

Univerzita Karlova
Pedagogická fakulta
Katedra hudební výchovy

DIPLOMOVÁ PRÁCE

Vliv hudby na utváření identity žáka na 2. stupni ZŠ
The Influence of Music on the Identity Development of a Student
of a Lower Secondary School

Bc. Barbora Viktorinová

Vedoucí práce: Mgr. et Mgr. Jana Veverková

Studijní program: Učitelství pro střední školy (N7504)

Studijní obor: N AJ-HV (7504T213, 7504T219)

Odevzdáním této diplomové práce na téma *Vliv hudby na utváření identity žáka na 2. stupni ZŠ* potvrzuji, že jsem ji vypracovala pod vedením vedoucí práce samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Dále potvrzuji, že tato práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

Praha 19. 4. 2022

Ráda bych poděkovala své vedoucí práce Mgr. et Mgr. Janě Veverkové za její vřelou podporu, trpělivost a odborné rady při psaní. Také bych chtěla poděkovat své sestře Anně za korekturu a všem blízkým za podporu a inspiraci při studiu i psaní této diplomové práce.

ABSTRAKT

Diplomová práce cílí na popis vlivu hudby na utváření identity žáka na druhém stupni základní školy. Práce je rozdělena na dvě hlavní části. Teoretická část popisuje pojem identita, hudební identita a jejich vývoj v dospívání jedince. Také zahrnuje hudební výchovu v České republice se zaměřením na druhý stupeň základních škol. Tato část je zakončena nástinem charakteristiky osobnosti učitele a učitele hudební výchovy. Jádrem práce je výzkumná část, která je zaměřena na vliv hudby na vývoj identity žáka. Zkoumá hudební preference žáků, vliv učitele hudební výchovy a vztah žáků k hudbě. Účastníky výzkumu bylo 472 žáků druhých stupňů základních škol či odpovídajících ročníků víceletých gymnázií ve třech krajích České republiky. Výzkum ukázal, že hudební preference nejsou ovlivněny vrstevníky, ale mnohem více sociálními sítěmi; také bylo prokázáno, že se hudební preference neliší podle úrovně hudebního vzdělání. Dále bylo potvrzeno, že hudba pomáhá žákům vyrovnávat se s jejich problémy a regulovat emoce.

KLÍČOVÁ SLOVA

Identita, adolescence, hudební identita, hudební výchova v ČR, učitel hudební výchovy, druhý stupeň ZŠ

ABSTRACT

The diploma thesis aims to describe the influence of music on the identity development of a student at a lower secondary school. The thesis is divided into two main parts. The theoretical part describes the term identity and musical identity and its development in adolescence. Also, it includes the description of Music education in the Czech Republic with focus on the lower secondary schools. It is concluded with the portrayal of a personality of a teacher in general, and the personality of a Music teacher. The core part of the thesis is the empiric part, which is focused on the influence of music on identity development in adolescence. It surveys the musical preferences of the pupils, the influence of a Music teacher, and the pupils' relationship to music. The participants of the research were 472 pupils of lower secondary schools in three regions of the Czech Republic. It was proved that musical preferences are not influenced by peers but rather social media; also, musical preferences are not conditioned by music education level. Furthermore, it was confirmed that music helps pupils deal with their problems and regulate their emotions.

KEYWORDS

Identity, adolescence, musical identity, Music education in the Czech Republic, Music teacher, lower secondary school

Obsah

Úvod	7
1 Identita	9
1.1 Vymezení pojmu identita	9
1.1.1 Sociokulturní přístupy k identitě	10
1.1.2 Historické přístupy k identitě	12
1.1.3 Vývojové přístupy k identitě	14
2 Hudební identita	17
2.1 Vymezení pojmu hudební identita	18
2.2 Základy hudební identity v dětství	20
2.3 Vliv rodiny a školy na hudební identitu jedince	23
2.4 Hudební identita v adolescenci	25
3 Hudební výchova v ČR	29
3.1 Úkoly, cíle a obsahy hudební výchovy na 2. stupni ZŠ	30
3.2 Didaktika HV 2. stupně ZŠ	31
4 Učitel hudební výchovy	36
4.1 Osobnost učitele	36
4.2 Osobnost učitele hudební výchovy	38
5 Vlastní výzkum	41
5.1 Předmět a cíl výzkumu, stanovení hypotéz	41
5.2 Metodika a organizace výzkumu	41
5.2.1 Metody a techniky výzkumu	41
5.2.2 Organizace výzkumu	43
5.2.3 Stanovení výzkumného vzorku	43
5.3 Interpretace výsledků výzkumu	43

5.3.1	Demografická charakteristika respondentů	43
5.3.2	Hudební vzdělání žáků	45
5.3.3	Hudební preference žáků	51
5.3.4	Ovlivnění vztahu k hudbě.....	55
5.3.5	Hudební výchova a učitel hudební výchovy.....	61
5.3.6	Vliv hudby na žáky.....	69
5.4	Závěry z výzkumu a verifikace hypotéz	75
Závěr.....	Závěr.....	76
Seznam použitých informačních zdrojů	Seznam použitých informačních zdrojů	78

Úvod

Snad každý učitel zaujímá pozici obhajoby nutnosti svého předmětu. I já sama jako začínající učitelka hudební výchovy cítím podobné nutkání. Na základě téměř celoživotní zkušenosti z výchovně vzdělávacího procesu – z pozice žáka i učitelky – vnímám odsunování předmětů výchov na druhou kolej, přestože jsou to předměty ostatním rovnocenné. Dnešní školský systém ale často uchopuje žáka pouze jako racionálně uvažující bytost a zapomíná na ostatní rozměry jeho osobnosti – emoční inteligenci, tělesně-pohybovou inteligenci či estetické cítění žáka. Právě výchovy ale kromě racionality rozvíjejí všechny opomíjené části osobnosti, a hudební výchova ve školním procesu pomáhá nejlépe vyvažovat nedostatek v rozvoji emocionality.

Z vlastní zkušenosti, na základě rozhovorů s blízkými i se svými žáky vím, že hudba může být (a velmi často je) nedocenitelným prostředkem vyjadřování a komunikace nejen pro introvertněji laděné jedince. Hudbu totiž vnímám jako pomocníka, který dokáže popisovat nevyslovitelné myšlenky; do hudby se můžeme utíkat před návalem emocí nebo jí můžeme používat jako prostředek budování vztahů. Hudba mě zcela naprosto formovala v mém dospívání a myslím si, že takto utváří nejen hudebníky, ale všechny lidské bytosti právě proto, že je niternou záležitostí člověka. Mým cílem v této práci je tedy určitým způsobem dokázat, že hudba opravdu podmiňuje formování identity jedince. Chtěla bych také otevřít dveře tomu, jak moc se utváření identity dotýká předmět hudební výchovy a jeho učitel; jak má učitel k tomuto předmětu přistupovat, aby se žák co nejlépe rozvíjel ve všech směrech, ale také aby rozuměl hudební řeči. To vše se nakonec budu snažit dokázat pomocí výzkumné studie.

Práce je rozdělena na dvě části, teoretickou a výzkumnou. V teoretické části je v první kapitole představen nejprve pohled na identitu z pohledu obecné psychologie. Tento pojem je zde vymezen z hlediska sociokulturního, historického a vývojového. Druhá kapitola se zaměřuje na hudební identitu a její definici, na její vývoj v dětství a v adolescenci a na kontexty rodiny a školy, které na utváření hudební identity mají vliv. V této části nejvíce čerpám z práce a výzkumů britských hudebních psychologů Davida Hargreavese, Dorothy Miellové a Raymonda MacDonalda.

Ve třetí kapitole je popsán další systém, který může ovlivňovat identitu či hudební identitu žáka, a tím je předmět hudební výchovy. Zde je popsána jeho současná forma v naší zemi včetně cílů a obsahů na druhém stupni tak, jak je vytyčuje *Rámcový vzdělávací program pro základní školy*. Tato kapitola také obsahuje nástin didaktiky hudební výchovy, v jejímž popisu nejvíce čerpám z práce hudebního psychologa a pedagoga Františka Sedláka, který se v České republice o její rozvoj výjimečně zasadil. Čtvrtá a poslední teoretická kapitola se zaměřuje na samotného učitele hudební výchovy. Zde je nejprve nastíněna obecná charakteristika učitele, jeho vlastnosti a kompetence. Následuje konkrétní popis osobnosti učitele hudební výchovy podle toho, jak ji vidí čeští hudební pedagogové jako Pavel Jurkovič, Miroslav Střelák, Jaroslav Herden, Alena Tichá, František Sedlák nebo Bohumil Dušek.

Výzkumná část nejprve stanovuje předmět a cíl výzkumu a vlastní hypotézy. Dále jsou určeny metody, organizace výzkumu a stanovení výzkumného vzorku. Následuje kritické jádro práce, jímž je popis a interpretace výsledků výzkumu. Na ně navazuje poslední část popisující závěry z výzkumu a potvrzení či vyvrácení hypotéz.

Tématem hudby a identity člověka se již u nás některé kvalifikační práce zabývaly, z vybraných jmenujme například diplomovou práci Daniela Kořínka¹ nebo disertační práci Pavla Mužíka². Doufám, že má práce bude dalším apelem k tomu, aby hudební výchova, hudební pedagogika i hudební psychologie byla brána na větší zřetel. Přála bych si, aby se učitelé hudební výchovy nebáli více dbát o svůj předmět a prosazovat jej tak, aby v českém školství nebyla hudební výchova pouze „popelkou“, ale jedním z nejdůležitějších předmětů pro celostní rozvoj žáka. Tato diplomová práce je především základem pro mé povolání a toto téma bych chtěla dále otevírat, rozvíjet tím předmět hudební výchovy a směřovat k tomu práci ve svém oboru.

¹ KOŘÍNEK, D. *Volba hudebního žánru v adolescenci a její vliv na utváření identity*. Brno: Masarykova Univerzita, 2008. Diplomová práce. Filozofická fakulta, Katedra psychologie.

² MUŽÍK, P. *Hudba v životě adolescentů: Hudební preference v souvislostech*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2009. Disertační práce. Pedagogická fakulta, Katedra hudební výchovy.

1 Identita

*Stávání se sám sebou je kreativním činem
srovnatelným s uměleckým dílem.
(Anthony Storr)³*

Pojem identita je dnes velmi často frekventovaným termínem, který moderního člověka oslovuje. Identita je znakem moderní doby, hledat svou identitu mnohdy znamená zařazovat se do mainstreamového proudu; v médiích a všude kolem nás se mluví o „krizi identity“. Toto sousloví pravděpodobně zavedl Erik Erikson, který také podotýkal, že jsme nuceni této krizi čelit různými způsoby: člověk svou identitu hledá v oblastech národnosti, etnicity, sexuální orientace či náboženství⁴, proto je uchopení termínu identita kvůli jeho šíři velmi náročné. Přesto se následující řádky pokusí uchopit tento výraz z pohledu obecné psychologie a dalších aplikovaných psychologických věd. Pozornost bude přitom nejvíce zaměřena na formování identity v dospívání (adolescenci), které je právě Eriksonem vnímáno jako zásadní období pro její utváření.

1.1 Vymezení pojmu identita

Fenomén identity byl zkoumán již v historii celé filozofie: slovo identita pochází z latinského *idem*, což naznačuje kontinuitu nebo stejnost; pod těmito pojmy byla identita také vnímána. Pojem identity tak, jak jej známe dnes, ale do všeobecného povědomí přišel až v 19. a 20. století spolu se vzestupem individualismu, rozvojem psychologie jako vědy a s nárůstem masové společnosti hledající svou vlastní identitu a to, *kým člověk je*. Pojem identita takto nyní používá celá lidská společnost, a proto také tento pojem nabývá bezpočtu významů; používá jej celé spektrum společenských věd (zejména psychologie a sociologie), které vytvářejí své vlastní definice identity.⁵ Někteří autoři vymezují pojem

³ STORR, A. *Music and the Mind*. London and New York: Harper Collins, 1992, s. 153. „Becoming what one is is a creative act comparable with creating a work of art.“ (Překlad autorky)

⁴ Srov. ERIKSON, E. H. *Identity, Youth, and Crisis*. New York: Norton. 1968, s. 15.

⁵ Srov. OUTHWAITE, W. *The Blackwell Dictionary of Modern Social Thought*. Malden: Blackwell Publishers. 2003, s. 280–281.

identity z různých perspektiv – sociokulturní, historické a vývojové. Následující podkapitoly se zaměřují právě na tyto druhy pohledů na identitu člověka.

1.1.1 Sociokulturní přístupy k identitě

Sociokulturní přístup k identitě zkoumá vliv společnosti na utváření identity jedince a vzájemné působení kontextu a jedince⁶. Současný americký sociální psycholog Roy F. Baumeister přirovnává vztah společnosti a identity k problému „vejce a slepice“: popisuje, že nelze přesně určit, zda je společnost zdrojem lidských identit, nebo jejich výsledkem. Obě strany však hrají velkou roli ve formování identity: identita sama nevzniká ve vzduchoprázdnu, ale její utváření je ovlivňováno společností. Zároveň však identita není pouze výsledkem působení společnosti, jelikož má lidský jedinec sám podíl na volbě a vlivu na svou identitu. Jedinec se tedy ve své identitě přizpůsobuje společenským, kulturním a historickým vlivům a souvislostem.⁷

Baumeister nabízí ve svém sociokulturním pojetí tzv. *strukturální model identity*, který zahrnuje kritéria definující identitu, její funkce, složky identity a procesy sebeutváření. Definujícími kritérii jsou odlišnost (diferenciace) od ostatních a časová souvislost či kontinuita. Diferenciace znamená, že se identita nepozná izolovaně od ostatních, ale právě skrze interakci se světem; časová kontinuita pak ukazuje na jednotu identity v čase; jde přitom nejen o to, co se odehrálo v minulosti, ale i na možné či potenciální jednání člověka v budoucnu. Pokud jsou obě kritéria přiměřeně naplněna, identita je jasně vymezena. Identita má dále své funkce; jsou jimi chápání a vnímání svého vnitřního *já*, které sestává ze sociálních rolí a vlastní reputace; dále vnímání osobního potenciálu, který by měl zahrnovat určitý osobní cíl a důvěru v to, že daného cíle lze dosáhnout; a v neposlední řadě způsob uspořádání hodnot a vlastních priorit, podle kterých se řídíme a které nám určují, jak bychom se my i druzí měli chovat, k čemu tihnout a jak volit. Složkami identity se rozumí nekonečné množství možností, které určují, kým a jaký člověk je, např. učitel, muzikant, křesťan, upřímný člověk, rodič, dcera, výherce v loterii a podobně. Složky identity musí

⁶ Srov. LERNER, R. M. A developmental contextual view of human development. In: S. C. Hayes, L. J. Hayes, H. W. Reese, T. R. Sarbin. *Varieties of Scientific Contextualism*. Reno: Context Press, 1993, s. 301–313.

