p<0.05, \*\*p<0.01,

The analysis also has revealed a negative correlation between results in “Confrontative” scale and both high and low results in MPAI-A. Examined persons mostly try to avoid aggressive behaviors in order to alter the situations which cause a stress in them. “Distancing” scale describes efforts to detach oneself from the stressful event or to create a positive outlook connected with it. There is a significant positive correlation between distancing strategy and high level of anxiety. Results in “Escape avoidance” scale positively correlate both with high and low level of anxiety. As it was mentioned, the scale describes wishful thinking. The items, which suggest escape and avoidance, contrast with the items on the “distancing” scale, which suggest detachment. “Planful problem-solving” describes deliberate problem-focused efforts to alter the situation. The results in this scale positively correlate with low level of anxiety and negatively - with high level. “Accepting responsibility” acknowledges one’s own role in the problem which is source of stress for him. The results in this scale positively correlate both with low and high results in MPAI-A scale.

### Conclusions

- Both examined groups react similarly on stressful elements being part of their participation in musical events. In this case a lack of clear differences can be explained by too small number of participants and similar history of music education.
- In general, pupils of musical secondary schools presented a distinctly higher level of

performance stress than the university students. They achieved a higher total scores in MPAI-A scale, and individual scores in subsequent subscales. The stress they experience in situation of public performance is manifested by explicit symptoms of somatic and cognitive types. The differences which occurred between students and pupils were statistically significant ( $p<0.05$ ).

3. Analysis of the results shows that there are no significant differences between the two groups of participants in most of the WOC subscales.
4. The coping strategy that applied most to both groups was that of positive reappraisal, planful problem solving, self-controlling, followed by seeking social support, confrontive coping, escape-avoidance, distancing and accepting responsibility, in that order.
5. The MPAI-A and WOC inventories can be potentially useful for music educators by providing a basis for preventive action and by enabling them to monitor overall levels of MPA as well as specific anxiety symptoms in vulnerable students, as well as ways of coping with them.
6. Longitudinal studies are needed to answer such questions as: under what conditions and in which performer develops music performance anxiety and how best to assist young musicians whose performance and career prospects are impaired by this disabling condition.
7. It should be emphasized that, up to now, level of knowledge about performance stress is not satisfactory and it should be a subject of further investigations.

#### REFERENCES

- Barrell J. J., Medeiros D., Barrell J. E. (1985). The causes and treatment of performance anxiety: An experiential approach. *Journal of Humanistic Psychology*, 25 (2), 106-122.
- Fishbein M., Middlestadt S., Ottai V., Straus S., Ellis A. (1988). Medical problems among ICSOM musicians: Overview of a national survey. *Medical Problems of Performing Artists*, 3, 1-8.
- Folkman S., Lazarus R. S. (1988). Coping as a mediator of emotion. *Journal of Personality and Social Psychology*, 54, 466-475.
- Nube J. (1991). Beta-blockers: Effects on performing musicians. *Medical Problems of Performing Artists*, 6, 61-65.
- Osborne M. S., Kenny D. T., Holsomback R. (2005). Assessment of music performance anxiety in late childhood: A validation study of the MPAI-A. *International Journal of Stress Management*, Vol. 12(4) 312-330.
- Pantev C., Engelien A., Candia V., Elbert T. (2001). Representational cortex in musicians. Plastic alteration in response to musical practice. *Annals of The New York Academy of Sciences*, 930, 300-314.
- Troutman H. T. (1987). The role of chemically induced bronchoconstriction on stage fright and musical performance. *Dissertation Abstracts International*, 47 (9-B), 3944.
- Walley E. J., Beebe D. K., Clark J. L. (1994). Management of common anxiety disorders. *American Family Physician*, 50 (8), 1745-1753.
- Wolfe M. L. (1989). Correlates of adaptive and maladaptive musical performance anxiety. *Medical Problems of Performing Artists*, 4, 49-56.
- Wolfe M. L. (1990). Relationships between dimensions of musical performance anxiety and behavioral coping strategies. *Medical Problems of Performing Artists*, 5, (12) 139-144.

#### Summary:

The paper presents results of research study on relations between performance anxiety and coping processes in group of young musicians. The subject were 41 pupils of secondary music

school and 52 university students. The following instruments were used: Music Performance Anxiety Inventory for Adolescents (MPAI-A) and Ways of Coping Inventory (WCQ). The results show that the pupils in situation of public performance express more symptoms of stress, both somatic and cognitive types, than the university students. Both groups of subjects used similar coping strategies in stressful situations.




---

#### Speciální přístupy a pomůcky pro hudebně teoretickou výuku u nevidomých a těžce slabozrakých

PaedDr., Mgr. Markéta Kozinová, Ph.D.,  
Konzervatoř Jana Deyla v Praze (ČR)

Výuka zrakově postižených je velmi specifickou oblastí vzdělávacího procesu. Jejím základem je pochopení studijních potřeb zrakově handicapovaných s odpovídajícím přístupem v oblasti postižení a následný normální postoj k jejich vzdělávání.

Pokud je těžká zraková vadarozená, dochází v důsledku senzorické deprivace ke značnému omezení poznávacího procesu. Těžce zrakově postižení trpí menším přísnem podnětu, mají menší zkušenosť s komunikací, protože nemohou využít mimickou a nonverbální komunikaci, v případě úplné nevidomosti obtížně vnímají prostor a to vede ke snížení jejich pohybové aktivity. Nevidomí nemohou vidět obličej člověka, se kterým mluví, nemohou odpozorováním napodobovat pohyb, gesta, držení těla. Nikdy se neviděli v zrcadle a většinou netuší, že jejich mimika je jiná než u lidí vidoucích, dokud je na to někdo neupozorní. Obtíže se kterými se setkávají v běžném životě se odražejí i ve studiu. Studium hudby, pro které má řada zrakově postižených velmi dobré sluchové disposice, tak narází na řadu velmi specifických problémů.

Absence zraku je u nevidomých vyvažována podněty hmatovými nebo sluchovými.

Hmatové vnímání umožňuje nevidomým číst braillovo písmo.

Tento typ písma se čte pomocí hmatu, nejčastěji ukazováky obou rukou. Velmi důležitá je specializace jednotlivých prstů rukou:

- Ukazovák pravé ruky plní vyhledávací funkci
- Ukazovák levé ruky upevňuje získané vjemy
- Prsty pravé ruky hmatají rádku, zatímco prsty levé ruky hmatají další
- Palec plní opěrnou funkci

Abeceda je tvořena kombinací šesti bodů – základní šestibod je tvořen dvěma tříbodovými sloupcemi – pro jednotlivá písmena se vypouští 1 – 5 bodů. Celá soustava braillova písma se skládá

ze 63 kombinací. Abeceda je rozdělená do řádků po deseti písmenech. K tvorbě jednotlivých písmen se používá tzv. braillův klíč:

1. řádek užívá kombinace bodů 1,2,4,5
2. řádek využívá kombinaci prvního řádku a přidává bod 3
3. řádek vychází z druhého řádku a přidává bod 6
4. řádek je tvořen body ze třetího řádku, ale vypouští bod 3
5. řádek užívá kombinaci bodů 3,4,5,6
6. řádek užívá kombinaci bodů 2,3,5,6

Klíč poskytuje znaky pro celou abecedu včetně diakritiky, velká písmena naznačuje speciálním předsunutým znakem. Číslice využívají prvních deseti znaků abecedy, ke kterým předsazují číselný znak (body 3,4,5,6).

Nejrychlejší hmatové čtení oběma rukama je oproti běžnému čtení 3 - 4x pomalejší.

Nevidomí studenti nebo studenti se zbytky zraku, kteří nemohou psát běžným způsobem, přísluší text v braillovém písmu. Přímé psaní tohoto textu vyžaduje již speciální technické vybavení - Pichtův psací stroj nebo tzv. Pražskou tabulkou.

Na Pichtově psacím stroji se dají v poměrně krátké době napsat i rozsáhlejší texty, Pražská tabulka je pro výuku méně vhodná. Má podobu mřížky, ve které má každé políčko velikost šestibodu. Nevidomý bodcem vyznačuje body jednotlivých písmen, což je poněkud zdlouhavé a také nepřesné. Z tohoto důvodu se při výuce Pražská tabulka téměř nepoužívá.