⁷ Srov. BAUMEISTER, R. F., MURAVEN, M. Identity as adaptation to social, cultural, and historical context. *Journal of Adolescence*. Amsterdam: Elsevier, 1996, s. 405.

splňovat dvě podmínky, diferenciaci a časovou kontinuitu, a mají současně výše zmíněné tři funkce.

Procesy sebeutváření znamenají osvojování příslušných složek identity pěti různými způsoby: pasivní přiřazení sebepojetí (pohlaví a rodinný původ), jednotná přeměna (např. již ve vývojovém pojetí zmíněné rituály přechodu do dospělosti některých kultur nebo stání se matkou), společensko-hierarchické postavení, a možnost, či nutnost volby pro sebeutvoření. Přiřazení sebepojetí a jednotná přeměna jsou přitom složky stálé (většinou je nelze vzít zpět) a jednotné (matkou se žena stane pouze jednou, při každém dalším dítěti už změna neprobíhá); zatímco společensko-hierarchické postavení není nikdy ukončené a nedochází k němu jednotnou přeměnou (např. člověk postupně bohatne, není však určeno, kdy už dochází k tomu, že je člověk označen jako „bohatý“) a zároveň je možné tuto složku porovnávat s ostatními lidmi (díky hierarchickým vlastnostem). V možné volbě jsou to poté případy, při kterých se jedinec nemusí nutně rozhodovat a může zůstat ve svém aktuálním postavení; nutnou volbu musí učinit jedinci, kteří se chtějí vyhranit např. v profesionální sféře (např. většinou si člověk zvolí pouze jedno povolání – lékař, nebo právník).⁸

Identita v sociokulturním pojetí není ani pouhou reakcí na společnost, ani zcela výsledkem determinace jedince, ale ani zcela svobodným rozhodnutím člověka – osciluje mezi těmito fenomény, není však jejich kompromisem. „Lidé se jednoduše nevyvíjí podle toho, jak jim diktuje společnost, ani se nemůžou vyvinout bez ohledu na sociokulturní kontext. Identita reflektuje adaptaci individuálního *já* na sociokulturní kontext. *Já* si pro sebe utváří definici, která mu umožňuje dobře žít ve svém sociálním prostředí.“⁹

⁸ Srov. BAUMEISTER, R. F. *Identity: Cultural Change and the Struggle for Self*. New York: Oxford University Press, 1986, s. 18–28.

⁹ BAUMEISTER, R. F., MURAVEN, M. Identity as adaptation to social, cultural, and historical context. *Journal of Adolescence*. Amsterdam: Elsevier, 1996, s. 415. „People do not simply turn out the way society dictates, but neither can they develop identity without regard to the sociocultural context. Hence we have proposed that identity reflects the adaptation of the individual self to the sociocultural context. The self constructs for itself a definition that allows it to get along reasonably well in its social environment.“ (Překlad autorky)

1.1.2 Historické přístupy k identitě

Identita může být zkoumána také z pohledu toho, jak na ni nahlížely jednotlivé společnosti v minulosti. Tuto perspektivu nám nabízí historické prameny. I na ty se však musíme pohledem dnešní psychologie vzhledem k tomu, že historie až do moderní doby (19. století) problém identity v podstatě neznala¹⁰. Přesto však samozřejmě docházelo k formování identity člověka tak, jak ji známe dnes.

Středověká Evropa byla utvářena společnostmi, v níž bylo pevně dané postavení jednotlivce a celý společenský systém byl mnohem rigidnější oproti dnešní době. Identitu jedince formovaly instituce, a člověk tak neměl moc velké možnosti v utváření identity podle sebe sama; vše bylo určeno rodem, pohlavím a sociální třídou, do níž se jedinec narodil – člověku tedy byla identita přiřazena. Tento pohled však nesmí být posuzován dnešní individualizovanou humanistickou mentalitou – středověká křesťanská víra směřovala člověka spíše k „opravdovému“ posmrtnému životu než k „přechodnému“ životu zde na zemi. Hlavním důkazem tohoto vnímání reality může být například středověká hagiografie, která nepopisovala životy světců podle jejich osobitých individualit, ale spíše podle určitého stereotypu světce; a kvantitativně mnohonásobně předčila spisy biografické či autobiografické, které mohly více zdůrazňovat individualitu člověka. V pozdním středověku přinesl nástup větší individualizace společnosti základy dnešního vnímání důležitosti osobitosti jedince, a to zejména s přezkoumáním a úpravou některých křesťanských praktik a nauk na církevních koncilech v době okolo 12. století¹¹. To se odrazilo i v umění a literatuře, která mnohem více zobrazovala vnitřní pochody a introspekci.¹²

Středověká mentalita se tedy snažila o přibližování jednomu křesťanskému standardu, ideálu křesťanského života; s nástupem náboženských schizmat se však toto

¹⁰ Srov. KROGER, J. *Identity in Adolescence: The Balance Between Self and Society*. New York: Routledge, 2004, s. 2.

¹¹ Například se tato změna ve vnímání individuality jedince mohla odrazit v zavedení individuální svátosti smíření v církvi – člověk se tedy mohl zaměřit více na sebe a průběh svého života.

¹² Srov. BAUMEISTER, R. F. *Identity: Cultural Change and the Struggle for Self*. New York: Oxford University Press, 1986, s. 29–33.

vnímání změnilo. S přechodem do novověku společně s náboženskou reformací 16. století si jedinec zcela nově mohl vybrat a rozhodnout se, podle kterého modelu života žít, a jeho příslušnost k jednomu tradičnímu církevnímu proudu najednou nebyla automatická. Jak říká Baumeister, tato příslušnost „se stala záležitostí rozhodnutí a byla potřeba nového základu pro toto rozhodnutí. Jednoduchá víra teď potřebovala být opřena o nějaké kritérium.“¹³ Právě to pomohlo ke změně pohledu na identitu jedince, který byl náhle postaven před tuto možnost volby. Druhým pohledem, který znamenal změnu v přechodu od starověku k novověku, byla zvýšená sociální mobilita díky rozvoji obchodu – lidé se mohli začít pohybovat napříč spektrem společnosti a na vzestupu byla střední třída. Tento fakt tak zapříčinil změnu v přiřazování identity jedince – ta již nebyla pevně daná sociálním postavením, ale mohla se změnit. Nastal zde problém mezi jednotlivými aspekty společenského postavení, jménem a původem, jelikož mezi nimi již přestala být spojitost. Dalším prvkem definování sebe sama byla tedy závislost na nejistých podmínkách obchodu.¹⁴

Humanistické ideály raného novověku se tedy odrazily i v náhledu na identitu člověka. Myšlenka osobitosti lidského jedince a jeho jedinečného postavení se rozšířila do obecného povědomí a hodnot společnosti. Lidé začali oddělovat svůj společenský život od osobního, vzrůstala starost o svůj vlastní osud, a s tím například i převaha ve volbě svých partnerů. Tím byl již definitivně položen základní kámen dospělé identity jedince, jak ji popisuje dnešní psychologie. S příchodem romantismu a jeho důrazu na individualitu, kreativitu a kultivaci jedince se tento základ ještě více upevnil. Touha po individualitě se následně promítla do století dvacátého, které s sebou přineslo nesčetné množství psychologických pohledů na jedince, a zájem o osobnost a identitu člověka se tak stal stálým tématem až do dnešní doby.¹⁵

Identita se měnila s dobou a v reakci na historické společenské i kulturní změny. Společnost sama nediktovala změny v identitě ani se společnost neměnila, aby se

¹³ BAUMEISTER, R. F. *Identity: Cultural Change and the Struggle for Self*. New York: Oxford University Press, 1986, s. 34.

¹⁴ Srov. tamtéž, s. 35.

¹⁵ Srov. tamtéž, s. 35–50, 94–95.

přizpůsobila změnám identity. Spíše se společnost měnila v závislosti na různých faktorech, ať už politických, kulturních, náboženských či ekonomických, a tyto měnící se podmínky měly za následek změny v identitě samotné, která se na nové okolnosti postupně adaptovala.¹⁶

1.1.3 Vývojové přístupy k identitě

Posledním přístupem, kterým lze nahlížet na identitu, je vývojová psychologie. Toto odvětví psychologie se zabývá vnitřními procesy jedince, které formují jeho identitu. „Stejně jako význam malířského díla nelze zcela pochopit bez znalosti kontextu jeho původu a výsledných vlivů na pozdější umění, tak ani formace identity během adolescence nemůže být zcela pochopena bez znalosti vlivů předcházejícího dětství a pozdějších stavů dospělosti.“¹⁷ Tato podkapitola se tedy soustředí na to, jakým způsobem se definuje identita z pohledu vnitřního vývoje člověka.

Ve vývojové psychologii termín identita prosadil nejprve Sigmund Freud, který ve své teorii identifikace popisoval identitu jako vnitřní jádro psychiky. Na jeho teorii navázal Heinz Lichtenstein, jenž popsal identitu jako „schopnost zůstat stejným uprostřed stálých změn“¹⁸. Nejvíce se však na poli definování identity prosadil německo-americký psychohistorik Erik Erikson, který zásadně přispěl k jejímu uchopení v dimenzích „procesu ‚umístěného‘ v jádru jedince, ale zároveň v jádru jeho komunitní kultury; procesu, který ve skutečnosti zakládá identitu těchto dvou identit“¹⁹. Ve svém díle *Identity, Youth,*

¹⁶ Srov. BAUMEISTER, R. F., MURAVEN, M. Identity as adaptation to social, cultural, and historical context. *Journal of Adolescence*. Amsterdam: Elsevier, 1996, s. 415.

¹⁷ KROGER, J. *Identity in Adolescence: The Balance Between Self and Society*. New York: Routledge, 2004, s. 7. „Just as the significance of a painting cannot be fully grasped without knowledge of its contextual origins and resulting influences on later art, so identity formation during adolescence cannot be fully appreciated without knowledge of its childhood antecedents and consequent adult states.“ (Překlad autorky)

¹⁸ LICHTENSTEIN, H. *The Dilemma of Human Identity*. New York: Jason Aronson, 1977, s. 135. „(...) the capacity to remain the same in the midst of constant change“ (Překlad autorky)

¹⁹ ERIKSON, E. H. *Identity, Youth, and Crisis*. New York: Norton. 1968, s. 22. „[For we deal with] a process “located” in the core of the individual and yet also in the core of his communal culture, a process which establishes, in fact, the identity of those two identities.“ (Překlad autorky)

*and Crisis*²⁰ také rozvinul termín „krize identity“. Tento termín na počátku svého zkoumání aplikoval jen na své psychiatrické pacienty, kteří během druhé světové války „ztratili pojem o osobní stejnosti a historické souvislosti“²¹. Při své následné práci však termín „krize identity“ rozvedl i na jednu celou etapu života ve svých osmi fázích psychosociálního vývoje člověka.²²

Eriksonova konstrukce identity se tak stala jedním z nejdůležitějších zdrojů pochopení vývoje identity, a to zejména v období od adolescence po mladší dospělost. Právě toto období Erikson označuje jako období *krize*, nikoli ve smyslu negativním, ale ve smyslu nezbytného zlomového momentu, kdy se vývoj jednoduše musí pohnout dopředu. Erikson dále uvádí, že podstatu formování identity je tak těžké vystihnout proto, že je umístěna v jádru člověka i v jádru kultury, ve které žije. Zahrnuje procesy posuzování jedince měřítkem ostatních lidí a měřítkem toho, jak se vnímá on sám. Tyto procesy jsou však z velké části nevědomé.²³

Největší zlom ve formaci identity nastává dle Eriksona na konci dětství – je jím tzv. *krize celistvosti*²⁴. Před mladé lidi je postaven nelehký úkol: stát se *celým, celistvým člověkem* – a to jak fyzicky, tak i psychicky a sociálně. Erikson nazývá dosaženou celistvost *smyslem pro vnitřní identitu*. Mladý člověk tedy musí cítit spojitost jednak mezi tím, kým byl v období dětství, a tím, kým se chce stát v budoucnu; jednak mezi tím, za koho se považuje, a tím, jak je viděn v očích ostatních lidí a jaká jsou jejich očekávání od něj.

„Identita tedy obsahuje, ba dokonce je víc než součtem všech postupných identifikací předchozích let, kdy dítě chtělo (a často i bylo nuceno) být jako lidé, na kterých bylo

²⁰ „Identita, mládí a krize“ (překlad autorky)

²¹ ERIKSON, E. H. *Identity, Youth, and Crisis*. New York: Norton. 1968, s. 17. „(...) patients (...) lost a sense of personal sameness and historical continuity.“ (Překlad autorky)

²² Srov. OUTHWAITE, W. *The Blackwell Dictionary of Modern Social Thought*. Malden: Blackwell Publishers. 2003, s. 281.

²³ Srov. ERIKSON, E. H. *Identity, Youth, and Crisis*. New York: Norton. 1968, s. 17–23.