Podstatně častějším pomocníkem nevidomých a slabozrakých studentů je počítač. Původní počítače pro nevidomé Euréka<sup>1</sup> či Aria jsou dnes vytlačovány standardními počítači opatřenými hlasovým výstupem. Hlasový výstup se hodí pro předčítání delších textů nebo pro ovládání počítače. V podstatě je složen ze dvou částí. Jsou to hlasová syntéza, která mluví, a odečítač obrazovky. Odečítač reaguje na pohyb, přečte, co se nachází pod kurzorem a pak poše informaci do zvukového syntezátoru. Nevidomý nemůže v žádném případě používat myš, musí používat klávesnici. V podstatě má dvě možnosti, buď použít speciální braillskou klávesnici se sedmi klávesami nebo psát na klávesnici klasické. Nevidomí obvykle používají obyčejnou klávesnici, a tím pádem se musí naučit tak zvanou desetiprstovou techniku, která umožňuje psát po paměti. Tento způsob psaní je nejvhodnější, protože pak je postižený člověk závislý už pouze na softwarovém zařízení a může pracovat s běžným počítačem. Určitým úskalím všech těchto pomocných systémů je, že nevidomý vidí právě to, co vyslechl. Na rozdíl od vidících, kteří vidí okolí, on vnímá pouze lineární informace.

Počítač s hlasovým výstupem také umožňuje nevidomému pracovat s internetem. Nevidomí dnes poměrně běžně používají e-mail, chatují, surfují po internetu a vyhledávají informace pro výuku.

Určitou nevýhodou hlasových výstupů je to, že přesně kopírují psanou formu textu. Tato skutečnost samozřejmě nevadí u češtiny, je ale poněkud problematická u slov v cizích jazycích. Zde totiž hlasový výstup nerespektuje fonetiku cizího jazyka a předkládá nevidomému psanou formu cizího slova. Nevidomí si proto velmi často zapisují cizí slova nebo jména foneticky, aby tak zachytily správnou výslovnost.

V současné době se nejvíce využívají programy Win monitor, Jaws a Supernova.

### Win Monitor

Program WinMonitor lze popsat jako odečítač, z anglického termínu screen-reader, protože jeho základní funkcí je sledovat a číst obrazovku počítače, kde spuštěné programy zobrazují informace. Tyto informace jsou předávány uživateli pomocí hlasového výstupu nebo zobrazeny na braillském řádku. Převodem informací zobrazených na displeji do zvukových hlášení je počítač a jeho programové vybavení přístupné i bez využití zraku. WinMonitor nabízí mnoho doplňkových funkcí a je možné jej do velké míry přizpůsobit potřebám uživatele. Pomocí definičních souborů lze doplňovat ozvučení pro nové programy. Funkce WinMonitoru jsou také dostupné při použití skriptovacího jazyka a tak mohou pokročilí uživatelé vytvářet doplňky.

### JAWS

Job Access With Speech patří mezi screen-readery. Jeho úlohou je zpřístupnění počítače s operačním systémem Microsoft Windows pro uživatele pracující hmatem a sluchem. Toho dociluje tím, že zpřístupňuje uživateli informace na obrazovce přes hlasovou syntézu a prostřednictvím braillského řádku a umožňuje komplexní ovládání počítače pomocí klávesnice.

K důležitým vlastnostem patří možnost vytvářet své vlastní konfigurační skripty. Ty mohou ovlivnit množství a typ informací jdoucí uživateli na výstup a také umožnit používání programů, které by nebyly jinak přístupné (např. programy, které nepoužívají standardní rozhraní operačního systému Windows).

Pro uživatele je výhodou možnost výběru typu hlasu a také to, že hlas mírně respektuje interpunkci.

### Supernova

Balík programů, skládající se ze screen readeru vhodného pro práci nevidomého s podporou braillského řádku a s funkcemi softwarového zvětšení uživatelského prostředí pod Windows XP. Software lze použít k základním operacím v operačním systému, umí i s dalšími základními programy - FineReader, Word, Excel, Outlooky, Internet Explorer. Pro čtení webu lze využít intelligentní navigaci na stránkách.

Vzhledem k tomu, že program obsahuje možnost zvětšení textu pomocí lupy, je ideální pro slabozraké i nevidomé.

Další možnosti jak využívat počítač jsou tzv. braillské řádky. Braillský řádek je obdélníkový přístroj, který má vpředu jeden řádek braillských znaků, ty se vytvářejí mechanicky pomocí vysouvání a zasouvání jehliček. Nevidomý přes tento řádek přejízdí prsty a čte. Po stranách přístroje jsou ještě navigační knofliky, pomocí kterých lze určit, jaký řádek se má na braillském terminálu zobrazit (nahoru, dolů, doprava, doleva,...), standardně je sledován kurzor. Na braillském řádku lze přečíst naráz čtyřicet až sedmdesát znaků, pak se v prostředí počítače posune a čte dál.

Při tištění textů v braillu se využívá program WinBraill, který umožňuje převedení černotiskového textu do braillu (nikoli naopak). Pro tisk existuje několik typů braillských tiskáren, buď velkých typů profesionálních – Braill Everest nebo menších, vhodných spíše pro soukromé osoby. Tiskárna tiskne na speciální typ tuhého papíru ve formátu A4, který není čistě bílý (má zabarvení do žlutá). Braillská tiskárna je při práci poměrně hlučná, srovnatelná s elektrickou vrtačkou, proto je většinou uložena ve speciální skříni ze silného skla, která tlumí zvuky. I přesto je např. použití tiskárny při výuce těžko představitelné, protože zvuková rezidua nutně musí výuku rušit.

<sup>1</sup> Eureka byla do České republiky dovezena na počátku devadesátých let. Měla velikost A4, braillskou klávesnici a hlasový výstup. V tomto zařízení byl umístěn počítač.

Ačkoli všechny programy a pomůcky, které byly vyvinuty na pomoc zrakově postiženým velmi výrazně zlepšují jejich možnosti vzdělávání a pomáhají jim nalézt potřebné informace, je vždy věcí učitele, aby své žáky navedl na správnou cestu, jak se pomocí nich učit. Proto se musí především a celý život učit on...

#### POUŽITÁ LITERATURA:

- ČÁLEK. O. a kol., *Vývoj osobnosti zrakově těžce postižených*. Praha: SPN, 1985.
- HELBER. T.N., *Foundations of Education for Blind and Visually Handicapped Children and Youth*. New York: American Foundation for the Blind, 1986.
- JESENSKÝ. J., *Hmatové vnímání informací s pomocí tylografiky*. Praha: SPN, 1988.
- KEBLOVÁ. A., *Integrované vzdělávání dětí se zrakovým postižením*. Praha: Septima 1996.
- KRCHNÁK. R., *Nevidomí známí a neznámí*. Praha 1966.
- KVĚTOŇOVÁ - ŠVECOVÁ . L., *Oftalmologie*. Brno: Paido, 2000.
- MORAVCOVÁ. D., *Zraková terapie slabozrakých*. Praha: Triton, 2007.
- POLEDNÁK. I., *K metodologickým otázkám psychologie hudby*. In. IV, Praha 1973.
- SEDLÁK. J., *Hudební vývoj dítěte*. Praha: Supraphon, 1974.
- SMÝKAL. J., *Hudební výchova nevidomých dětí, rigorózní práce*, Brno 1972.
- SMÝKAL. J., *Zvláštnosti a metody rozvoje hudebních schopností nevidomých dětí*. In: *Otázky defektologie*, roč. XX, Praha, 1978.

#### Summary:

Educating visually impaired children is a specific discipline. It is imperative that the teacher is familiar with the type of impairment/s of the students which determine the choice of the right compensation and low vision aids. These take advantage of the other senses (hearing and touch) which, to a degree, compensate for the visual impairment. Some low vision aids are prescribed by the doctor, others, together with specific compensation techniques applied in education, are suggested by the teacher. This study draws on years of experience as a teacher at the Jan Deyl Conservatory and Secondary School for the Visually Impaired in Prague, Czech Republic.

Key Words: braille, braille notation, touch, music, music theory, offset, blind, memory, facilitation, audience, concentrations, special pedagogy, facility, arts, visually handicap.



## Problematika výuky klavírní hry u nevidomých

Mgr. Marie Wiesnerová,  
Konzervatoř Jana Deyla v Praze (ČR)

Přístup pedagoga ve výuce klavírní hry těžce zrakově postižených či nevidomých má řadu specifických metod a postupů, odlišných od těch, které jako učitel běžně používáme a které jsme se učili v pedagogických a didaktických předmětech na konzervatoři a vysokých školách. Sami jsme těmito metodami byli vzděláváni jako studenti a nyní je také běžně používáme při výuce vidících pianistů. Řadu těchto metod ale nemůžeme při výuce nevidomých použít vůbec a některé pouze zčásti.

Při výuce zrakově postižených a nevidomých žáků je třeba důsledně dbát na základní elementární návyky - sezení u klavíru, postavení ruky a orientaci na klaviatuře. Tyto základní dovednosti by měl klavírista bezpečně ovládat. Je nutné předeslat, že při práci se žákem bez postižení učitel velmi často volí metodu nápodoby, kdy žák kopíruje pohyb, postavení rukou a držení těla učitele. Dá se tedy konstatovat, že některé dovednosti prakticky odezírá a postupně upevňuje.

U žáků s těžkou zrakovou vadou nelze zvolit metodu odezírání, tedy situace, kdy žák napodobuje učitele na základě vizuálního kontaktu. Nevidomí obtížně vnímají prostor a to vede ke snížení jejich pohybové aktivity a také k narušení prostorové orientace. Nemohou také napodobovat pohyby, gesta, držení těla. Studium hudby, pro které má řada zrakově postižených velmi dobré sluchové dispozice, tak narází na řadu specifických problémů.

### Sezení u klavíru

Pro zrakově postiženého či nevidomého žáka je už taková základní dovednost, jakou je sezení u klavíru problémem. Je třeba velmi důsledně dbát na bezchybné sezení, protože to je počátek správné a bezproblémové hry.

Jak tedy správně u klavíru sedět? Jsem přesvědčena, že v prvé řadě je třeba dbát na přirozenost. To znamená, že žák by neměl být ani napjatý, což vede ke zvedání ramen, ani ochablý, kdy se u klavíru hrbí. Měl by sedět vzpřímeně, mírně nakloněn ke klavíru s jistou a pružnou oporou o sedadlo. Hlava je vzpřímená. Vzdálenost od nástroje by měla být taková, aby žák mohl pohodlně dosáhnout na celou klaviaturu.

Lokty jsou poněkud před tělem. Žák sedí uprostřed klaviatury, na první polovině židle, aby měl oporu v nohách. Ty nejsou těsně u sebe, ale mírně vysunuté dopředu, aby bylo možno pedalizovat.

Výška sezení je určena poměrem loktů ke klávesnici a to tak, že při jejich pohybu do stran by měly být ve stejné úrovni nebo mírně výš než klávesnice. Celkové posazení žáka by mělo být takové, aby žádná část těla v ohybu netvořila pravý úhel. Vše by mělo být přirozené. Vést k pří-

rozenému způsobu klavírní hry vylučuje jakékoli problémy s páteří, klobuby, onemocnění šlach a svalů.

Žáci zrakově postižení a nevidomí mají často zlozvyk povolovat záda. Je to dáné především postavením hlavy, kterou sklánějí buď dopředu nebo ji vychylují k jednomu či druhému rameni. To vede k nezdravému napětí v zádech a zbytečnému zvedání ramen k hlavě. Zde je znova třeba podotknout, že nevidomí žáci nevidí svého učitele u klavíru sedět, a tak nemohou napodobit jeho držení těla.

Klátivý pohyb těla, který se u řady nevidomých objevuje i v běžném životě nevymizí ani při hře na klavír. Vzhledem k tomu, že tento pohyb je často kontraproduktivní a vůbec nesouvisí s hrou, je brzdícím elementem.

Pro napravení sedu u klavíru se mi osvědčily dva způsoby:

- 1) někomu pomohlo navození pocitu, že je zavěšený na neviditelný provázek vysoko nad hlavou (něco na způsob loutky). Při navození tohoto pocitu se žák může hezký narovnat, vzprímit hlavu a jeho pohyb je uvolněnější ve všech směrech - dopředu, dozadu, do stran.
- 2) Druhý způsob je haptický: sedla jsem si zády k žákovi, který se opřel o má záda a takto přirozenou cestou zformoval držení zad

Většina žáků si nedovede zpočátku příliš uvědomovat jednotlivé partie těla a u zrakově postižených a nevidomých je toto „neuvědomění si“ obzvlášť markantní. Pouze pokud znají své tělo, mohou ho bez problémů ovládat a pracovat s ním. Proto používám několik cvičení, která vedou žáky k poznávání jednotlivých částí jejich těla - zad, paží, ramen, páne, šíje apod.

S ovládáním jednotlivých částí těla pak souvisí uvolněnost při hře, vedení frází, tvorba tónů, úhoz a barva zvuku.

### Postavení ruky.

Je třeba si uvědomit, že každá ruka je fyziologicky jiná a proto v podstatě neexistuje přesný návod, jak ruku na klaviaturu postavit.

Opět je tedy třeba dbát, aby postavení ruky na klaviaturu bylo co nejpřirozenější: zápěstí mírně dole, klobuby mírně zvednuty, palec i ostatní prsty přirozeně postaveny na klaviaturu. Pohyby by měly být účelné, plynulé, ne velké a prudké s házením ruky.

U zrakově postižených a nevidomých je postavení ruky zvlášť palčivý problém, protože tito žáci nemají možnost vizuální kontroly. Nevidomý postavení ruky učitele nevidí a vizuální představa u něj musí být nahrazena představou haptickou.

V mé pedagogické praxi se mi osvědčily opět dva způsoby:

- a) žák se postavil, jednu ruku měl volně spuštěnou podél těla a druhou rukou si ohmatal uvolněnou ruku.
- b) druhou možností je, že si žák ohmatá moji ruku a tak získá představu o jejím tvaru a postavení.

Dalším problémem, který se vyskytuje ve výuce nevidomých je postavení prstů. Většina nevidomých je navyklá hmatat předměty co největší plochou bířek prstů. To ovšem u klavírní

hry nelze. Dotýkat se klaviatury špičkami ohnutých prstů je pro nevidomé obtížné. Vzhledem k tomu, že i notový zápis čtou celými prsty, je toto postavení naprostě přirozené a je velmi těžké je to odnaučit.

S uvědomováním si každého jednotlivého prstu na ruce a jejich používáním souvisí také prstoklad. Zrakově postižení a nevidomí často, rádi a automaticky používají 1, 2, 3, 4 prst, které překládají přes sebe. Je to dáné fyziologicky – hmatovou citlivostí jednotlivých prstů. Používají je při psaní na Pichtově nástroji a při čtení notového zápisu v Braillském bodovém písmu. Dostí dlouhou dobu trvá, než si navyknu požívat všech pět prstů. Opět se mi osvědčilo jedno dětské cvičení: „ptáka bolí noha“ – poskakuje po jedné noze. Stejně tak i žák „poskakuje“ po jednotlivých prstech. Tato jednoduchá přirovnání jsou pro zrakově postižené a nevidomé velmi dobrá. Snadno si je představí, pochopí a nemůže dojít k chybnému cvičení.

### Orientace na klaviaturu

Pro většinu klavíristů je orientační smyslem zrak. Využívají barevného rozlišení kláves (skupin dvou a tří černých). Klavíristé musí mít přesnou vizuální představu klaviatury, která jim pomáhá například při hře akordů, skoků atd.

U zrakově postižených a nevidomých je orientace na nástroji značně problematická. Představa, že si situaci nevidomého klavíristy lze evokovat pokud budeme hrát na nástroj se zavřenýma očima je mylná. Museli bychom se pokoušet hrát na nástroji, který jsme nikdy neviděli, nevíme jak vypadá a prakticky z něj známe jen to, co nahmatáme. Na rozdíl od vidícího žáka si nevidomý představu o klaviaturě vytváří postupně a velmi dlouho, protože ji nemůže přehlédnout jedním pohledem a celkový obraz klávesnice se mu skládá z kaleidoskopu hmatových vjemů.