²⁴ Erikson tento zlom vysloveně označuje jako „wholeness crisis“.

závislé. Identita je jedinečným produktem, který řeší krizi pouze novým ztotožněním s vrstevníky a s vůdcovskými osobnostmi mimo rodinu.“²⁵

Jedinec tudíž v tomto období prochází neustálým definováním sama sebe a druhých. Pokud je toto definování pro jedince příliš obtížné, dochází dle Eriksona k *pocitu zmatení*: v člověku dochází k souboji různých proměnných (sexuálních, etnických, z oblasti povolání apod.) místo toho, aby došlo k jejich souznění. Zde nastupuje společnost jako pomocník vedení a zúžení možností jedince – buď doslovně (jak se to děje v některých kulturách skrze rituály přechodu z jedné životní fáze do druhé, tedy v případě přechodu z dětství do dospělosti), nebo spíše psychicky skrze určité potvrzení správného nasměrování života. V některých případech nakonec může dojít k tomu, že jedinec buď zcela odmítne „něčím se stát“, přiřadí se na tuto etapu života např. k radikální skupině, nebo si vybere tzv. *negativní identitu* (např. delikventní chování), protože je to pro něj jednodušší než stále podléhat pocitu zmatení. Pokud si však člověk svou identitu dokáže uvědomit a je o ní pevně přesvědčen, je tím ukončen proces adolescence a splněna podmínka pro další jedinečné zrání člověka.²⁶

Vývojové pojetí tedy chápe identitu jako jedinečný produkt interakce vrozených, psychologických i sociálních vlivů. Během adolescence musí dojít ke krizi identity, aby mohla vyústit v nové uspořádání, které, pokud je úspěšné, umožní jedinci stát se celistvým jedincem. Pokud člověk v období adolescence nezvládne svou identitu uchopit, dostává se mu pocitu zmatení, který často řeší útekem do negativní identity. Celkové konečné uspořádání identity jedince však hluboce ovlivňuje jeho následující dospělý život.²⁷

²⁵ ERIKSON, E. H. *Identity, Youth, and Crisis*. New York: Norton. 1968, s. 87. „Individually speaking, identity includes, but is more than, the sum of all the successive identifications of those earlier years when the child wanted to be, and often was forced to become, like the people he depended on. Identity is a unique product, which now meets a crisis to be solved only in new identifications with age mates and with leader figures outside of the family.“ (Překlad autorky)

²⁶ Srov. ERIKSON, E. H. *Identity, Youth, and Crisis*. New York: Norton. 1968, s. 87–89.

²⁷ Srov. KROGER, J. *Identity in Adolescence: The Balance Between Self and Society*. New York: Routledge, 2004, s. 51.

2 Hudební identita

Zapomínáme, že setkání s hudbou je setkáním s hodnotou.

(Jaroslav Herden)²⁸

Hudba je jedinečným prvkem mezilidské komunikace: umožňuje nám sdílení emocí, záměrů a úmyslů, aniž by člověk musel vyslovit jediné slovo. Hudba tedy překračuje hranice jazyka a nabízí nám možnost mezilidského spojení, které umožňuje porozumění. Zároveň dokáže vytvořit či podnítit hluboké lidské emoce a nespočet jejich variací; skladatelé hudby a hudební interpreti dokážou vystihnout nuance lidského citění tak, jako to žádný jiný prostředek lidské interakce nedokáže. V porovnání s minulostí hraje hudba v dnešním světě mnohem větší roli, jednak kvůli rychlému vývoji technologií, jednak využitím hudby jako prostředku komercializace světa. Díky tomu také dochází k rozvoji možností, kterými lidé hudbu vnímají a prožívají: mohou ji čistě konzumovat (v podobě všudypřítomných reproduktorů v obchodech či restauračních zařízeních; na cestách, ve sluchátkách s nezaměřenou pozorností na samotný poslech nebo jako podkres pod širokou škálu lidských činností, např. k manuální práci), nebo ji poslouchat účelně, interpretovat, aranžovat a skládat, a v neposlední řadě také kritizovat. Výsledkem těchto fenoménů je hudba jako prostředek realizace toho, kým člověk je a jak sám sebe reprezentuje před ostatními. Prostřednictvím hudby člověk může vést a usměrňovat své pocity, emoce a chování. Současně také může řídit to, jakým způsobem jej vnímají ostatní – hudbou totiž jedinec může vyjádřit své vlastní postoje, hodnoty a názory na svět.²⁹

Hudba je nepochybně součástí našeho každodenního života, a díky tomu má velký vliv na formování identity jedince. Pomáhá člověku nejen utvářet vlastní sebepojetí, ale například i směřovat emoce a začleňovat se do sociálních skupin. Hudba a identita na sebe určitým způsobem vzájemně působí. „Hudba, stejně jako identita, je jak výkonem, tak i příběhem, popisuje sociálno v jedinci i jedince ve společnosti, mysl v těle i tělo v mysli; identita, stejně

²⁸ HERDEN, J. a kol. *Hudba pro děti*. Praha: Karolinum, s. 9.

²⁹ Srov. HARGREAVES, D. J., MIELL, D., MACDONALD R. A. R. What are musical identities, and why are they important? In: *Musical Identities*. New York: Oxford University Press, 2002, s. 1.

jako hudba, je záležitostí jak etiky, tak estetiky.“³⁰ Hudba a identita mají tedy mnoho společného, obě jsou dynamickým působením dvou sil. Otázkou tedy není, jakým způsobem reflektuje hudba jedince a společnost, ale jakým způsobem hudba člověka a jeho prožívání vytváří a formuje.³¹ Tento problém se snaží osvětlit termín *hudební identita*.

2.1 Vymezení pojmu hudební identita

Pojem *hudební identita* nebyl v minulosti hudebními psychology jako ustálený termín ve velkém zmiňován, v poslední době je této otázce však věnována mnohem větší pozornost. Jedním z nejpřínosnějších děl v dosavadním zkoumání hudební identity je kniha *Musical Identities* Raymonda MacDonalda, Davida Hargreavese a Dorothy Miellové. Tito autoři mluví o identitě v souvislosti s hudbou jako o rozsáhlých možnostech interakce hudby a identity. Také se zaměřují na to, jakým způsobem se hudba podílí na procesu formování identity. Definují identitu jako vlastní pohled na sama sebe, který obsahuje několik konceptů *sebepojetí* specifických vůči kontextům, ve kterých se jedinec nachází. Sebepojetí přitom znamená vlastní styl osobnosti jedince, vzhled i zastávané sociální role – tedy to, zda se pokládá například za klavíristu, fanouška popové hudby nebo učitele hudební výchovy. Dále pak podle nich identita zahrnuje *sebeúctu*, která vyjadřuje kognitivní i emocionální postoje a hodnoty vůči sobě samému. V praktických příkladech to tedy znamená, zda a jak jedinec hodnotí sám sebe jako muzikanta či umělce.³²

Tito autoři v souvislosti s hudební identitou stanovují dva nové pojmy: *identita v hudbě* a *hudba v identitě*.³³ Identita v hudbě označuje, jestli a jak se mladí lidé označují za hudebníky a jakou roli má v procesu utváření identity v hudbě vliv institucí školy

³⁰ FRITH, S. Music and Identity. In: HALL, S., DU GAY, P. *Taking Popular Music Seriously*. Trowbridge: The Cromwell Press, 2003, s. 109. „Music, like identity, is both performance and story, describes the social in the individual and the individual in the social, the mind in the body and the body in the mind; identity, like music, is a matter of both ethics and aesthetics.“ (Překlad autorky)

³¹ Srov. FRITH, S. Music and Identity. In: HALL, S., DU GAY, P. *Taking Popular Music Seriously*. Trowbridge: The Cromwell Press, 2003, s. 109.

³² Srov. HARGREAVES, D. J., MIELL, D., MACDONALD, R. A. R. What are musical identities, and why are they important? In: *Musical Identities*. New York: Oxford University Press, 2002, s. 7–8.

³³ Srov. tamtéž, s. 2.

a rodiny. Hudba v identitě pak pojmenovává způsoby, kterými používáme hudbu pro budování vlastní identity. Vzhledem k tomu, že většina lidí stanovuje určitý vztah k hudbě a má na hudbu své názory, hovoří tedy autoři o tom, že většina lidí má svou hudební identitu:

„Velmi málo lidí o sobě tvrdí, že nemají žádný zájem nebo zálibu v jakémkoli aspektu hudby. Většina lidí ví velmi silně, jakou hudbu má ráda a nerada, bez ohledu na úroveň jejich hudebního vzdělání: i ti, kteří sami sebe hrdě (a chybně) můžou označovat za hudebně hluché, pravděpodobně mají často jednoznačné hudební preference.“³⁴

Právě hudební preference, někdy také označované jako *hudební vkus*, mohou být velmi silnou součástí sebepojetí jedince – a to zejména v období dospívání, kdy dochází k utváření vlastní identity. Hudební preference jsou tedy vázané na věk jedince, úroveň jeho hudebního vzdělání, osobnost a styl myšlení.³⁵ Zároveň jsou však spojené s momentálním stavem nálady, denní dobou, konkrétní situací a ostatními proměnnými, které hrají neustálou roli v reakcích na hudbu; vliv hudby na jedince může být tedy velmi krátkodobý. Na druhou stranu může hudba často v člověku zanechat velmi hluboký dojem, a ovlivnit tak jeho myšlení, chování či názory. Hudební preference tedy mohou mít u některých jedinců velmi vysoký vliv na jejich hudební identitu, u jiných však zase velmi nízký.³⁶

Ke zkoumání hudební identity přispělo bádání v oblasti hudební psychologie, která se historickým vývojem rozdělila na několik podoblastí, a to především kognitivní, vývojovou a sociální hudební psychologii. Jádro kognitivní psychologie je dohledatelné již u zakladatele hudební psychologie jako vědy, Carla E. Seashora, v jeho díle *The Psychology*

³⁴ HARGREAVES, D. J., MIELL, D., MACDONALD, R. A. R. What are musical identities, and why are they important? In: *Musical Identities*. New York: Oxford University Press, 2002, s. 11. „Very few people claim to have no interest in or liking for any aspect of music whatsoever. Most people have strong musical likes and dislikes regardless of their level of musical expertise: even those who might proudly (and erroneously) describe themselves as being ‘tone deaf’ are likely to have clear-cut preferences.“ (Překlad autorky)

³⁵ Srov. KEMP, A. E. *The Musical Temperament: Psychology and Personality of Musicians*. Oxford: Oxford University Press, 1996, s. 121–124.

³⁶ Srov. HARGREAVES, D. J., MIELL, D., MACDONALD, R. A. R. What are musical identities, and why are they important? In: *Musical Identities*. New York: Oxford University Press, 2002, s. 11–12.

*of Music*³⁷, který zde zejména měřil hudební schopnosti a dovednosti jedinců. Pokrok ve studiu hudebního chování v kognitivní hudební psychologii poté udělal John Davies³⁸ a následně Diana Deutschová³⁹, kteří zkoumali, jaký vliv na hudební chování mají vnitřní pochody a myšlenky a jak jedinec vnímá hudbu – jednotlivé tóny, intervaly, melodie i harmonii. Sociální hudební psychologie přináší objevy v oblasti vlivu hudby na naše chování v sociálním a kulturním kontextu, přičemž zkoumá především sociální postavení a vlivy institucí, sociálních skupin a tříd, kulturních norem, vzdělávání a médií.⁴⁰ Dalšími aspekty sociální hudební psychologie jsou sociální funkce hudby v životech jedince – používání hudby jako prostředku stavění mezilidských vztahů, ovlivňování své nálady či emocí a budování vlastní identity. Vývojová hudební psychologie se zabývá hudebním chováním v jednotlivých částech lidského života a v jeho vývoji; zvláště pak zjišťuje vliv hudebního vzdělání na jedince a hledá paralely v oblasti vývoje života jedince a jeho hudebního vývoje. Následující řádky se jednotlivým podoblastem vývoje hudební identity věnují.⁴¹

2.2 Základy hudební identity v dětství

Z výzkumů hudebnosti a měření hudební percepce u dětí lze vyvozovat, že je hudebnost vrozená, zároveň se jí však, stejně jako řeči, musí člověk naučit. Psychologické základy hudebnosti jsou nutně dané biologicky – svědčí pro to hudební chování i uvědomění, které

³⁷ SEASHORE, C. E. *The Psychology of Music*. New York: Dover Publications, 1967. „Psychologie hudby“ (překlad autorky)

³⁸ In: DAVIES, J. *The Psychology of Music*. Londýn: Hutchinson, 1978.

³⁹ In: DEUTSCH, D. *The Psychology of Music*. 2. vydání. San Diego: Academic Press, 1999.

⁴⁰ Srov. HARGREAVES, D., NORTH, A. C. *The Social Psychology of Music*. Oxford: Oxford University Press, 1997, s. 5.

⁴¹ Srov. HARGREAVES, D. J., MIELL, D., MACDONALD, R. A. R. What are musical identities, and why are they important? In: *Musical Identities*. New York: Oxford University Press, 2002, s. 3–5.

je specifické pouze pro lidský druh⁴² (u zvířat podobné chování nenalezneme⁴³). Výzkumy například ukazují, že novorozenci umí rozpoznat chybějící těžkou dobu v rytmickém celku, dvoutměsíční kojenci dokážou upřednostnit soulad před disonancí, sedmiměsíční děti zase pravidelný rytmus před nepravidelným (rozlišení metra); dítě v osmi měsících života si už dokáže zapamatovat a uchovat některé melodie v dlouhodobé paměti.⁴⁴ Tyto rané projevy hudebnosti mají velký vliv na utváření hudební identity člověka a zároveň hrají významnou roli v budování vzpomínek.⁴⁵

Hudební chování již od narození je znakem socializace jedince, který se chce zařadit ke skupině lidí kolem něj. Hudebnost je pravděpodobně jedním ze základních znaků lidské schopnosti socializace: novorozenec pozná svou matku podle barvy jejího hlasu, půlroční dítě pozná známou píseň a pohybuje se do jejího rytmu. Dítě tím dává najevo svou identitu uprostřed sociální skupiny (rodiny). „Způsoby, kterými se kojenci prezentují, když kreativně tvoří [hudbu], naznačují, že jedním ze základních výsledků emocionálního porozumění s druhými je vývoj bezpečně rozpoznávané a oceňované ‚identity‘,“⁴⁶ v tomto případě identity jako „bytí někým“, koho okolí uznává, a současně nacházení smyslu sama sebe.⁴⁷

⁴² Srov. TREVARTHEN, C. Origins of musical identity: Evidence from infancy for musical social awareness. In: HARGREAVES, D. J., MIELL, D., MACDONALD, R. A. R. *Musical Identities*. New York: Oxford University Press, 2002, s. 21.

⁴³ Trevarthen tvrdí, že je lidské hudební chování specifické, protože naše motivy, vědomí i komunikace je odlišná od zvířecí. Ačkoli tedy například ptáci nebo velryby zpívají, žádná z těchto forem není čistě komunikativní nebo vyprávěcí, protože nemůže být nekonečně variována – každý pták má vrozený zpěvní vzor, podle kterého se také dá poznat ornitology. I když mohou někteří ptáci imitovat jiné zvuky prostředí, jsou stále limitováni více než člověk. Srov. TREVARTHEN, C. Musicality and the intrinsic motive pulse: evidence from human psychobiology and infant communication. *Musicae Scientiae*. 1999, s. 167.

⁴⁴ Srov. MARCUS, Gary F. Musicality: Instinct or Acquired Skill? *Topics in Cognitive Science* [online]. 2012, s. 4. [cit. 2022-03-24].