Jistou pomůckou při nácviku orientace je uvědomění si polohy černých kláves. Ideální je pětiprstová poloha, kterou užíval F Chopin. Ruka je postavena tak, že palec a malíček jsou na bílých klávesách, ostatní prsty na černých. Studenti je hrají portamento. Žák tak pozná, které tóny jsou vytvořeny příslušnou klávesou. Je ovšem nutné, aby si vybudoval spojení mezi hmatovou a sluchovou představou. Důležité je vytvoření přesné hmatové a zvukové představy při hře dvojhmatů, oktáv, jednotlivých akordů, stupnic apod. Pro dobrou orientaci na klaviaturu nám také pomáhá právě již dříve zmínovaný prstoklad. „Významným prostředkem pro bezpečnou orientaci je přesný prstoklad. Dodržováním prstokladu, vede ruku zamýšleným směrem.“

Hra s účastí všech nutných svalů, správné sezení a držení těla, přirozené dýchání a sluchová kontrola jsou základními předpoklady dobrého pianisty a jeho bezproblémové hry. Proto je nutné neustále cvičit sluch, hmat, a ovládání našeho těla – tedy pohyb. To samozřejmě u zrakově postižených a nevidomých studentů vyžaduje větší prostor, čas a trpělivost než u žáků bez zrakového postižení.

### Summary:

This paper discusses the problems of teaching piano playing to visually impaired students. Constituent chapters refer to fundamental problems of piano playing of healthy children and comparison their teaching with teaching to visually impaired students. Paper referring to general pedagogical issues of teaching piano playing to visually impaired students draw on longitudinal research conducted at the Jan Deyl Conservatory and Secondary School for Visually Impaired (Prague).



## Historie, současné potřeby a poslání časopisu Hudební výchova pro hudebně pedagogickou teorii a praxi

doc. PaedDr. Hana Váňová, CSc.,  
Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta,  
šéfredaktorka časopisu Hudební výchova (ČR)

Okruly lidí se stejným či podobným profesním zaměřením mívají obvykle platformu, kde mohou publikovat a vyměňovat si odborné poznatky a praktické zkušenosti. Pro hudebně pedagogickou veřejnost plní tuto úlohu již po léta periodikum Hudební výchova. Starší čtenáři věděli, že časopis má 55 let starou historii a že během své existence několikrát měnil název, periodicitu, vydavatele a samozřejmě i vedoucí redaktory a složení redakční rady.

V roce 1953 počíná Státní pedagogické nakladatelství vydávat časopis **Hudební výchova**, věnovaný otázkám hudební výchovy na školách všeobecně vzdělávacích všech stupňů a v dětských i mládežnických organizacích. Počátky redakční práce tohoto měsíčníku jsou spjaty se jménem M. Salač, V. Schmitt a od roku 1955 pak se jménem hudebního historika a pedagoga, profesora J. Plavce. Časopis vycházel zpočátku pětkrát do roka, později se z něho stal měsíčník (deset čísel ročně). Od roku 1959 se časopis přejmenoval na **Estetickou výchovu** a až do roku 1968 vycházel za redakce profesora F. Holešovského. Okruh řešených problémů se rozšířil i na otázky výtvarné a všeobecně estetické výchovy na školách všech stupňů. V letech 1968-9 si vzalo časopis pod patronát Ministerstvo školství spolu s Čs. společností pro hudební výchovu a ve Státním pedagogickém nakladatelství pokračovalo v jeho vydávání za redakce R. Rajmona, tentokrát opět pod názvem **Hudební výchova**. Tento stav netrval dlouho. Od roku 1970 se časopis, redigoval A. Wünschovou, opět přejmenoval na **Estetickou výchovu** a znova rozšířil svou profilaci kromě otázek hudební a obecně estetické výchovy na školách všech stupňů i na otázky výchovy výtvarné.

Ve funkci vedoucího redaktora časopisu nejdéle setrval (od roku 1972 do roku 1990) doc. PhDr. František Sedlák, CSc. Za jeho redakce se tento měsíčník stal fundovaným časopisem, v němž kromě teoretických a koncepčních studií nechybely zkušenosti z praxe, informace o nově vycházejících publikacích, životních jubileích hudebních pedagogů, notové ukázky současné písňové tvorby apod. Pro usnadnění orientace v obsahu jednotlivých ročníků obsahovalo každé závěrečné desáté číslo Estetické výchovy souhrnný přehled všech tištěných článků s hudební a výtvarnou tematikou. Letmý pohled do této seznamu utvrdí čtenáře v přesvědčení, že tento časopis byl svým obsahem v rámci soudobé nabídky hudebních periodik opravdu ojedinělou platformou pro teoretické i praktické problémy obou výchov.

Po roce 1989 nastaly potíže finančního rázu, spojené s pozdějším zánikem SPN. Vyšla jen první čtyři čísla 1990/1 a časopis se na pár měsíců odmlčel. Od roku 1992 se časopis stal čtvrtletníkem a až dosud nese název **Hudební výchova**. Jeho vydávání se ujala Univerzita Karlova v Praze – Pedagogická fakulta, garantem odbornosti se stala pražská katedra hudební výchovy.

Časopis byl a je vydáván za významné finanční spoluúčasti Nadace Českého hudebního fondu. V čele redakční rady časopisu stanul prof. PaedDr. Jiří Kolář a po dobu třinácti let usiloval o otevření se časopisu široké hudebně pedagogické veřejnosti. Pod jeho vedením si Hudební výchova získala velký okruh čtenářů, a to zejména orientací na praktické problémy výuky hudební výchovy, snahou o tematickou jednotu jednotlivých čísel a partiemi, které poskytovaly nejenom poznání, ale i pobavení (hudební kvízy, ukázky z hudební beletrie apod.).

Od roku 2006 se vedoucí redaktorkou časopisu stala doc. PaedDr. Hana Váňová, CSc.. Za úzké spolupráce s doc. PhDr. Václavem Drábkem, CSc. (†2008) a dalšími členy redakční rady, tvořené povětšinou z pracovníků kateder hudební výchovy z pražské pedagogické fakulty i z dalších pedagogických fakult v České republice, se časopis orientoval na aktuální otázky přestavby hudebního školství, závěry současných výzkumů, metodické podněty pro hudebně výchovnou práci, osobní zkušenosti autorů s výukou hudební výchovy na různých typech škol, informace o zajímavých hudebně pedagogických akcích, medailónky významných jubilujících osobností, recenze vycházejících monografií apod. Ve snaze usnadnit mezinárodní komunikaci na poli výměny hudebních zkušeností byla zavedena nová rubrika O hudbě anglicky. Stálou součástí časopisu jsou též podněty ze zdařilých studentských či doktorandských prací, hudebně výchovné postřehy ze zahraničních stáží, autorské počiny v písňové tvorbě pro děti apod. Výtvarné zpestření odborného textu zajišťují povětšinou dětské kresby.

Podobně jako jiné odborné časopisy, také časopis Hudební výchova je v současné době vystaven zosteným hodnotícím kritériím, vyvolaným celosvětovými tendencemi nalézt základní měřítko pro úroveň vědecké práce. Tímto měřítkem se stává citovanost a citační analýza (oblast bibliometrie), jež zkoumá a kvantifikuje vztahy mezi dokumenty a autory. Zjišťování ohlasů práce u odborné veřejnosti (citační index, citační registr) má za následek zavedení tzv. impaktu faktoru (faktoru vlivu, dopadu), tj. ukazatele sledovanosti časopisu a významu konkrétních titulů. Publikační činnost v zahraničí je uznávána tehdy, realizuje-li se v impaktovaných časopisech. Podmínkou pro udělení impaktu faktoru je publikování v angličtině a sledovaný citační index na základě provedené citační analýzy v ISI, tj. Institute of Scientific Information (v roce 1992 tento institut přešel pod Thomson Business Information, v roce 1997 pak vznikla internetová modifikace Web of Science (WOS)).

Protože drtivá většina českých odborných časopisů není schopna (zejména z finančních důvodů) získat statut impaktovaného periodika, odborný poradní orgán vlády České republiky Rada pro výzkum a vývoj řešil situaci stanovením podmínek pro zařazení odborných časopisů do tzv. seznamu recenzovaných neimpaktovaných periodik, tj. periodik, jímž sice není přidělen výše zmíněný impakt faktor, ale publikační činnost v těchto časopisech je uznávaná jako kvalitní prezentace výsledků výzkumu a vývoje.

Čtenáři časopisu Hudební výchova si možná v tomto okamžiku kladou otázku, proč toto periodikum není zatím zařazeno v Seznamu, který Rada schválila a uveřejnila v červnu 2008 (ostatně z celé řady u nás vydávaných hudebních časopisů byla zatím zařazena do seznamu recenzovaných neimpaktovaných periodik pouze Hudební věda, vydávaná Etnologickým ústavem AV ČR). V okamžiku vyhlášení soutěže (únor 2008) Hudební výchova splňovala jen některé z kritérií, stanovených Radou. Hlavní příčinou byla dosavadní profilace časopisu a léty ustálená forma.

### Sledovaná kritéria:

- pravidelnost vydávání
- internetová prezentace

- mezinárodní ediční konvence (bibliografické citace, abstrakta)
- v angličtině – názvy článků, anotace, klíčová slova, úplné adresy autorů, uvedeny e-maily
- publikování článků nejen domácích, ale i zahraničních autorů
- nadpoloviční převaha vědeckých statí, vycházejících z vlastních výzkumů nebo původních přehledových vědeckých statí
- v redakční radě více jak polovina externích členů (včetně mezinárodních členů)
- posuzování rukopisů dvěma nezávislými recenzenty
- podíl vydaných statí musí být v průměru menší než 0,7 ze všech statí zaslaných redakci k publikování.

V následujícím půlroce redakční rada Hudební výchovy podnikla kroky, které by při zachování základní profilace časopisu umožnily přihlásit se v nejbližším možném termínu do dalšího kola soutěže. Pracujeme na internetových stránkách, od čísla 3 roku 2008 uvádíme u stejného studia anotace a klíčová slova s překladem do angličtiny, kontakty na autory, umožňující další diskusi k řešeným problémům, rukopisy základních článků jsou posuzovány dvěma nezávislými recenzenty z různých pracovišť, redakční rada byla poslána i o mezinárodní členy ze Slovenska (doc. Mgr. art. Irena Medňanská, Ph.D., prof. PaedDr. Eva Michalová, CSc., prof. Belo Felix, Ph.D., prof. PhDr. Eleonóra Baranová, CSc.), z Rakouska (Univ. Prof. Mag. Dr. Franz Niermann) a SRN (Prof. Dr. Carola Schormann) apod.

Doufáme, že se nám podaří vytvořit časopis, který by zůstal základním periodikem odborné hudebně pedagogické veřejnosti, řešil i nadále široké spektrum otázek hudebně pedagogické teorie a praxe a přitom získal renomé uznávané publikační platformy nejen v České republice, ale i ve střední Evropě.

#### **Summary:**

The author describes history of the special magazine Music Education and fills in the nowadays and perspectives of it. She is engaged in some problems which are connected with the aspiration to include this periodical to the list of unimpact review periodical. She specifies the editor's steps to become Music Education internationally reputable.

## **4. SPOLEČNÁ STANOVISKA A AKTUÁLNÍ POŽADAVKY V HUDEBNÍM VZDĚLÁVÁNÍ DĚtí, STUDENTŮ A PEDAGOGŮ VYSOKÝCH ŠKOL**



**Súčasné posланie, potreby hudobnej výchovy a úlohy vysokých škôl pripravujúcich učiteľov hudby cez prísmu seminárov krajín V4 v Prahe**

doc. MgA Irena Medňanská, Ph.D.,  
Prešovská univerzita v Prešove, Fakulta humanitných a prírodných vied,  
člena prezidia EAS a koordinátorka EAS pro SR

Sumarizácia výsledkov hudobných seminárov Vyšegrádských krajín (V4) v Prahe, ktorá je predmetom tejto záverečnej úvahy zahŕňa časový horizont posledných dvoch rokov. Projekty krajín združených do vyšegrádskej skupiny prinášajú výsledky, názory, úvahy, riešenia štyroch krajín Poľska, Maďarska, Českej republiky a Slovenskej republiky, ktoré vzhľadom k svojej spoločnej politicko-spoločenskej existencii do r.1990 mali, i dnes majú veľa spoločných okruhov a vzájomných prienikov. Vychádzajúc z tejto spoločnej minulosti je hlavným cieľom vzájomnej komparácie a konfrontácie v akomkoľvek vednom, spoločenskom, či umeleckom odbore analyzovať vývoj po r.1990, jeho akceleráciu, zmeny, integráciu výpočtovej a komunikačnej technológie.

Vďaka podpore Medzinárodného fondu rozvoja a Rady ministrov krajín V4 sa mohol realizovať cyklus pedagogicko-hudobných seminárov s účasťou zástupcov Českej republiky, Slovenskej republiky, Poľska a Maďarska. Koordinátorom tejto skupiny hudobných pedagógov je Doc. PaedDr. Miloš Kodejška, CSc. z Pedagogickej fakulty Univerzity Karlovej v Prahe a jeho zástupkyňou je Doc. Mgr.art. Irena Medňanská, Ph.D. z Prešovskej univerzity v Prešove. Vyšegrádsky reálničný tím tvoria národní koordinátori Európskej asociácie pre hudobnú výchovu a reprezentanténe osobnosti hudobnej pedagogiky danej krajiny.

Cielom trojčasťového cyklu seminárov od r. 2007 v Prahe (júl 2007, júl a november 2008) boli závažné úlohy hudobného vzdelávania a výchovy i hudobnej kultúry v neustále sa meniacej spoločnosti a v procese školských reforiem v jednotlivých krajinách V4.

V júli 2007 bol v centre pozornosti proces realizácie „boloňskej deklarácie“ v „Učitelstve hudobnej výchovy“ najmä prechod na dvoj- príp. trojstupňový systém vysokoškolského vzdelávania Bakalár, magister a doktor philosophy. Zaujímal nás vzájomne obsah predmetov v jednotlivých stupňov, ich kreditové ohodnotenie, profil a uplatnenie absolventov 1. a 2.stupňa. Pri

prezentáciach jednotlivých krajín sa ukázala značná rôznorodosť študijných programov, tak v názvoch ako aj v ich obsahu, časová odlišnosť v „nábehu“ na kreditový a dvojstupňový (príp. trojstupňový) systém štúdia, . Táto komparácia študijných programov 1.a 2.stupňa Učiteľstva hudobnej výchovy v krajinách V4 tvorila informačnú databázu, novú skúsenostnú dimenziu, ktorú sme v priebehu roka využili pre mobilitu študentov v rámci projektov EÚ a implementáciu vhodných postupov z inej krajiny do vlastného prostredia. Realizovaná analýza ukázala, že v roku 2007 bola v „nábehu“ nového dvojstupňového štúdia najďalej Česká republika, na Slovensku boli prví bakalári v 2.ročníku, Maďarsko len spúšťalo tento systém a v Poľskej republike prebiehal paralelne nový systém, ale zároveň aj 5-ročný (neprerušovaný) magisterský stupeň.

O rok nato, v júli 2008 sa vďaka podpore Vyšegrádskeho fondu rozvoja stretol v Prahe takmer rovnaký riešiteľský kolektív, aby sme nás informačný obzor rozšírili o tretí, doktorandský stupeň štúdia - Ph.D. Tento v kontexte s „bołoňským dohovorom“ je kreditovým štúdiom a má spravidla vo všetkých krajinách Vyšegrádu približne rovnakú dĺžku štúdia pre dennú a diaľkovú (externú) formu.

Veľká diferencovanosť je v názvoch doktorandských študijných programov, ktoré vychádzajú z garančnej spôsobilosti jednotlivých školiacich pracovísk. Cieľom tejto analýzy bolo zmapovať, na ktorých univerzitách a hudobno-pedagogických katedrách sú vôleb akreditované doktorandské štúdia a v akom odbore. Tieto sa v krajinách V4 značne líšia, na Slovensku je to študijný program 1.1.10 Didaktika hudby, alebo Didaktika hudobnej edukácie, v Českej republike „Hudební teorie a pedagogika“, v Maďarsku a v Poľsku celkom absentujú doktorandské študijné programy v hudobnej pedagogike. (existujú len umelecké doktorandské študijné programy).