⁴⁵ Srov. TREVARTHEN, C. Origins of musical identity: Evidence from infancy for musical social awareness. In: HARGREAVES, D. J., MIELL, D., MACDONALD, R. A. R. *Musical Identities*. New York: Oxford University Press, 2002, s. 21–23.

⁴⁶ Tamtéž, s. 22. „The ways in which infants present themselves as performers and masters of creative acts indicates that one of the principal outcomes of affective understanding with others is the development of a secure recognized and valued ‘identity’.“ (Překlad autorky)

⁴⁷ Srov. tamtéž, s. 22–23.

Hudba a hudebnost má také velký vliv na schopnost komunikace rodiče s dítětem a se světem. Než se kojeneček naučí mluvit a rozumět řeči, dokáže již rozpoznávat komunikaci rodičů podle melodií hlasů a výrazné intonace, kterou rodiče intuitivně používají. Charakteristické melodie matčina hlasu, které byly pozorovány ve výzkumech Anne Fernaldové, jsou pro dítě znakem, jímž poznává, kdy matka vyžaduje po dítěti pozornost nebo komunikuje emoce. Tato „řeč ke kojenci“ (*infant-directed speech*)⁴⁸ je pro dítě pomocí, díky které se učí sociální interakci s ostatními a předávání emocí, dokud ještě nemůže předávat emoce slovy a symboly. Podle anglického lingvisty M. A. K. Hallidaye se dokonce malé děti učí přímo významu řeči skrze intonaci a pohyb či gestikulaci předtím, než své touhy a záměry dokážou vyjádřit slovy.⁴⁹

Děti tedy poznávají svět skrze hudbu, která jim pomáhá komunikovat emoce a význam toho, co chtějí sdělit ještě předtím, než se naučí mluvit a rozumět lidské řeči. Hudbou prezentují sami sebe a svoje preference; zároveň tyto preference vyjadřují lidskou potřebu uznání a afiliace (patření do skupiny): když je hudební potěšení ve skupině sdílené, dítě se cítí uznávané a „hrdé“ na to, že může hudbu s ostatními sdílet; když však radost z hudby, kterou dítě vyjadřuje, není sdílená, dítě pociťuje určitý stud. Tyto znaky sociokulturní identity mohou být vodítkem ke vzniku hudební identity, kdy se dospělý jedinec více přiklání k těm druhům a žánrům hudby, ke kterým vyjadřuje kladný postoj jeho určitá referenční skupina.⁵⁰

V porovnání s hledáním vlastní identity ve starším školním věku je batolecí věk podobný: zajímavým faktem je, že psychologické schopnosti rozpoznání mimiky, hlasu a řeči jsou v těchto dvou obdobích lidského života zesílené. Lidský mozek, a obzvláště jeho pravá hemisféra, je v těchto obdobích vysoce aktivní ve vyhledávání zkušeností,

⁴⁸ Srov. FERNALD, A. Meaningful melodies in mothers' speech to infants. In: PAPOUŠEK, H., JÜRGENS, U., PAPOUŠEK, M. *Nonverbal Vocal Communication: Comparative and Developmental Aspects*. Cambridge: Cambridge University Press, 1992, s. 262–280.

⁴⁹ Srov. HALLIDAY, M. A. K. *Learning How to Mean: Explorations in the Development of Language*. Londýn: Arnold, 1975, s. 34.

⁵⁰ Srov. TREVARTHEN, C. Origins of musical identity: Evidence from infancy for musical social awareness. In: HARGREAVES, D. J., MIELL, D., MACDONALD, R. A. R. *Musical Identities*. New York: Oxford University Press, 2002, s. 26–32.

keré zapříčiní formování nových vztahů a zvyků. Raná hudební komunikace jedince tedy vede k vytváření identity, která je u člověka formována ve vztahu k ostatním lidem, a současně k dynamické výměně preferencí (i hudebních), která vede ke společným zážitkům.⁵¹

Po narození člověka tedy dochází k obecné formaci jedince, které vysoce pomáhá hudba a hudební aktivita jak samotného dítěte, tak i jeho bezprostředního okolí. Dítě chce naplnit své sociální potřeby, a tak si vytváří svou vlastní hudební identitu, která mu pomáhá dorozumět se s okolím. Tuto identitu dále udržuje sdílenými (nejen hudebními) zážitky, a tím roste i jeho porozumění vlastnímu já, sebevědomí a vědomí ostatních lidí. Hudební aktivita dětí společně s dospělými v nich rozvíjí možnost tvorby vzpomínek a zejména tvoří základ pro budoucí společné dorozumění s ostatními.

2.3 Vliv rodiny a školy na hudební identitu jedince

Pro vývoj hudební identity je podstatné, aby dítě dokázalo pochopit, že je od ostatních v identitě odlišné. To se děje kolem sedmého roku života, kdy dochází k rozvoji porovnávacích, sociálních i psychických schopností. V tomto období už si jedinec dokáže začít svou hudební identitu uvědomovat, a to na vnějších hudebních zážitcích a především na spoluvytváření hudebních aktivit s ostatními v sociálních skupinách. Období mladšího školního věku je výrazné především globálním náhledem na vlastní identitu, tedy spíše povrchovým bez ohledu na jednotlivosti. Společenské srovnávání je pak typické ve starším školním věku, kdy už se i identita jedince konkretizuje a specializuje. Právě vrstevnické srovnávání, postoje a pocity vůči hudbě dominují a formují následné období dospívání.⁵²

Vývoj hudební identity je zcela kriticky podmíněn kontextem, ve kterém jedinec vyrůstá a žije. Tento vliv je zapříčiněn systémy, se kterými je dítě v bezprostředním kontaktu

⁵¹ Srov. TREVARTHEN, C. Origins of musical identity: Evidence from infancy for musical social awareness. In: HARGREAVES, D. J., MIELL, D., MACDONALD, R. A. R. *Musical Identities*. New York: Oxford University Press, 2002, s. 32.

⁵² Srov. LAMONT, A. Musical identities and the school environment. In: HARGREAVES, D. J., MIELL, D., MACDONALD, R. A. R. *Musical Identities*. New York: Oxford University Press, 2002, s. 43.

a sociálním styku – domov, škola a oblast, kde člověk žije. Tato prostředí mezi sebou interagují a vytváří vztah; nároky jednotlivých oblastí však mohou být protichůdné (například požadavky rodiny a školy), a to může v dítěti vytvářet určitý konflikt. Na tento bezprostřední kontext pak navazují velké společenské systémy, které člověka rovněž ovlivňují – jsou jimi média, vláda, a následně také kultura a hodnoty společnosti. Prostředí, v němž se jedinec vyvíjí, tedy hraje ve formování hudební identity velkou roli.⁵³

Prvním zcela důležitým kontextem pro utváření hudební identity je domov a rodina. Vliv rodiny a rodičů nejen na hudební vývoj dítěte byl již popsán v předchozí podkapitole. Rodina ale pomáhá utvářet hudební identitu i v dalších smyslech: zřejmé je už jen to, že dítě je zpočátku na své rodině a rodičích zcela závislé. To znamená i částečné určování identity dítěte v hudbě, jelikož rodiče často rozhodují o přístupu dítěte k výuce hry na nástroj či zpěvu. Zároveň rodiče dětem vytvářejí motivaci pro toto učení a podporu – jak finanční, tak i praktickou a morální. Do této motivace se však často promítají vlastní názory rodičů na schopnosti a dovednosti svých dětí.⁵⁴

Druhým kontextem, který je významný při formování hudební identity, je škola a školní prostředí. „Žáci často vidí své učitele jako silné hudební vzory,“⁵⁵ říká britská hudební psycholožka Alexandra Lamontová, která dále uvádí, že je možné nalézt obrovské rozdíly mezi jednotlivými školami, jejich hudební kulturou a postojem k hudební výchově. Školní prostředí ale vždy výchovně působí na žáka, a tím má význam ve formaci či utvrzování jeho hudební identity.⁵⁶

⁵³ Srov. BRONFENBRENNER, U. *The Ecology of Human Development: Experiments by Nature and Design*. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1979, s. 3–15.

⁵⁴ Srov. LAMONT, A. Musical identity, interest, and involvement. In: MACDONALD, R., HARGREAVES, D. J., MIELL, D. *Handbook of Musical Identity*. Oxford: Oxford University Press, 2017, s. 180.

⁵⁵ Tamtéž, s. 180–181. „School pupils often see their teachers as powerful musical role models.“ (Překlad autorky)

⁵⁶ Srov. LAMONT, A. Musical identities and the school environment. In: HARGREAVES, D. J., MIELL, D., MACDONALD, R. A. R. *Musical Identities*. New York: Oxford University Press, 2002, s. 46.

Ve škole se žáci také musí určitým způsobem hudebně projevat. Především pro žáky druhého stupně je pak významné rozlišení mezi kontexty hudebního chování ve škole (formální chování) a mimo školu (neformální chování). Tito žáci totiž mají tendenci snižovat či znehodnocovat hudbu, která je organizovaná ve škole, oproti hudebním aktivitám, které produkují sami mimo školu.⁵⁷ Potřeba vývoje v jejich životech přispívá k tomuto posunu vnímání hudby, a to jak v jejich individuálním vnímání sebe sama, tak i v porovnávání s ostatními jedinci v jejich sociálním okolí – vrstevníci totiž mají velký vliv na to, jakým způsobem si žáci třídí svoje hudební aktivity. Právě zkoumání vlivu sociálních skupin může pomoci s pochopením hudebního chování a formování hudební identity ve starším školním věku i v celém životě jedince.⁵⁸ Vlivu sociálních skupin se částečně věnuje také nadcházející podkapitola.

2.4 Hudební identita v adolescenci

Pro mladé lidi je hudba zcela jistě podstatným prvkem jejich životů. Jak již bylo zmíněno, dle Eriksona dochází v období dospívání (adolescence) ke krizi identity, ve které mladí lidé zkoumají různé možnosti identity; tato krize je pak završena závazáním se k jedné konkrétní identitě (viz kapitola 1.1.3).⁵⁹ V tomto období má na jedince velký vliv jeho referenční sociální skupina. Popud k hledání a přiřazení se ke skupině, se kterou jedinec sdílí své kulturní zájmy, je tak specifickým znakem dotváření identity a přechodu od dětské závislosti a podpoře rodičů k vlastní nezávislosti a sebeurčení. Přiřazením se ke skupině si jedinec vytváří tzv. sociální identitu, která se liší od osobní a je založena především na vlastnostech skupiny⁶⁰. Tato skupinová identita se pak vyznačuje definovanými pravidly, vlastnostmi

⁵⁷ Srov. BOAL-PALHEIROS, G. M., HARGREAVES, D. J. Listening to music at home and at school. *British Journal of Music Education*, 2001/18, s. 101–116.

⁵⁸ Srov. TARRANT, M., NORTH, A. C., HARGREAVES, D. J. Youth Identity and Music. In: HARGREAVES, D. J., MIELL, D., MACDONALD R. A. R. *Musical Identities*. New York: Oxford University Press, 2002, s. 134.

⁵⁹ Srov. ERIKSON, E. H. *Identity, Youth, and Crisis*. New York: Norton. 1968, s. 17–23, 87–89.

⁶⁰ Srov. LAMONT, A. Musical identities and the school environment. In: HARGREAVES, D. J., MIELL, D., MACDONALD R. A. R. *Musical Identities*. New York: Oxford University Press, 2002, s. 41.

členů, a odlišností od jiných sociálních skupin⁶¹. Skupiny se tedy srovnávají mezi sebou, a působí tak i na jedince a jeho utváření osobní identity. V případě hudební identity to může znamenat například to, že se určitá skupina přiřazuje ke konkrétnímu žánru hudby, podmiňuje své členství podporou tohoto konkrétního žánru, a odlišuje se tak od ostatních skupin.

V období krize identity mají na její utváření velký vliv masmédiá a sociální sítě. Právě tato masmédiá mohou mladému člověku pomáhat v prozkoumávání identity⁶². Masová produkce populární hudby a její následná vysoká konzumace ve volném čase adolescentů v soukromí skrze sociální sítě vede k častému ovlivnění jejich hudebních preferencí⁶³. Podle výzkumů mladí lidé ve svém volném čase poslouchají hudbu až tři hodiny denně, což se promítne do celkového času 10 000 hodin poslouchané hudby za celé období adolescence⁶⁴. To má obrovský vliv na vytváření hudební identity a hudebního vkusu. Navíc se celkový čas poslechu neustále zvyšuje kvůli hromadění souběžných činností online během poslouchání hudby.⁶⁵

Hudba je podle výzkumů hudebních psychologů často nejpreferovanějším zájmem adolescentů⁶⁶, přičemž mnoho z nich také hudbu považuje za své nejcennější nebo nejdůležitější bohatství⁶⁷. Mezi psychologické motivy, které hudební či sociální

⁶¹ Srov. VÝROST, J. SLAMĚNÍK, I. SOLLÁROVÁ, E. *Sociální psychologie: Teorie, metody, aplikace* [online]. Praha: Grada, 2019, [cit. 28-03-2022].

⁶² Srov. MIRANDA, D. The role of music in adolescent development: much more than the same old song. *International Journal of Adolescence and Youth*. 2013/18:1, s. 5–22.

⁶³ Srov. ZILLMANN, D., GAN, S. Musical taste in adolescence. In: HARGREAVES, D. J., NORTH, A. C. *The Social Psychology of Music*. Oxford: Oxford University Press, 1997, s. 162–172.

⁶⁴ Srov. Tarrant, M., North, A. C., Hargreaves, D. J. English and American adolescents' reasons for listening to music. *Psychology of Music*. 2000/28, 166–173.

⁶⁵ Srov. MIRANDA, D. The role of music in adolescent development: much more than the same old song. *International Journal of Adolescence and Youth*. 2013/18:1, s. 5–22.

⁶⁶ Srov. FITZGERALD, M., JOSEPH, A. P., HAYES, M., O'REAGAN, M. Leisure activities of adolescent schoolchildren. *Journal of Adolescence*, 1995, 17, s. 394–358.

⁶⁷ Srov. KAMPTNER, N. L. Treasured possessions and their meanings in adolescent males and females. *Adolescence*. 1995, s. 301–318.

psychologové uvádějí pro nadměrný poslech hudby ve volném čase a zájem o hudbu u adolescentů, se řadí zejména schopnost hudby směřovat nejdůležitější vývojové psychologické úkony⁶⁸. K těm patří například i vybudování si vlastního systému hodnot, postupné vymaňování se ze závislosti na rodičích nebo budování pevných vztahů s vrstevníky. Zároveň někteří autoři uvádějí, že hudba pomáhá mladým lidem vyrovnávat výkyvy nálad, které jsou s obdobím pubescence a adolescence spojeny⁶⁹. Sedlák říká, že „se hudba výrazně uplatňuje v psychice dospívajících. Dospívající jedinec potřebuje prostředek k vyrovnání citové nadměrnosti a rozkolísanosti i ke zmírnění vnitřních rozporů.“⁷⁰ Autor dále poznamenává, že se zájem o hudbu zvyšuje ještě více díky obrácení pohledu člověka do sebe a svého nitra, kdy jedinec hledá svůj vlastní potenciál a možnosti jeho využití, přičemž se uplatňuje často právě umění a zejména hudba⁷¹. Další motivací adolescentů pro poslech hudby jsou také vnější faktory, a to zejména potřeba „udělat dojem“, převážně ve smyslu poslechu za účelem „vytvoření konkrétní sebeprezentace“, „být ‚cool‘“ a pro „potěšení ostatních“⁷².

Velký význam v zájmu o hudbu a v hudebních preferencích adolescentů spočívá tedy ve vnitřním biologickém i psychickém vývoji, ale také v sociálním kontextu, především v souvislosti s vrstevnickými skupinami. Mladému člověku velmi záleží na udržení určitého statusu osobnosti ve skupině, k čemuž mu může dopomáhat právě hudba. Vrstevnické skupiny tím formují hudební identitu jedince. Současně ale v dnešní době propojení internetovými sociálními sítěmi rapidně vzrůstá i jejich vliv na utváření hudebních preferencí. Adolescenti se stávají velmi brzy odborníky na daný hudební styl či skalními

⁶⁸ Srov. LARSON, R., KUBEY, R. Television and music: Contrasting media in adolescent life. *Youth and Society*. 1983, s. 13–29.

⁶⁹ Srov. TARRANT, M., NORTH, A. C., HARGREAVES, D. J. Youth Identity and Music. In: HARGREAVES, D. J., MIELL, D., MACDONALD R. A. R. *Musical Identities*. New York: Oxford University Press, 2002, s. 135.

⁷⁰ SEDLÁK, F. a kol. *Didaktika hudební výchovy na 2. stupni základní školy*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1984, s. 47.

⁷¹ Srov. tamtéž.

⁷² NORTH, A. C., HARGREAVES, D. J., O'NEILL, S. A. The importance of music to adolescents. *British Journal of Educational Psychology*, 2000/70, s. 255–272.

fanoušky různých hudebních uskupení; propojují se s tisíci dalšími jedinci se stejným hudebním vkusem, a tím se ve svém stylu utvrzují a potvrzují si svou hudební identitu. Vzhledem k uzavírání se právě do sociálních sítí a do sebe sama tak nakonec mohou mít sociální sítě větší podíl na utváření hudební identity adolescenta než jeho vrstevnická skupina.

3 Hudební výchova v ČR

Vrchol výchovy: učinit výchovu zbytečnou.

Ba, více: učiniti i vychovatele zbytečným.

(Dominik Pecka)⁷³

Výchova je proces působící na člověka a jeho učení. Hudební výchova je tudíž jednou ze složek výchovy, a to vedle dalších estetických výchov, výchovy mravní, tělesné, hodnotové, kognitivní a dalších. Hudební výchova dále také zahrnuje některé další již zmíněné výchovy (estetickou, mravní, hodnotovou), avšak má v ní mít nejdůležitější výchovné postavení sama hudba a její působení na žáka.⁷⁴

Význam hudební výchovy popisuje Luboš Zenkl. Tvrdí, že ačkoli je hudebnost daná antropologicky, je vysoce kulturně podmíněna. Tato hudební kultura působí na člověka již od dětství, ale „toto působení je často jednostranné nebo nedostatečně intenzivní, (...) proto je pro hudební rozvoj člověka velmi důležitá hudební výchova“⁷⁵. Hudební výchova pomáhá jedinci zorientovat se v dané hudební kultuře a dále si svobodně a informovaně zvolit, kterému hudebnímu žánru se bude věnovat – ať už jako interpret, nebo jako posluchač. Dle Zenkla je důležité, aby hudební výchova probíhala až do dovršení dospělosti (do 18–20 let), jelikož teprve tehdy dokáže člověk již plně vnímat a posuzovat hudební tvorbu. Vznáší tedy požadavek na soustavnou hudební výchovu, která nekončí dovršením druhého stupně základní školy, protože v těchto letech ještě jedinec není ani nemůže být zcela vyspělý a natolik hudebně vzdělaný, aby se dokázal v hudbě dobře orientovat. Jelikož tento požadavek nebyl vyslyšen – hudební výchova se do vyšších ročníků zařazuje pouze na vybraných školách nebo je řazena mezi obecnou estetickou výchovu –, hudební výchova jedince není zcela dokončena, a proto se mnoho dospělých lidí buď hudební aktivitě vyhýbá, nebo si k ní volí pouze velmi málo náročné hudební žánry. Podstatné je tedy věnovat se

⁷³ PECKA, D. *Umění žítí*. Praha: Vyšehrad, 1947, s. 304.

⁷⁴ Srov. ZENKL, L. *Úvodní kapitoly ke studiu hudební výchovy*. Ostrava: Pedagogická fakulta, 1983, s. 5–9.

⁷⁵ Tamtéž, s. 7.

hudební výchově velmi soustředěně přinejmenším do konce povinné školní docházky, a obzvlášť pak v období puberty a adolescence, kdy dochází k utváření identity.⁷⁶

K zajištění alespoň základní hudební vybavenosti jedince je však potřebné mít kvalitně vzdělané učitele hudební výchovy, neustále se vyvíjející oborovou didaktiku, která se přizpůsobuje měnícím se podmínkám doby, jasně vypracované cíle a obsahy předmětu, a v neposlední řadě také potřebné vybavení a podporu školského systému i jednotlivých škol. Následující podkapitoly se některým problémům hudební výchovy a jejího pojetí ve školách a v přípravě učitelů věnují, a to se zaměřením na druhý stupeň základní školy vzhledem k orientaci této práce.

3.1 Úkoly, cíle a obsahy hudební výchovy na 2. stupni ZŠ

Vzdělávací obor hudební výchova patří podle *Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání* (RVP ZV) do vzdělávací oblasti Umění a kultura, která si klade za cíl rozvíjet žáky po stránce jiné než čistě racionální. RVP ZV si v tomto směru uvědomuje důležitost kultury v procesu výchovy a vzdělávání lidského jedince; zdůrazňuje, že je nedílnou součástí lidského života, socializace jedince a poznávání světa vnitřního i vnějšího, jelikož spojení těchto dvou oblastí často nelze vyjádřit jinak než uměním. Hlavními cíli této vzdělávací oblasti je tedy vedení žáka k pochopení umění jako jedinečného způsobu poznání a komunikace, který je neoddělitelnou součástí lidského života a který rozvíjí jeho tvůrčí potenciál, kultivuje projev, postoje a hodnoty. Žák je dále veden ke spolupráci ve vytváření tvůrčí atmosféry, pochopení významu a hodnoty umění, toleranci k různým kulturám a kultuře minulosti i současnosti, a tím i k sebeuvědomění principů svobody a obohacení vnitřního emocionálního života.⁷⁷

Vyučovací předmět hudební výchova je řazen jako povinný vyučovací předmět všech ročníků základních škol a odpovídajících ročníků víceletých gymnázií. Na prvním stupni základních škol se žáci v hudební výchově zaměřují na seznámení s hudebně výrazovými prostředky a učí se tyto prostředky používat pro své sebevyjádření, přičemž se tvořivě

⁷⁶ Srov. ZENKL, L. *Úvodní kapitoly ke studiu hudební výchovy*. Ostrava: Pedagogická fakulta, 1983, s. 5–9.

⁷⁷ Srov. *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*. [online] Praha: MŠMT, 2021, s. 81. [cit. 2022-02-28].

zapojují, poznávají vybraná hudební díla, učí se jim rozumět a interpretovat je. Na druhém stupni se pak „otevřít cestu širšímu nazírání na kulturu a umění“⁷⁸, žáci se učí dávat hudební díla do historických a kulturních souvislostí a vztahů, k čemuž používají také ostatní druhy umění; toto poznání pak žáci uplatňují ve svém vlastním sebevyjádření a porozumění hudebnímu dílu.

Očekávané výstupy žáka, který vychází z deváté třídy základní školy (nebo odpovídajícího ročníku gymnázia), jsou uvedeny v RVP ZV. To po revizi v roce 2021 shrnuje výstupy v sedmi bodech, mezi něž se řadí využití individuálních hudebních schopností a dovedností při hudebních aktivitách, uplatnění získaných pěveckých dovedností a návyků, reprodukce motivů, témat a částí skladeb a vytváření doprovodů, rozpoznání tanců různých stylových období, orientace v proudu znějící hudby, její zařazení do stylového období a vyhledávání souvislostí mezi hudbou a ostatními druhy umění.⁷⁹

Veškeré očekávané výstupy i učivo, které předkládá RVP ZV, si následně jednotlivé školy přebírají a vytvářejí z nich školní vzdělávací program. Výuka hudební výchovy je tedy velmi individualizovaná na potřeby dané školy. Vzhledem k tomu, že jsou očekávané výstupy v RVP ZV formulovány velmi obecně, mohou se v praxi jednotlivých škol značně lišit. Na druhou stranu dochází k širším možnostem tvořivé práce daných učitelů hudební výchovy, kteří nemusí být svázáni dodržováním přesných osnov, jak tomu bylo v minulosti.

3.2 Didaktika HV 2. stupně ZŠ

Didaktiku hudební výchovy pro 2. stupeň základní školy v Česku rozpracovalo podrobněji několik autorů, především v minulém století. Největší přínos pravděpodobně učinil František Sedlák, který zevrubně popsal jak hudební pedagogiku a psychologii, tak i hudebně výchovný proces ve škole, didaktické zásady, vyučovací metody a celkovou práci učitele hudební výchovy s žáky na prvním i druhém stupni základní školy. Ve svém díle zdůrazňoval, že je potřeba postihnout širší a hlubší poznání všech jevů vztažených k hudbě,

⁷⁸ *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*. [online] Praha: MŠMT, 2021, s. 81. [cit. 2022-02-28].

⁷⁹ Srov. tamtéž, s. 83–84.

tedy jak hudební vědu, tak i obecnou a hudební pedagogiku i psychologii. Jak sám v úvodu své *Didaktiky hudební výchovy na 2. stupni základních škol* říká:

„Teprve poznání společenských funkcí hudby, jejího výchovného vlivu a odhalení zákonitostí hudebně výchovného procesu může úplněji odpovědět i na další otázky: čemu vyučovat (výběr hudebního materiálu), jak vyučovat (stanovení vyučovacích metod a postupů), jak si má žák osvojovat hudbu (zajištění jeho všestranné hudební aktivity a tvořivého přístupu k hudbě).“⁸⁰

Didaktiku hudební výchovy Sedlák vymezuje jako zkoumající „hudebně výchovný proces, tj. činnost učitele a žáků ve vztahu k hudbě, jejich vzájemnou interakci a s tím související vyučovací metody, organizační formy, způsoby a prostředky vyučování“⁸¹. Didaktika hudební výchovy je zde definována jako součást obecné didaktiky, kdy je didaktika hudební výchovy vědou speciální i aplikovanou. Zahrnuje nejen úzké téma vyučovacích metod, ale snaží se také o to, aby byla obecnější a širší vědou, jež obsahuje i ostatní aspekty vyučování a jejich vzájemné vztahy. Sedlákovu definici dále doplňuje Milan Holas, který tvrdí, že by didaktika hudební výchovy měla spojovat vzdělání, praxi i výchovu hudebníka, propojit vědomosti žáka s jeho tvořivým rozvojem a zároveň reagovat na současnost a hledat „možnosti efektivní integrace a účinné kooperace jednotlivých disciplín v současné hudební výchově“⁸². To tedy znamená, že by se hudební výchova a její oborová didaktika měla snažit o neustálou reflexi a hledat způsoby a možnosti, kterými zlepšovat hudebně vzdělávací proces u žáků, ale i u budoucích učitelů hudební výchovy.

V minulosti úkoly a cíle hudební výchovy vymezovaly školní osnovy; důkladněji je pak popisuje Sedlák, který nastiňuje i její tehdejší problémy. Úkoly a cíle hudební výchovy byly v podstatě formulovány velmi podobně, jako je tomu dnes (viz předcházející podkapitola); hudební výchova si i tenkrát měla klást za úkol „probuzení estetického smyslu“ u žáků a vytvoření jejich pozitivního vztahu k hudbě. Hudební výchova se měla

⁸⁰ SEDLÁK, F. a kol. *Didaktika hudební výchovy na 2. stupni základní školy*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1984, s. 5.

⁸¹ Tamtéž, s. 18.

⁸² HOLAS, M. *Didaktika profesionální hudební výchovy*. Ostrava: RITORNEL, Praha: Hudební fakulta AMU, 1999, s. 3.

dělit do dvou oblastí: výchovy k hudbě a výchovy hudbou. Výchova k hudbě zahrnovala učení porozumění hudebně výrazovým prostředkům a hudební řeči, „vypěstovat lásku k hudbě, naučit ji vnímat, prožívat, esteticky hodnotit a vytvořit návyky a zkušenosti, které zajistí stálou komunikaci jedince s hudbou“⁸³. Výchova hudbou si pak kladla za cíl výchovu k mimohudebním osobním a společenským cílům, jež může právě hudba podnítit. Zenkl dodává, že výchova k hudbě (tedy k hudební aktivitě) je od výchovy hudbou (provozování hudby) neoddělitelná, jelikož jsou obě pouze dvěma stránkami téže hudební výchovy.⁸⁴

V předmětu hudební výchovy se dále uplatňují didaktické zásady, které jsou stále platné a aktuální i v dnešní době. Sedlák⁸⁵ vyjmenovává sedm didaktických zásad, jež mají mnoho společného s pedagogickými zásadami Komenského. První je zásada aktivity žáků, která může být vnější i vnitřní a již musí učitel využívat a vytvářet pro ni podmínky v hodinách. Zásadu názornosti pak autor považuje za nejdůležitější vzhledem k tomu, že je hudební řeč pro žáka často velmi abstraktní a neuchopitelná; učitel má konkretizovat hudbu pomocí hry na nástroje a zpěvu, ale také pohybem těla či obrazy. Další je zásada přístupnosti a přiměřenosti, kterou má učitel využívat vzhledem ke znalosti třídy, kterou vyučuje, dětského hudebního vývoje, i náročností skladeb ke zpěvu i poslechu tak, aby byly právě přístupné a přiměřené daným žákům. Zásada soustavnosti a posloupnosti udává učiteli postup pro výuku ve vzájemných souvislostech a soustavné prověřování naučených dovedností a vědomostí. Určitým výsledkem předchozích je zásada trvalosti, která říká, že má učitel vyučovat tím způsobem, aby docházelo k trvalému osvojování vědomostí a dovedností, čemuž pomáhá aktivní zapojení žáka a všech jeho smyslů. Dále by měla být ve výuce spojena teorie s praxí, aby docházelo k pochopení hudební řeči žáky. Poslední je zásada vědecké správnosti, tedy čerpání z hudebních i dalších sociálních věd

⁸³ SEDLÁK, F. a kol. *Didaktika hudební výchovy na 2. stupni základní školy*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1984, s. 11.