Popri študijných doktorandských programoch sme analyzovali aj možnosti habilitačno-inauguračných možností v uvedenom odbore. Momentálne na Slovensku aj vzhľadom k novej akreditácii nie je na žiadnej univerzite možnosť habilitačno-inauguračného konania, v CZ sú tieto možnosti v Olomouci, Ostrave, Ústi nad Labem a v Prahe. V Maďarsku a Poľsku opäťovne nie je žiadna možnosť získania týchto stupňov. Absencia plynulého saturovania možnosťami získania titulu docent a profesor ohrozuje existenciu a garanciu najmä magisterských študijných programov v odbore Učiteľstvo hudobnej výchovy.

Vzhľadom na neustálu „deformáciu“ v oblasti hudobnej edukácie, najmä znižovanie časovej dotácie vo všeobecnovzdelávacom školstve, spôsobené absenciou esteticko-umeleckej kompetencie, sformulovali prítomní zástupcovia vyšegrádskych krajin doluuvedené komuniké, ktoré je určené kompetentným inštitúciám ako sú rektori univerzít, ministerstvá školstva a akreditačné komisie v krajinách V4.

Na Slovensku sa možná aj vďaka tejto iniciatíve medzičasom začal proces certifikovanosti umeleckej činnosti (2. a 3. odstavec v komuniké) pre pedagógov umelecko-pedagogických katedier, ako sú hudobná a výtvarná výchova vo vzádzku univerzít. Stanovené kritériá pre túto činnosť sú však nastavené pre profesionálne vysoké umelecké školy a nie pre pedagogicko-umelecké smery, preto sú nutné ďalšie diskusie, na dopracovanie tohto materiálu tak, aby zahrňal všetky umelecké aktivity aj tie, ktoré sú nasmerované na študenta. To sú najmä súborové umelecké činnosti, ako je činnosť v speváckom zbere, folklórnom súbore, či rôznych komorných súboroch. Táto činnosť vytvára u študenta vzťah k umeleckej tvorivej aktivite, ktorý je predpokladom, že bude potom sám aplikovať tieto činnosti vo svojej učiteľskej praxi.

V kontexte s potrebami integrácie nových technológií do všetkých predmetov a podporení vlastnými skúsenosťami z kongresu EAS v Pitei v r.2007 tematicky zameranom na „Hudbu a média“, predsažvali sme si s hlavným koordinátorom, že zmapujeme túto problematiku v kraji-

nách V4. Uskutočnilo sa tak na poslednom stretnutí V4 v novembri 2008, kde predstavili česki kolegovia svoju vzorovú „mediálnu súkromnú ZUŠ“, s jej ambicioznym riaditeľom Josefom Vondráčkom, ktorá je zároveň cvičnou školou pre Pedagogickú fakultu Univerzity Karlovej v Prahe. Popri základnej úlohe pre zúčastnené štát V4 infomovala na akom stupni je integrácia médií do výučby hudobnej výchovy alebo do študijných programov „hudobná výchova“ vo vlastnej krajinie, veľkým prínosom boli prezentácie rôznych multimediálnych pomôcok, ktoré sa vytvorili na jednotlivých pracoviskách, ale aj predstavenie „štátnych“ multimediálnych programov pre Hv.

Všetky stretnutia V4 sa konali v nádherných priestoroch Ministerstva školstva Českej republiky na Karmelitskej ulici v Prahe, čo najmä u zahraničných partnerov umocnilo význam podujatia. Opäťovne sa potvrdilo, že zoskupenie krajín V4 má nielen politicko-hospodársky význam, ale je i v oblasti školstva a kultúry vzhľadom na množstvo prienov, jazykovú blízkosť CZ, Sk a PL, isté spoločné smerovanie školstva v minulosti silným zväzkom a predurčuje aj nás hudobných pedagógov, aby sme využili tieto možnosti v prospech kultúrneho a vzdelenostného rozvoja tohto regiónu Európy.

Obsah našich stretnutí sme ani zdaleka nevyčerpali, ale vytvorili sme realizačný tím, ktorý vzájomne spolupracuje a výsledky našich analýz je možné využiť v stratégii smerovania školstva a kultúry v krajinách V4, ako návrhový materiál pre ministrov školstva V4.

Zástupcovia krajin V4 zúčastnení na tomto cykle si uvedomujú a touto cestou ďakujú za podporu Vyšegrádskemu fondu rozvoja, koordinátorovi celého projektu doc. PaedDr. Milošovi Kodejškovi, CSc., vedúcej katedry Doc. Jane Palkovskej z Pedagogickej fakulty Univerzity Karlovej v Prahe, ktorí, okrem organizačnej prípravy, boli aj vynikajúcimi hostiteľmi.

Doc Mgr.art. Irena Medňanská, Ph.D.

### Summary:

Příspěvek doc. MgA. Ireny Medňanské, Ph.D. (SR) sumarizuje nejdůležitější myšlenky Visegrádských hudebních seminářů v roce 2008 v kontextu s činností evropské organizace učitelů hudby EAS. V příspěvku se například konstatuje, že pro rozvoj každého vysokoškolského pracoviště jsou důležité perspektivy dalšího kvalifikačního rustru učitelů. Podtrhuje odpovědnost hudebních kateder vysokých škol za přípravu učitelů hudební výchovy pro všeobecné školství ve visegrádských zemích. Závěr sborníku tvoří

Současné poslání a potřeby vysokých škol připravujících kvalitní učitele hudby.

## Komuniké účastníků Visegrádských hudebních seminářů v roce 2008 v Praze.

doc.PaedDr. Miloš Kodejška, CSc

Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta – CZ

doc. Mgr.Art. Irena Medňanská, PhD

Prešovská univerzita v Prešove, Fakulta humanitných a prírodných vied – SK

Univ. Prof. Noemi Maczelka

Szegedi Tudományegyetem Juhás Gyula Pedagógusképző Kar, Szeged – HU

Prof. Dr.hab. Mieczysław Radochoński

Universytet Rzeszowski, Wydział Pedagogiczno-artystyczny, Rzeszów – PL

Z pověření Rady velvyslanců visegrádských zemí, která schválila projekt č.20810394 s názvem „Rozvoj uměleckých a osobnostních hodnot v otevřeném systému hudebního vzdělávání“, se uskutečnil v Praze ve dnech 16.-20. 7. 2008 pracovní seminář pedagogů kateder hudby, resp. hudební výchovy z visegrádských zemí. Jednání probíhalo na MŠMT ČR v Praze a na Konzervatoři Jana Deyla v Praze, která se v roce 2005 podílela na realizaci Evropského hudebního kongresu a která se těší mezinárodnímu uznání pro své speciální zaměření.

Z analýzy stavu hudební výchovy v povinné školní docházce vyplynuly uvedené závažné problémy:

- Ve vzdělávacích programech pro základní školy, které jsou koncipovány jako kompetenční vzdělávání, absentuje samostatná esteticko-umělecká kompetence. Tento apel na její zařazení mezi klíčové kompetence vyplývá z dlouhodobého úpadku osobnostní kultury, viku a estetického cítění mladé generace.
- Ve vysokém pedagogickém školství chybí kriteria certifikovanosti umělecké činnosti pedagogů univerzitních uměleckých kateder, která by byla porovnatelná s vedeckými kritérii. (Dlouhodobě chybí ochota ministerstev školství – odborů vysokých škol a akreditačních komisií tato kriteria stanovit a přjmout).
- Tato necertifikovanost umělecké činnosti na příslušných katedrách učitelských fakult je příčinou nedostatečného naplnění stanovených kriterií pro habilitační a inaugurační řízení pedagogů z těchto kateder. Kriteria, která na univerzitách vycházejí především z podmínek přírodovědných a technických oborů, je nutné přizpůsobit specifikám uměleckovo-výchovné práce, která má výrazný vliv na výchovu a na kulturu ve společnosti.

Tyto požadavky budou předloženy kompetentním institucím a osobám, jako jsou ministerstva školství (odbory vysokých škol), akreditačním komisím ve visegrádských zemích a rektórum univerzit.