⁸⁴ Srov. ZENKL, L. *Úvodní kapitoly ke studiu hudební výchovy*. Ostrava: Pedagogická fakulta, 1983, s. 89.

⁸⁵ In: SEDLÁK, F. a kol. *Didaktika hudební výchovy na 2. stupni základní školy*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1984, s. 96–105.

při vzdělávání a výchově žáků. Všechny zmíněné zásady pak musí být spolu v jednotě a musí společně působit; „jejich respektováním se učitel vyhne mnohým nedostatkům“⁸⁶.

Vedle pedagogických zásad v hudební výchově volíme vyučovací metody, jimiž jsou postupy směřující k naplnění cíle vzdělávání a výchovy. Vyučovací metody jsou voleny dle cíle daného vyučovacího celku. Pro hudební výchovy jsou typické metody podle stupně žákovy aktivity: převažující aktivita učitele (slovní výklad nebo demonstrace hudebního díla), spolupráce učitele s žákem (dialog, který nemusí být pouze slovní, ale také hudební; reprodukční vokální, instrumentální a hudebně pohybové činnosti a poslechové činnosti) a samostatná aktivita žáka (improvizační činnosti – objevování hudby žákem). Tyto metody se poté dělí na opakování, procvičování, prověřování a hodnocení dovedností a vědomostí.⁸⁷

Všechny metody mohou být uplatňovány kromě vyučování hudebním dějinám a hudební nauce při různých uměleckých hudebních činnostech, kterými jsou činnosti vokální či pěvecké, poslechové, instrumentální a hudebně pohybové. Při vokálních činnostech a práci s písněmi se mohou propojit i další činnosti (instrumentální a hudebně pohybové), stejně tak i diskuse nad námětem či textem písně a dalšími souvislostmi vztahujícími se k danému tématu. Poslechové činnosti by měly být aktivní, neboť tehdy dochází k porozumění hudební řeči – mohou být opět propojeny s hudebně pohybovými činnostmi a následnými činnostmi vokálními (např. zpěv hlavního tématu) nebo instrumentálními (např. obměna motivů skladby). Pro nástrojovou hru se především využívá nástrojů Orffova instrumentáře, které jsou žákům dostupné a jimi snadno ovladatelné. Hudebně pohybové činnosti se na druhém stupni využívají především v rozvoji rytmického citění, pohybové improvizace, při hereckém mimickém projevu žáka, při utváření pohybových dovedností nebo jako zmíněný prostředek porozumění hudební řeči. Luděk Zenkl dále zmiňuje práci s mluveným slovem (jako například rytmizace textů

⁸⁶ SEDLÁK, F. a kol. *Didaktika hudební výchovy na 2. stupni základní školy*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1984, s. 105.

⁸⁷ Srov. tamtéž, s. 106–111.

nebo práce s melodramem a dramatem) a upozorňuje také na mezipředmětové spojení hudebního a výtvarného projevu žáka.⁸⁸

Závěrem je třeba říci, že celá didaktika hudební výchovy musí být založená především na praxi oproti teorii. Jak říká Jaroslav Herden, současně hudební sdělení ve školním prostředí „naráží na některé překážky, které mohou znesnadnit porozumění, (...) překážky, které prožívání hudby a jejímu soustředěnému pozorování, v důsledku toho i porozumění, staví do cesty sám učitel možná svou nešikovností, ale určitě svou netaktností.“⁸⁹ Učitel by proto měl dávat najevo zaujetí pro hudební činnosti a být v přímém kontaktu se žáky tak, aby jim nepředával hotové poznání, ale aby jim hlavně předal zážitek, který jim umožní „podlehnout kouzlu hudby“. Volit by měl proto takové metody, techniky a prostředky, které mu dosažení tohoto cíle usnadní.⁹⁰

⁸⁸ Srov. ZENKL, L. *Úvodní kapitoly ke studiu hudební výchovy*. Ostrava: Pedagogická fakulta, 1983, s. 137–142.

⁸⁹ HERDEN, J. a kol. *Hudba pro děti*. Praha: Karolinum, 1992, s. 175.

⁹⁰ Srov. tamtéž.

4 Učitel hudební výchovy

*Pokud myslíme na učitele v řádu lásky, pak už jeho odborná dovednost
bývá předmětem přinejmenším obdivu, někdy i hlubšího citu, je-li učitel
chápatý k možnostem žáka a samozřejmě spravedlivý.*

(Pavel Jurkovič)⁹¹

Na vývoj identity žáka, jeho vztahu k hudbě a případně také jeho hudební identity má často vliv vedle samotného předmětu hudební výchovy i její učitel. Tak jako mnoha lidem utkví vzpomínka na jejich oblíbeného učitele, tak často také vzpomínají na učitele neoblíbené. Bývalí žáci mnohokrát vidí chyby, kterých se jejich učitelé dopustili nejen při výuce, ale hlavně ve vztahu k nim, zejména si však pamatují to, jaký učitel byl, jakou měl povahu, jeho osobnostní rysy a atmosféru, kterou ve třídě vytvářel. To, jak se učitelé chovají k žákům a jak je vychovávají, si tedy žáci především odnášejí ze školy. Vystává otázka, jaký má dobrý učitel být, a především – ve vztahu k této práci – jaký má být učitel hudební výchovy. Tato kapitola se tedy těmto problémům bude věnovat; nejprve obecné otázce osobnosti učitele, následně pak specifickému problému osobnosti učitele hudební výchovy.

4.1 Osobnost učitele

Učitelská profese a vnímání požadavků na ni bylo a je součástí celospolečenského diskurzu, který utváří pohled na učitelovu osobnost a klade nároky na vykonávání učitelského povolání. Tyto požadavky jsou často velmi vysoké, a proto mohou být dle Otta Obsta zdrojem frustrace pro učitele i pro společnost. Očekávání společnosti od učitele zahrnují široké spektrum někdy i protichůdných úkolů, proto je tato frustrace mnohdy opodstatněná. Zároveň je učitelovo jednání posuzováno pohledem nejen účastníků interakce s ním (žáků), ale i pozorovatelů (např. rodičů). Všechny tyto faktory tedy ztěžují vytvoření určitého modelu osobnosti učitele a jeho chování.⁹² Přesto se následující řádky pokusí pohlédnout na učitelovu osobnost pohledem obecné didaktiky a školní a pedagogické psychologie.

⁹¹ JURKOVIČ, P. *Na cestách k hudbě: Esej o hudební výchově*. Praha: Karolinum, 2006, s. 8.

⁹² Srov. KALHOUS, Z. OBST, O. *Školní didaktika*. Praha: Portál, 2002, s. 92.

Podle Obsta „neexistuje univerzální definice dobrého či efektivního učitele“, jelikož jsou učitelé nejen odlišní jeden od druhého v osobnostních a profesních charakteristikách. Určité charakteristiky učitele jednoduše „nemají přímý vliv na prospěch žáků“⁹³. Učitelé navíc ve svém povolání procházejí vývojem od začátečníka až k expertovi. Obst i přesto tvrdí, že aby byl člověk dobrým učitelem, měl by se ve svém oboru stát odborníkem, který má určité kompetence a musí se nějakým způsobem rozhodovat, sebereflektovat a zdokonalovat.

Odborníkem se tedy nazývá ten, kdo „dokáže dělat věci, které ostatní neumí; odborník není jen profesionálem, ale také umí určité věci dělat lépe a efektivněji“⁹⁴. Učitel odborník má širokou zkušenost ve svém oboru, zná a pracuje s osobnostmi svých žáků, stejně jako žáci znají jej a vědí, co od něj mohou čekat. S tím souvisí pevná struktura hodiny a nastavená a dodržovaná pravidla. Dovednosti učitele odborníka jsou přitom zautomatizované, a může se tak věnovat složitějším prvkům situací v hodinách. Odborníci také dokáží pružně reagovat na vzniklé situace, proniknout hluboce do pedagogických situací místo povrchního soudu nebo jasně rozpoznat nastalé problémy ve třídě.⁹⁵

Učitel se vyznačuje také svými kompetencemi, které v sobě spojují chování, poznávání i prožívání. Chris Kyriacou rozděluje tyto *klíčové dovednosti* (kompetence) učitele na sedm vzájemně souvisejících a interagujících dovedností: plánování a příprava, realizace vyučovací jednotky a její řízení, klima třídy, kázeň, hodnocení prospěchu žáků, reflexe a sebehodnocení vlastní práce. Autor také zdůrazňuje důležitost neustálé reflexe svých dovedností a nutnost zlepšování v jejich používání.⁹⁶ Švec tyto pedagogické kompetence zobecňuje a rozděluje je na psychodidaktické dovednosti (související s procesem osvojování učiva u žáků), dovednosti řešit výchovné problémy, myšlenkové

⁹³ OBST, O. Učitel ve výuce. In: KALHOUS, Z. OBST, O. *Školní didaktika*. Praha: Portál, 2002, s. 93.

⁹⁴ WATERMAN, D. A. *A Guide to Expert Systems*. Reading: Addison-Wesley, 1986, s. 5. „An expert is a person who, because of training and experience, is able to do things the rest of us cannot; experts are not only proficient but also smooth and efficient in the actions they take.“ (Překlad autorky)

⁹⁵ Srov. KALHOUS, Z. OBST, O. *Školní didaktika*. Praha: Portál, 2002, s. 93–97.

⁹⁶ Srov. KYRIACOU, C. *Klíčové dovednosti učitele*. 4. vyd. Překlad Dominik Dvořák, Milan Koldinský. Praha: Portál, 2012, s. 24–27.

a tvůrčí dovednosti, které pomáhají rozvíjet žáka jako osobnost a zároveň přispívají příznivému klimatu třídy i školy, dále dovednosti sebereflexe a plánování a uskutečňování pedagogického „experimentování“, které vede ke zlepšení komunikace se žáky⁹⁷. Existuje mnoho dalších konkrétnějších pojetí učitelských kompetencí, které jsou nad rámec této práce. Důležitost propojování teorie s praxí je však i v tomto případě namístě. Současně je třeba přiložit i poznámku Otta Obsta: „Školská praxe očekává, že začínající učitel bude schopen plnit svoje povinnosti ve stejné kvalitě jako jeho starší kolegové. Toto očekávání není ve všech případech reálné.“⁹⁸

4.2 Osobnost učitele hudební výchovy

Osobnost učitele hudební výchovy v sobě zahrnuje všechny uvedené předpoklady obecného učitelského povolání. Stejně jako u jiných oborů však v sobě nese i další nezbytné prvky, které daný předmět definují a specifikují. Tyto vlastnosti osobnosti, dovednosti, schopnosti a kompetence učitele hudební výchovy se pokusí nastínit tato podkapitola.

Pavel Jurkovič spolu s Miroslavem Střelákem o osobnosti učitele hudební výchovy ve svých metodických příručkách k učebnicím hudební výchovy píšou, že učitelovou nejdůležitější vlastností by mělo být zaujetí pro předmět a látku – vedle samozřejmých znalostí a dovedností v oboru. Díky tomu totiž učitel dokáže žáky nadchnout, zvláště pak na druhém stupni základní školy, kdy dochází k formování postojů a zaujímání nových názorů při hodnocení a prožívání hudby a dalších estetických záležitostí. Žáci se rozvíjejí po stránce emocionální i po stránce chování a tento rozvoj může být motivován právě i učitelem. Proto tedy musí učitel dbát na to, aby se také neustále sám rozvíjel ve svém pedagogickém umění. Podle Jurkoviče a Střeláka „moudrý učitel citlivě reaguje na hudební záliby žáků, zaujímá k nim chápavý postoj a orientuje je správným směrem“⁹⁹. Alena Tichá podotýká, že učitel má dobře umět to, co chce sám předávat, protože děti napodobují dobré,

⁹⁷ Srov. ŠVEC, V. *Klíčové dovednosti ve vyučování a výcviku*. Brno: Masarykova univerzita, Pedagogická fakulta, 1998, s. 106–107.

⁹⁸ OBST, O. Učitel ve výuce. In: KALHOUS, Z. OBST, O. *Školní didaktika*. Praha: Portál, 2002, s. 99.

⁹⁹ JURKOVIČ, P., STŘELÁK, M. *Metodická příručka k učebnici Hudební výchova pro 7. ročník základní školy*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1982, s. 7.

ale i chybné vzory; pokud tedy chce, aby žáci uměli dobře zpívat a správně pracovat s dechem a hlasem, měl by hlasové techniky a hygienu sám ovládat a uplatňovat. Učitel se dále podle ní má nechat sám vést dětmi, jak volit slova, motivaci či jak pracovat s chybou.¹⁰⁰ Důležité pro učitele hudební výchovy tedy musí být i rozpoznání učebního stylu žáků, prostředí a atmosféry dané třídy a naladění se na třídní kolektiv. Jaroslav Herden poté upozorňuje, že učitel musí umět uspořádat proces výuky tak, aby byl žák postupně vybavován schopnostmi a zkušenostmi pro rozluštění sdělení hudby.¹⁰¹ Zdůrazňuje tím důležitost zásady posloupnosti, která by měla být uplatňována v každém předmětu.