## Komuniké účastníkov Višegrádských hudebných seminárov v roce 2008 v Prahe.

doc.PaedDr. Miloš Kodejška, CSc

Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta – CZ

doc. Mgr.Art. Irena Medňanská, PhD

Prešovská univerzita v Prešove, Fakulta humanitných a prírodných vied – SK

Univ. Prof. Noemi Maczelka

Szegedi Tudományegyetem Juhás Gyula Pedagógusképző Kar, Szeged – HU

Prof. Dr.hab. Mieczysław Radochoński

Universytet Rzeszowski, Wydział Pedagogiczno-artystyczny, Rzeszów – PL

Z poverenia Rady velvyslancov krajín Višegrádskej štvorky, ktorá schválila projekt č.20810394 s názvom „Rozvoj uměleckých a osobnostních hodnot v otvorenom systéme hudebného vzdelávania“, sa uskutočnil v Prahe v dňoch 16. - 20.7.2008 pracovní seminár pedagogov katedier hudby, resp. hudebnej výchovy krajín V 4. Rokovania prebiehali na MŠMT ČR v Prahe a na Konzervatóriu Jana Deyla v Prahe, ktorá sa v roku 2005 podieľala na realizácii Európskeho hudebného kongresu a ktoré sa teší medzinárodnému uznaniu pre svoje špeciálne zameranie.

Z analýzy stavu hudebnej výchovy v povinnej školskej dochádzky vyplynuli uvedené závažné problémy:

- V školských vzdělávacích programoch pre základné školy a gymnázia koncipovaných ako kompetenčné vzdělávanie absentuje samostatná esteticko-umelecká kompetencia. Tento apel na zaradenie uvedenej kompetencie do kľúčových kompetencií vyplýva z dlhodobého úpadku osobnostnej kultúry, viku a estetického cítenia mladej generácie.
- Vo vysokom pedagogickom školstve chýbajú kritériá certifikovanosti umeleckej činnosti pedagógov uměleckých katedier vo zväzku univerzít, ktoré by boli porovnatelné s vedeckými kritériami. (Dlhodobo chýba ochota MŠ – odboru vysokých škôl a akreditačných komisií tieto kritéria stanoviť a prijať.)
- Táto necertifikovanosť umeleckej činnosti na príslušných katedrách učitelských fakúlt je príčinou nedostatočného naplnenia stanovených kritérií pre habilitačné a inauguračné konanie pedagógov týchto katedier. Kritéria ktoré na univerzitách vychádzajú najmä z podmienok prírodovedných a technických odborov, je nutné aproximovať so špecifikami umeleckovo-výchovnej práce, ktorá má výrazný dosah na kultúru a výchovu v spoločnosti.

Tieto požiadavky budú predložené kompetentným inštitúciám ako sú rektori univerzít, ministerstvám školstva (odbor vysokých škôl) a akreditačné komisie v krajinách V4.

## Komuniké maďarsky

doc.PaedDr. Miloš Kodejška, CSc  
Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta – CZ

doc. Mgr.Art. Irena Medňanská, PhD  
Prešovská univerzita v Prešove, Fakulta humanitných a prírodných vied – SK

Univ. Prof. Noemi Maczelka  
Szegedi Tudományegyetem Juhás Gyula Pedagógusképző Kar, Szeged – HU  
Prof. Dr.hab. Mieczysław Radochoński  
Universytet Rzeszowski, Wydział Pedagogiczno-artystyczny, Rzeszów – PL

A V4 országok Tanácsának döntése alapján, amely támogatta a 20810394. számú, A művészeti és személyiségbeli értékek fejlesztése a nyitott módszerű zenei nevelés segítségével c. projektet, a visegrádi országok a felsőoktatásban zenei neveléssel foglalkozó tanárai részvételével konferenciát és workshopot tartottunk Prágában 2008. július 16-20. között a fenti intézmények részvételével. A konferencia helyszíne a prágai Oktatási Minisztérium, valamint a Jan Deyl Konzervatórium volt, ez utóbbi 2005-ben társrendezőként vett részt az európai EAS-kongresszus megszervezésében, mely intézmény jelentős nemzetközi elismertséggel bír egyedülálló és kiváló nevelési koncepciója miatt. Konferenciánk a kötelező iskolai tanulmányok alatti zenei nevelésrel foglalkozott első sorban, a következő területekre fókusztává:

1. Az általános és középiskolák tanterei, az előrendő kompetenciák, beleértve az esztétikai - és művészeti kompetenciákat. A kulturált személyiség nevelését fő célként, mint kimeneti célt megjelölve, javasoljuk, hogy a tanterek tartalmazzanak esztétikai – művészeti kompetenciákat is, mint fő kompetenciákat.
2. A doktori képzésben hiányzanak azok a standardizált, egységes követelmények és viszonyítási pontok, melyek segítségével a művészeti neveléssel foglalkozók tudományos fokozatai, művészeti tevékenységei összehasonlíthatók és megfeleltethetők volnának a különböző egyetemeken, ahogyan az a természettudományos területen működik. (Úgy tűnik, az Oktatási Minisztérium részéről is hiányzik a hajlandóság ezeknek a kritériumoknak a felállításához)
3. Annak folyományaként, hogy a tanárképző egyetemek jövendőbeli tanárai számára nincsenek jól körülhatárolt követelmények a művészeti tevékenység minőségét ill. minősítését illetően, nehéz teljesíteni azokat a követelményeket, amelyeket a PhD – fokozat, ill. egyéb tudományos fokozatok és címek megszerzése, odaítélése megkíván (pl. „egyetemi tanár”). A már létező követelményeket és elvárásokat, amelyek a természettudományos területen jól beváltak, alkalmazni és adaptálni kellene a művészeti nevelésre is, mivel ez egy fontos tényező lehetne a társadalmi kultúrában és az arra való nevelésben.

A fent megfogalmazott ajánlásokat és javaslatokat előterjesztjük az illetékes személyeknek és intézményeknek (mint pl. egyetemi szenátusok, a miniszteriumok doktori képzéssel foglalkozó osztályai), valamint a V4 – országok megfelelő bizottságainak.

## Komuniké polsky

doc.PaedDr. Miloš Kodejška, CSc  
Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta – CZ

doc. Mgr.Art. Irena Medňanská, PhD  
Prešovská univerzita v Prešove, Fakulta humanitných a prírodných vied – SK

Univ. Prof. Noemi Maczelka  
Szegedi Tudományegyetem Juhás Gyula Pedagógusképző Kar, Szeged – HU  
Prof. Dr.hab. Mieczysław Radochoński  
Universytet Rzeszowski, Wydział Pedagogiczno-artystyczny, Rzeszów – PL

Opierając się na decyzji Rady Ambasadów Państw Członkowskich Grupy Wyszehradzkiej (V4), która uchwaliła Projekt Nr 20810394 nt. „Rozwój zdolności artystycznych i indywidualnych w otwartym systemie edukacji muzycznej” – w dniach 16-20.07.2008 odbyło się w Pradze seminarium nauczycieli muzyki reprezentujących instytucje szkolnictwa wyższego. Seminarium zostało zorganizowane pod auspicjami Ministerstwa Edukacji Republiki Czeskiej oraz Konserwatorium im. Jana Deyla, które w 2005 roku było współorganizatorem Kongresu EAS w uznaniu jego wyjątkowo wysokich kwalifikacji edukacyjnych.

W rezultacie analizy stanu wychowania muzycznego w ramach obowiązkowej nauki szkolnej realizowanej w krajach członkowskich, uczestnicy seminarium zwracają uwagę na następujące ważne problemy:

- W programach nauczania dla szkół podstawowych i średnich (gimnazja), poświęconych rozwojowi różnych umiejętności ucznia, odczuwa się brak treści odnoszących się do kształcenia estetyczno-artystycznego. Apelujemy o potraktowanie tych treści jako szczególnie ważnych, gdyż odnoszą się do podstawowych kompetencji ucznia. Rezultatem ich braku jest systematyczny spadek poziomu kultury osobistej oraz wrażliwości artystycznej i estetycznej obecnego pokolenia młodzieży.
- W edukacji uniwersyteckiej odczuwa się brak wyraźnie określonych kryteriów kwalifikacyjnych, które umożliwiłyby porównanie stopni i tytułów uzyskiwanych w uczelnianach artystycznych poszczególnych krajów. Rozwiązanie tego problemu leży w gestii Ministerstw Edukacji poszczególnych krajów, które powinny niezwłocznie sprecyzować i dostosować odpowiednie kryteria w tym zakresie.
- Poważnym problemem edukacji artystycznej na poziomie uniwersyteckim jest brak jasno sprecyzowanych standardów określających warunki uzyskiwania stopni i tytułów akademickich w dziedzinach artystycznych. Obecnie obowiązujące kryteria, które w większości krajów oparte są na wymaganiach funkcjonujących w naukach ścisłych i technicznych, powinny być dostosowane do specyficznych warunków edukacji artystycznej, a szczególnie muzycznej.

Ustalenia seminarium zostaną przedłożone odpowiednim władzom i instytucjom, jak np. rektorzy uniwersytetów, ministerstwa szkolnictwa oraz komisje akredytacyjne krajów V4.

# Commuque of members anglicky

doc.PaedDr. Miloš Kodejška, CSc

Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta – CZ

doc. Mgr.Art. Irena Medňanská, PhD

Prešovská univerzita v Prešove, Fakulta humanitných a prírodných vied – SK

Univ. Prof. Noemi Maczelka

Szegedi Tudományegyetem Juhás Gyula Pedagógusképző Kar, Szeged – HU

Prof. Dr.hab. Mieczysław Radochoński

Universytet Rzeszowski, Wydział Pedagogiczno-artystyczny, Rzeszów – PL

Based on the decision of the Council of Ambassadors of the V4 Member Countries which had approved the Project No. 20810394 entitled Development of artistic and individuality values in the opened system of music education, a workshop seminar for university teachers of music education from the V4 member countries was held in Prague between July 16-20, 2008 with the following participating institutions. The seminar was held in Prague, at the premises of the Czech Ministry of Education and at the Jan Deyl Conservatory which, in 2005, co-organised the European EAS Congress and which has been enjoying international recognition for its unique and high quality education concept.

Our workshops, debates and analyses of the state of music education in the compulsory education framework have revealed the following pressing issues:

- The curricula for primary schools and secondary schools (gymnázia), aimed at teaching and developing skills, fail to include the aesthetic-artistic skill. We call upon including it among the core skills. In the light of the ongoing decline of personality culture, good taste, and aesthetic feeling of the young generation, we issue this call to include aesthetic-artistic skills in the curricula..
- In tertiary education, there is a lack of standardised qualification criteria/benchmarks for academic titles against which one could compare qualifications of arts teachers across universities, like they exist in the world of natural sciences. (There has also been a lack of willingness on the part of the Ministry of Education, department of certification and tertiary education, to define and adopt such criteria/benchmarks.)
- As a result of the lack of certification standards of arts activities and qualification (at universities training future teachers), it is difficult to fulfil the criteria required for the PhD degree and other academic titles (e.g. 'Professor'). The existing criteria, which are defined mostly according to natural science and technical universities and their requirements and specifications, need to be adjusted to the needs and specifics of music and artistic education, as it has a significant impact on society's culture and its education.

These requirements will be submitted to the relevant authorities and institutions, i.e. university chancellors, education ministries (tertiary education department) and certification committees of the V4 countries.

## OBSAH

### Úvodem

3

JANA PALKOVSKÁ - Visegrádská jednání na katedře hudební výchovy PedF UK v Praze

3

ZDENĚK HELUS - Hudba, dítě a jeho prožitky dobra, krásy, pravdy, rádu a lidského sdílení

5

MILOŠ KODEJŠKA - Hodnocení Visegrádských hudebních seminářů 2008 na PedF UK v Praze

6

### 1. Stav a potřeby hudebního vzdělávání v zemích V4 na počátku 21. století

9

EVA MICHALOVÁ - Hudební výchova a školská reforma ve Slovenské republice (*slovensky*)

9

MILOŠ KODEJŠKA - Problematika hudebního vzdělávání v základním školství v České republice

14

MARTA UBERMAN - Estetická výchova a její potřeby v současném polském školství (*polsky*)

18

GABRIELA KONKOL - Hudební vzdělávání ve všeobecných školách v Polské republice (*polsky*)

23

RYSZARD PĘCZKOWSKI - Kształcenie nauczycieli w kontekście procesów globalizacji

28

### 2. Doktorandské vzdělávání (PhD) v Hudební pedagogice ve visegrádských zemích

35

MARIE SLAVÍKOVÁ - Charakteristika doktorandského vzdělávání na vybraných univerzitách v ČR

35

MIROSLAV DYMON - Třetí stupeň vysokoškolského vzdělávání v hudební pedagogice v Polsku (*polsky*)

40

NOEMI MACZELKA - Vývoj koncepcí doktorandského studia v hudební pedagogice v MR (*česky*)

44

CLAUDIA KOŠÁLOVÁ - Doktorandské studium na Pedagogické fakultě Prešovské univerzity

47

### 3. Specifické přístupy k modernizaci hudebního vzdělávání

52

JOSEF VONDRAČEK - Masmediální technologie v rozvoji školního hudebního vzdělávání

52

JANA HUDÁKOVÁ - Tvorivé modely pre vyučovanie hudobnej výchovy na ZŠ

57

LENKA SOCHOVÁ - Tvorivé inšpirácie v hudobných činnostiach z koncertov pre deti

63

BELO FELIX - Aplikácia metód tvorivej dramatiky v hudobnej výchove na slovenských ZŠ.

67

MIECZYSŁAW RADOCHONSKI - Ways of coping with performance stress among the students of musical Schools (*anglicky*)

73

MARKÉTA KOZINOVÁ - Speciální přístupy a pomůcky pro hudebně teoretickou výuku u nevidomých a slabozrakých

79

MARIE WIESNEROVÁ - Problematika výuky klavírní hry u nevidomých

83

HANA VÁŇOVÁ - Historie, současné potřeby a poslání časopisu Hudební výchova pro hudebně pedagogickou teorií a praxi

86

4. Společná stanoviska a aktuální požadavky v hudebním vzdělávání dětí, studentů a pedagogů vysokých škol	89
IRENA MEDŇANSKÁ – Současné poslání a potřeby vysokých škol připravujících kvalitní učitele hudby. ( <i>slovensky</i> )	89
SPOLEČNÉ KOMUNIKÉ hudebních expertů z Visegrádských hudebních seminářů 2008 v Praze (v češtině, slovenštině, polštině, maďarštině a angličtině)	92-96

**„Visegrádské hudební semináře - Praha 2008“ uskutečněné v rámci  
visegrádského projektu č. 20810394 – 2008  
16.-20. července 2008 v Praze**

**Editoři:**

Doc. Dr. Miloš Kodejška,CSc.,  
Národní koordinátor EAS pro Českou republiku,  
Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy v Praze, ul. M. D. Rettigové 4, 116 39 Praha 1 (ČR)  
Dr. MgA. Markéta Kozinová, PhD.,  
tajemnice sekce EAS pro Českou republiku,  
Konzervatoř Jana Deyla, Maltézského nám. 14. 110 00 Praha 1  
Doc. PhDr. Marie Slavíková, PhD.,  
Pedagogická fakulta Západočeské univerzity v Plzni, ul. Sedláčkova 38, 306 19 Plzeň (ČR)

**Recenzenți:**

Dr. Miroslav Dymon,  
Uniwersytet Rzeszowski, Instytut Muzyki, ul. Dąbrowskiego 83, 350 40 Rzeszów (PR)  
Doc. Dr. Daniel Šimčík, PhD.,  
proděkan, Pedagogická fakulta Prešovské univerzity v Prešově, ul. 17. novembra 1, 080 00 Prešov (SR)

**Vydává:** Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, Vydání 1.

Rok vydání: 2008

Počet stran: 100

ISBN:

Autoři příspěvků:

Doc. MgA Jana Palkovská (ČR)\* Prof. PhDr.Zdeněk Helus, DrSc.\* doc. PaedDr.Miloš Kodejška, CSc.\* Prof. PhDr. Eva Michalová, CSc.\* doc. PaedDr.Miloš Kodejška, CSc\* Dr. Marta Überman\* Dr. Gabriela Konkol\* Prof. Dr. Noemi Maczelka, DLA\* Doc. PaedDr. Marie Slavíková, PhD\* PaedDr. Claudia Košálová, PhD\* Josef Vondráček\* PaedDr. Jana Hudáková, PhD\* PaedDr. Lenka Sochová\* Prof. PaedDr. Belo Felix, CSc.\* PhDr. Ondřej Konopa\* Prof. Dr.habil. Mieczyslaw Radochonski\* PaedDr. MgA. Markéta Kozinová, PhD.\*MgA. Marie Wiesnerová\* doc. PaedDr. Hana Váňová, CSc.\* Doc. MgA Irena Medňanská, PhD.