František Sedlák rozpracovává osobnost učitele hudební výchovy podrobněji. Zdůrazňuje, že žák má být aktivním a tvořivým, což však neznamená podceňování postavení učitele jako klíčového prvku ve vyučování. Učitel má především podněcovat žakovu aktivitu v hudbě, regulovat poznávání, diagnostikovat schopnosti. Tímto Sedlák upozorňuje na tzv. tradiční vyučování, kdy byl učitel aktivním činitelem ve vyučování a předával hotové znalosti, které žáci pouze přijímali a reprodukovali. Učitel však má být spíše průvodcem než hlavním předávajícím činitelem. Dále Sedlák zdůrazňuje, že se často přeceňují vrozené vlohy pro hudbu i pro učitelství samotné; pro učitele však nejsou nadprůměrné vlohy nutně potřebné: „Rozhodující je zde láska k hudbě a touha ji předávat.“¹⁰² Pedagogické mistrovství je nakonec podle něj dosaženo spojením učitelových hudebních dovedností, znalostí, výchovnými a didaktickými postupy a především vztahem k dítěti samotnému.

Vedle všeobecných kompetencí, které jsou pro učitele potřebné i v jiných předmětech, potřebuje učitel hudební výchovy ještě další schopnosti. Těmi jsou podle Sedláka schopnosti vnímání hudby citem i rozumem, její pěvecká a instrumentální interpretace, tvoření a přibližování žákům. Dále zmiňuje psychické vlastnosti, bez kterých se jen těžko obejde; jsou jimi citová vzrušivost, hloubka a bohatost, intuice, fantazie a operování s hudebními představami. Nakonec by podle Sedláka měl učitel hudební výchovy být pedagogickým optimistou, věřit v moc výchovy i to, že každý žák je hudebně

¹⁰⁰ Srov. TICHÁ, A. *Učíme děti zpívat*. Praha: Portál, 2014, s. 145.

¹⁰¹ Srov. HERDEN, J. a kol. *Hudba pro děti*. Praha: Karolinum, 1992, s. 163.

¹⁰² SEDLÁK, F. a kol. *Didaktika hudební výchovy na 2. stupni základní školy*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1984, s. 71.

vychovatelný. S tím souvisí trpělivost a shovívavost, vytrvalost a vnitřní vyrovnanost. Zároveň by se měl pohybovat mezi širokým spektrem zájmů, především o další oblasti estetiky a umění. Dále by měl ovládat i komunikativní dovednosti, jelikož v hodinách nejen mluví, ale také zpívá a často i herecky hraje a pohybuje se.¹⁰³

Bohumil Dušek ve své starší příručce o hudební pedagogice také zmiňuje pro hudebního pedagoga důležitou rychlost hudebního myšlení a jeho pružnost: „Dobrý pedagog se musí umět vžít bez větších obtíží do systému myšlení svého žáka, i když je tento systém jiný než jeho vlastní.“¹⁰⁴ To znamená, že se musí umět přizpůsobit podmínkám třídy a jednotlivých žáků; být přichystaný na to, že se často jeho představy budou lišit od skutečnosti, umět tyto představy korigovat a vhodně reagovat na vzniklé situace.

Učitel hudební výchovy musí tedy být komplexní bytostí hluboce ukotvenou ve svém oboru i ve svých vlastních hodnotách. Nelze pouze spoléhat na znalosti a dovednosti oboru hudební výchovy, učitel se musí neustále snažit o to, aby se dobře formoval, jelikož se dobrým učitelem nerodí, ale stává. Své jednání by měl učitel podrobovat hluboké sebereflexi po každé odučené jednotce. Tento fakt je v praxi však často těžko uchopitelný, pokud však stále nějaký druh sebereflexe u učitele probíhá, znamená to, že nestojí na místě, ale dále se vyvíjí. Celkově jsou na učitele hudební výchovy kladeny velmi vysoké nároky, a to i přesto, že je hudebních pedagogů v dnešních školách nedostatek. To je možná i známkou toho, jak složité je povolání učitele hudební výchovy a jaké nároky klade.

¹⁰³ Srov. SEDLÁK, F. a kol. *Didaktika hudební výchovy na 2. stupni základní školy*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1984, s. 71–80.

¹⁰⁴ DUŠEK, B. *Hudební pedagogika*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1973, s. 15.

5 Vlastní výzkum

5.1 Předmět a cíl výzkumu, stanovení hypotéz

Vlastním cílem výzkumu je zjistit, jaký vliv má hudba na žáka druhého stupně základní školy (popřípadě nižšího stupně osmiletého gymnázia), na formování jeho identity, jak na něj působí a kdo nebo co ovlivňuje, jakou hudbu žák poslouchá. Dalším cílem je zjistit, jaké jsou hudební preference žáků na daném stupni a jaký vliv má osobnost učitele hudební výchovy na žáka. Předmětem zájmu je také analýza a popis reálných faktů o žácích druhých stupňů základních škol.

Při výzkumu vlivu hudby na utváření identity žáka na druhém stupni základní školy jsou stanoveny následující hypotézy:

- Hudba velmi ovlivňuje formování identity žáka druhého stupně ZŠ.

Vzhledem k tomu, že je tato hypotéza velmi obecná a v praxi těžko testovatelná, je pokládána za věcnou a jsou hledány možnosti kvantifikace tohoto obecného pojmu pomocí dalších experimentálních hypotéz:

1. Hudební preference žáků druhého stupně ZŠ velmi ovlivňují jejich vrstevníci.
2. Hudební preference žáků druhého stupně ZŠ se liší podle úrovně hudebního vzdělání.
3. Hudba pomáhá žákovi druhého stupně ZŠ vyrovnávat se s problémy, kterým čelí.
4. Formování hudebních preferencí žáka druhého stupně ZŠ není závislé na předmětu hudební výchovy a osobnosti učitele hudební výchovy.
5. Učitel hudební výchovy pomáhá žákovi s porozuměním hudbě.

5.2 Metodika a organizace výzkumu

5.2.1 Metody a techniky výzkumu

Výzkum byl realizován prostřednictvím metody dotazníku, který je typickou explorativní metodou hromadně získávající data. Díky písemné formě dotazníkové metody je možné oslovit velký počet respondentů. Další výhodou je jednoduché zpracování dat. Nevýhodou může být neobjektivita výpovědí dotazovaných, jelikož mohou buď záměrně skrývat reálné odpovědi, nebo jednoduše nejsou schopni odpovědět objektivně, protože pravdivou odpověď nemusí zcela znát. Dalším záporem může být nízká návratnost dotazníku, které

ale lze předejít prezenčním zadáváním dotazníku autorem výzkumu nebo pověřenými osobami.¹⁰⁵

Samotný dotazník obsahuje stručný úvod, který měl za úkol motivovat respondenty k vyplnění dotazníku a vysvětlit jim cíle a důvody dotazníkového šetření. V tomto úvodu je také uvedeno, že se jedná o anonymní dotazník, a jeho výsledky budou použity čistě pro účely této diplomové práce. Zároveň obsahuje údaj o tom, kolik času zabere vyplnění dotazníku.

Vlastní znění dotazníku sestává celkem z 35 otázek. Ty jsou rozděleny do tří hlavních částí: nejprve z obecných demografických dotazů na pohlaví, věk, navštěvovaný ročník, místo školy a kraj. Další otázky jsou voleny pro zjištění žákova hudebního vzdělání: hru na nástroj či zpěv, navštěvování základní umělecké školy (ZUŠ) či soukromých hodin hudebního nástroje či zpěvu, členství v hudebním souboru a návštěvu hudebního vystoupení za poslední rok. Následuje klíčová část dotazníku, která se skládá se ze čtyř podkategorií: otázky týkající se hudebních preferencí žáků, kdo nebo co ovlivňuje jejich vztah k hudbě, jaký je jejich učitel hudební výchovy a v neposlední řadě to, jak je hudba ovlivňuje psychicky a společensky.

Pro dotazník jsou vytvořeny otázky uzavřené, a to dichotomické (výběr ze dvou protilehlých odpovědí, např. ano – ne) i polytomické (výběr z různých odpovědí). Polytomické otázky jsou jak parametrické (výběr ze škály: zcela nesouhlasím – spíše nesouhlasím – spíše souhlasím – zcela souhlasím – nevím), tak neparametrické (výběr z odpovědí stejné úrovně, např. druhy nástrojů, na které respondent hraje). Kromě uzavřených otázek dotazník obsahuje také otázky polouzavřené, které obsahují vedle nabízených možností i odpověď „jiné“. Jedna otázka je volená také jako otevřená (konkrétně otázka „Proč bys chtěl hrát na vybraný nástroj?“), tato otázka byla také jako jediná pouze volitelná. Dotazník bere v úvahu i možnost, že se respondent neumí rozhodnout nebo neví, a tak existuje u většiny požadavků (kromě identifikačních otázek na demografické údaje)

¹⁰⁵ Srov. VÁŇOVÁ, H., SKOPAL, J. *Metodologie a logika výzkumu v hudební pedagogice*. Praha: Karolinum, 2002, s. 52–59.

i možnost „nevím“.¹⁰⁶ Všechny požadavky (kromě jediné výše zmíněné otevřené otázky) jsou povinné, tato možnost je zajištěna díky dotazníkovému softwaru.

5.2.2 Organizace výzkumu

Dotazníkové šetření probíhalo od února do března 2022. Všechny dotazníky byly rozeslány prostřednictvím internetové komunikace samotným žákům nebo učitelům hudební výchovy, přičemž anonymita žáků, učitelů i škol zůstala zachována. Vyplňování probíhalo za účasti učitele hudební výchovy ve třídě v reálném čase na mobilních telefonech žáků nebo na počítači nebo byl dotazník zadán žákům jako domácí práce. Dotazník byl vytvořen pomocí internetového dotazníkového serveru survio.com. Vyhodnocování výsledků proběhlo autorkou pomocí tabulkového softwaru. Návratnost dotazníku byla 51 %.

5.2.3 Stanovení výzkumného vzorku

Základní soubor tvoří všichni žáci druhých stupňů základních škol a nižších osmiletých gymnázií v České republice. Výběrový soubor se týká žáků daných stupňů v kraji Středočeském, Ústeckém a Hlavním městě Praha. Výzkumu se zúčastnilo celkem 472 žáků, z toho 229 chlapců a 243 dívek.

5.3 Interpretace výsledků výzkumu

Výsledky výzkumu jsou popsány a interpretovány v následující podkapitole. Nejprve jsou uvedeny demografické údaje respondentů (věk, rozdělení respondentů podle docházky do ZŠ, nebo osmiletého gymnázia, navštěvovaný ročník, kraj a umístění školy), dále pak ostatní položky výzkumu. Tabulky obsahují přesná procenta oproti celku, v textu jsou však pro přehlednost a zjednodušení tato procenta zaokrouhlena.

5.3.1 Demografická charakteristika respondentů

Věk respondentů byl 11–16 let. Nejvíce bylo žáků ve věku 14 let (132)¹⁰⁷, velmi podobné zastoupení měli 12, 13 a 15letí žáci. Nejméně zastoupeny pak byly věkové kategorie

¹⁰⁶ Srov. VÁŇOVÁ, H., SKOPAL, J. *Metodologie a logika výzkumu v hudební pedagogice*. Praha: Karolinum, 2002, s. 52–59.

¹⁰⁷ Čísla v závorkách ukazují na počet respondentů dané odpovědi.

11 a 16 let, které jsou na druhém stupni ZŠ hraniční, proto je toto zastoupení možné. Jednotlivá data ukazuje následující tabulka.

Tabulka 1: Věk respondentů

Věk	Celkem		Chlapci		Dívky	
	Počet	%	Počet	%	Počet	%
11 let	22	4,66 %	7	3,05 %	15	6,17 %
12 let	107	22,66 %	48	20,96 %	59	24,27 %
13 let	111	23,51 %	51	22,27 %	60	24,69 %
14 let	132	27,96 %	67	29,25 %	65	26,74 %
15 let	95	20,12 %	52	22,70 %	43	17,69 %
16 let	5	1,05 %	4	1,74 %	1	0,41 %

Z celkového počtu bylo 369 žáků druhých stupňů základních škol (78 %) a 103 žáků nižších osmiletých gymnázií (22 %). Nejvíce respondentů navštěvovalo 9. ročník ZŠ (popř. kvartu osmiletého gymnázia), dále podle zastoupení sestupně 8., 7. a 6. ročník (popř. paralelní ročníky osmiletých gymnázií). Rozvrstvení četnosti žáků ve třídách bylo tedy velmi rovnoměrné. Výzkum tudíž může ukazovat odpovědi věkové kategorie celého druhého stupně ZŠ. Počty žáků v jednotlivých ročnících dokládá následující tabulka.

Tabulka 2: Navštěvovaný ročník

Věk	Celkem		Chlapci		Dívky	
	Počet	%	Počet	%	Počet	%
6. ročník / prima	106	22,45 %	49	21,39 %	57	23,45 %
7. ročník / sekunda	114	24,15 %	52	22,70 %	62	25,51 %
8. ročník / tercie	121	25,63 %	60	26,20 %	61	25,10 %
9. ročník / kvarta	131	27,75 %	68	29,69 %	63	25,92 %

Soubor respondentů se týkal tří krajů ČR. Nejvíce dotazovaných bylo z kraje Středočeského (244) – 52 %, dále Hlavního města Prahy (167) – 35 %, nejméně pak z kraje Ústeckého (61) – 13 %.

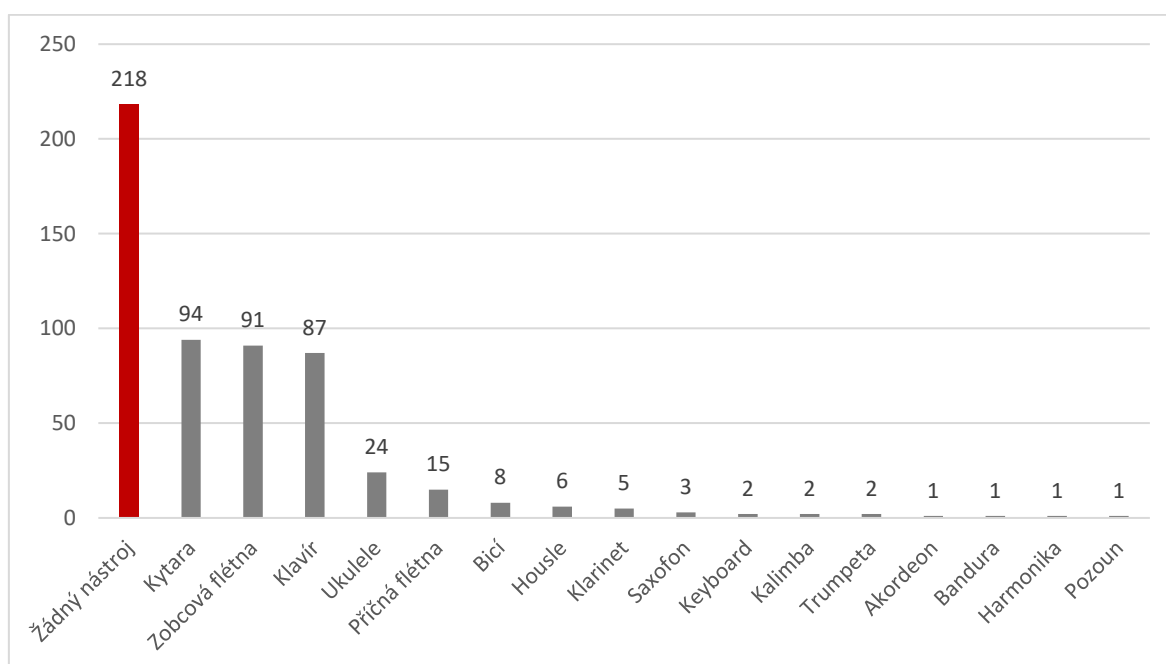
Poslední identifikační otázkou bylo, kde se nachází škola dotazovaného. Nejvíce žáků (172) odpovědělo, že navštěvuje školu ve větším městě (nad 50 000 obyvatel) (36 %), dále 165 žáků školu v menším městě (pod 50 000 obyvatel) (35 %), školu ve větší vesnici (do 5 000 obyvatel) navštěvovalo 104 žáků (22 %); školu v menší vesnici (do 1 000 obyvatel) pak navštěvovalo 31 žáků (7 %). Také tato data jsou zohledněna v interpretaci dotazníku.

5.3.2 Hudební vzdělání žáků

Následující otázky byly pokládány pro zjištění hudebního vzdělání žáků, popřípadě zkušenosti s návštěvou hudebních vystoupení. Hudební vzdělání určuje směr formace identity a hudební identity, a proto je i důležitým mezníkem v tomto výzkumu.

Hra na hudební nástroj

První otázkou na zjištění hudebního vzdělání byla: „Hraješ nebo jsi v minulosti hrál/a na hudební nástroj? Pokud ano, na který?“ Tato otázka byla polouzavřená, jelikož vedle zaškrtnutých odpovědí (žádný, klavír, kytara, housle, bicí, zobcová flétna) existovala i možnost „jiné“; mohlo se zároveň vybírat více odpovědí. Právě možnost „jiné“ byla hojně využívána pro vepisování dalších nástrojů, které jsou také obsaženy v následující grafu (č. 1) a tabulce (č. 3):



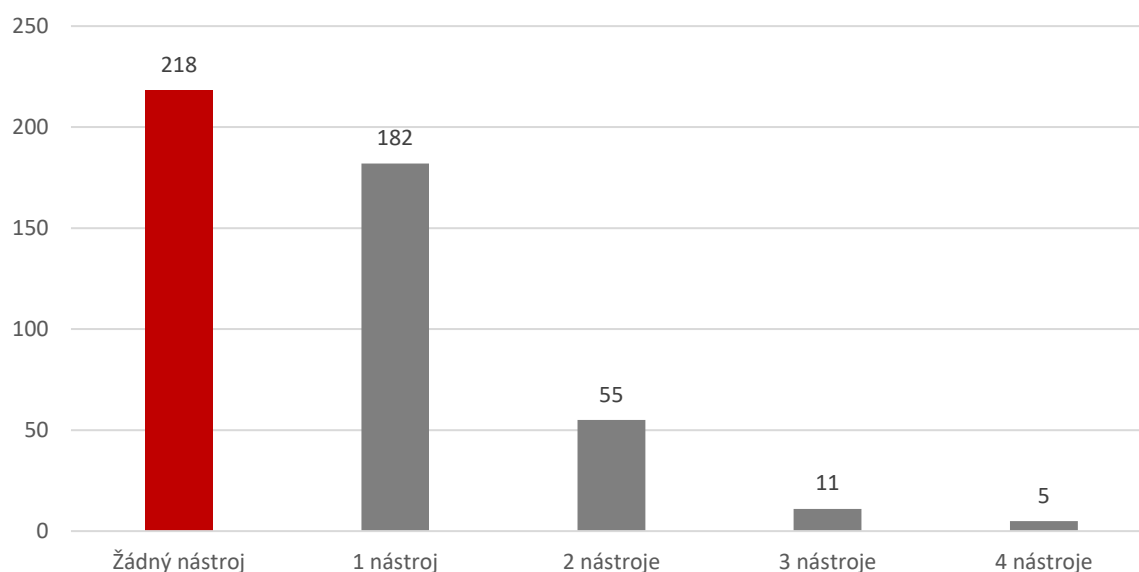
Graf 1: Hra na hudební nástroj

Tabulka 3: Hra na hudební nástroj

<i>nástroj</i>	<i>celkem</i>		<i>chlapci</i>		<i>dívky</i>	
	<i>počet</i>	<i>%</i>	<i>počet</i>	<i>%</i>	<i>počet</i>	<i>%</i>
žádný	218	46,39 %	130	56,76 %	88	36,21 %
kytara	94	19,91 %	51	22,27 %	43	17,69 %
zobcová flétna	91	19,27 %	35	15,28 %	57	23,45 %
klavír	87	18,43 %	29	3,93 %	58	23,86 %
ukulele	24	5,08 %	4	1,74 %	20	8,23 %
příčná flétna	15	3,17 %	4	1,74 %	12	4,93 %
bicí	8	1,69 %	3	1,31 %	5	2,05 %
housle	7	1,27 %	1	0,43 %	6	2,46 %
klarinet	5	1,05 %	2	0,87 %	3	1,23 %
saxofon	3	0,63 %	1	0,43 %	2	0,82 %
trumpeta	2	0,42 %	1	0,43 %	1	0,41 %
keyboard	2	0,42 %	1	0,43 %	1	0,41 %
kalimba	2	0,42 %	-	-	2	0,82 %
akordeon	1	0,21 %	-	-	1	0,41 %
bandura	1	0,21 %	-	-	1	0,41 %
harmonika	1	0,21 %	-	-	1	0,41 %
pozoun	1	0,21 %	1	0,43 %	-	-
kontrabas	1	0,21 %	-	-	1	0,41 %
baskytara	1	0,21 %	1	0,43 %	-	-

Nejvíce žáků odpovědělo, že nehraje na žádný hudební nástroj (218). Nástrojem, na který hraje nebo hrálo nejvíce žáků, byla kytara (94), dále zobcová flétna (91), klavír (87), z významněji zastoupených nástrojů pak také ukulele (24) nebo příčná flétna (15). Tabulka rovněž ukazuje, že dívky (téměř 64 %) mají vyšší zastoupení ve hře na hudební nástroj než chlapci (zhruba 43 %).

Většina žáků (téměř 39 %) hraje nebo hrálo pouze na jeden nástroj (182), ale 55 žáků hraje nebo hrálo na dva nástroje (téměř 12 %), 11 žáků na tři nástroje (2 %) a 5 žáků na čtyři nástroje (1 %). Popisuje to následující graf (č.2):



Graf 2: Počet hudebních nástrojů, na které respondenti hrají

Faktorem, který může mít roli při hudebním vzdělání žáků a hře na hudební nástroj, je umístění školy. Z tabulky níže (č. 4) lze vyčíst rostoucí tendenci hry na nástroj, pokud žák navštěvuje školu ve větší obci nebo městě. Tento rozdíl se pohybuje od 8 do 11 %. Můžeme tedy soudit, že navštěvuje-li žák školu ve velkém městě, dostane se mu častěji hudebního vzdělání, než když navštěvuje školu v menším městě nebo vesnici. Důvodem může být snadnější dostupnost uměleckých škol ve městech, vyšší životní úroveň nebo obecně vyšší nároky rodičů nebo škol na děti.

Tabulka 4: Porovnání místa školy a hry na hudební nástroj

<i>místo školy</i>	<i>žáků</i>	<i>hraje</i>	<i>%</i>
menší vesnice ¹⁰⁸	31	11	35,38 %
větší vesnice ¹⁰⁹	104	45	43,69 %
menší město ¹¹⁰	165	90	54,54 %
větší město ¹¹¹	172	108	62,79 %

¹⁰⁸ Do 1 000 obyvatel.

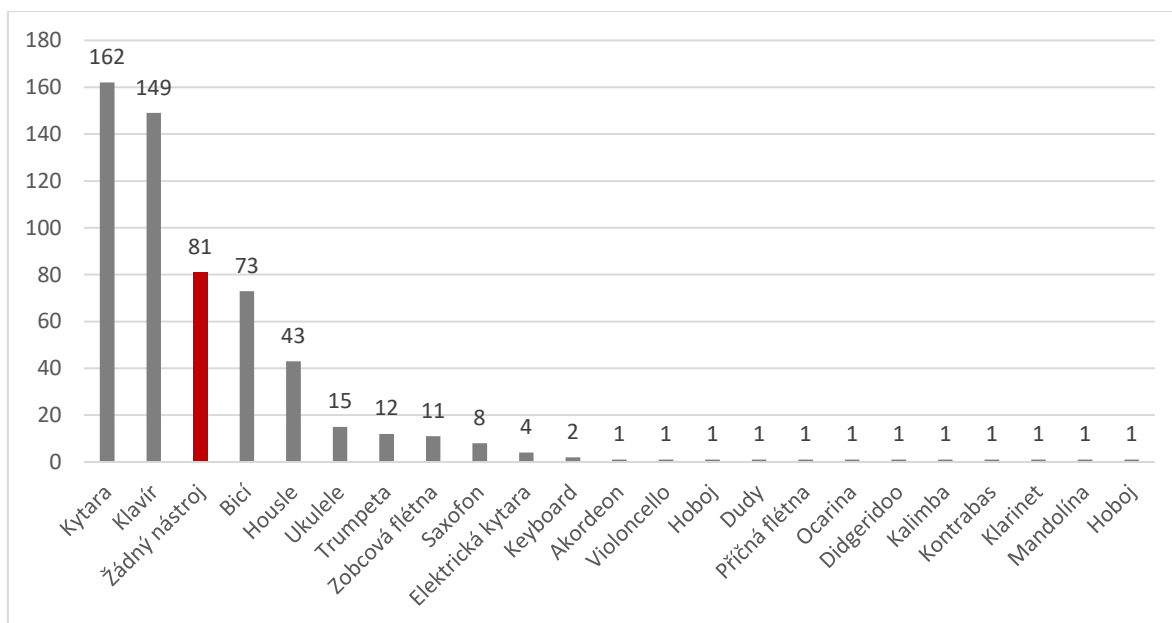
¹⁰⁹ Do 5 000 obyvatel.

¹¹⁰ Pod 50 000 obyvatel.

¹¹¹ Nad 50 000 obyvatel.

Volba hudebního nástroje

Další otázka byla směřovaná na možnost hry na hudební nástroj: „Kdybys chtěl/a hrát na některý hudební nástroj, který by to byl?“. Na výběr byly možnosti „klavír, kytara, bicí, zobcová flétna, housle, trumpet, žádný“ a také možnost vlastní odpovědi („jiné“); respondenti mohli vybírat více odpovědí. Odpovědi zachycuje následující graf (č. 3) a tabulka (č. 5):



Graf 3: „Kdybys chtěl/a hrát na některý hudební nástroj, byl by to...“

Tabulka 5: „Kdybych chtěl/a hrát na některý hudební nástroj, byl by to...“

nástroj	celkem		chlapci		dívky	
	počet	%	počet	%	počet	%
klavír	149	31,56 %	48	20,96 %	101	41,56 %
kytara	162	34,32 %	80	34,93 %	82	33,74 %
housle	43	9,11 %	13	3,49 %	29	12,75 %
bicí	73	15,46 %	37	16,15 %	34	13,99 %
zobcová flétna	11	2,33 %	5	1,05 %	6	2,46 %
trumpeta	12	2,54 %	8	0,42 %	4	1,64 %
ukulele	15	3,17 %	4	1,74	10	4,11 %
příčná flétna	1	0,21 %	-	-	1	0,41 %
elektrická kytara	4	0,84 %	2	0,87 %	2	0,82 %
saxofon	8	1,69 %	2	0,87 %	6	2,46 %
keyboard	2	0,42 %	2	0,87 %	-	-
violoncello	1	0,21 %	-	-	1	0,41 %
hoboj	1	0,21 %	-	-	1	0,41 %
akordeon	1	0,21 %	1	0,43 %	-	-
dudy	1	0,21 %	-	-	1	0,41 %
didgeridoo	1	0,21 %	-	-	1	0,41 %
ocarina	1	0,21 %	-	-	1	0,41 %
kontrabas	1	0,21 %	1	0,43 %	-	-
kalimba	1	0,21 %	1	0,43 %	-	-
klarinet	1	0,21 %	-	-	1	0,41 %
mandolína	1	0,21 %	-	-	1	0,41 %
žádný	81	17,16 %	54	23,58 %	27	11,11 %

Hudebním nástrojem, na který by chtělo hrát nejvíce žáků, byla kytara (162). Následoval klavír (149), bicí (72) a housle (43); dalšími častějšími nástroji byly také ukulele (15), trumpeta (12), zobcová flétna (11) nebo saxofon (10). Menšina z celkového počtu – 81 žáků (17 %) – by nechtěla hrát na žádný hudební nástroj.

Z dat můžeme vyčíst, že většina žáků (téměř 83 %) by na některý (popřípadě další) hudební nástroj hrát chtěla. Ti, kteří uvedli, že by na žádný nástroj hrát nechtěli a odpověděli zároveň na otázku, proč nechtějí, většinou jako důvod psali „nechce se mi“, „nebaví mě to“ nebo „stojí to moc času“, v málo případech pak již dotyční na některý hudební nástroj hráli a nechtějí hrát na více nástrojů. Ti respondenti, kteří by na některý hudební nástroj chtěli hrát, většinou odpovídali důvodem „líbí se mi to“, „má hezký zvuk“, „připadá mi to zajímavé“, „bavilo by mě to“, případně jako důvod udávali, že na tento nástroj hraje někdo blízký. U kytary se často objevovalo „můžu si ji vzít k táboráku“ nebo „je jednoduché se na

ni naučit“ – druhý zmíněný důvod sdíleli občas i ti, kteří by si vybrali klavír. Naopak u houslí se často objevovalo, že „je těžké na tento nástroj hrát“, ale „líbí se mi jejich zvuk“.

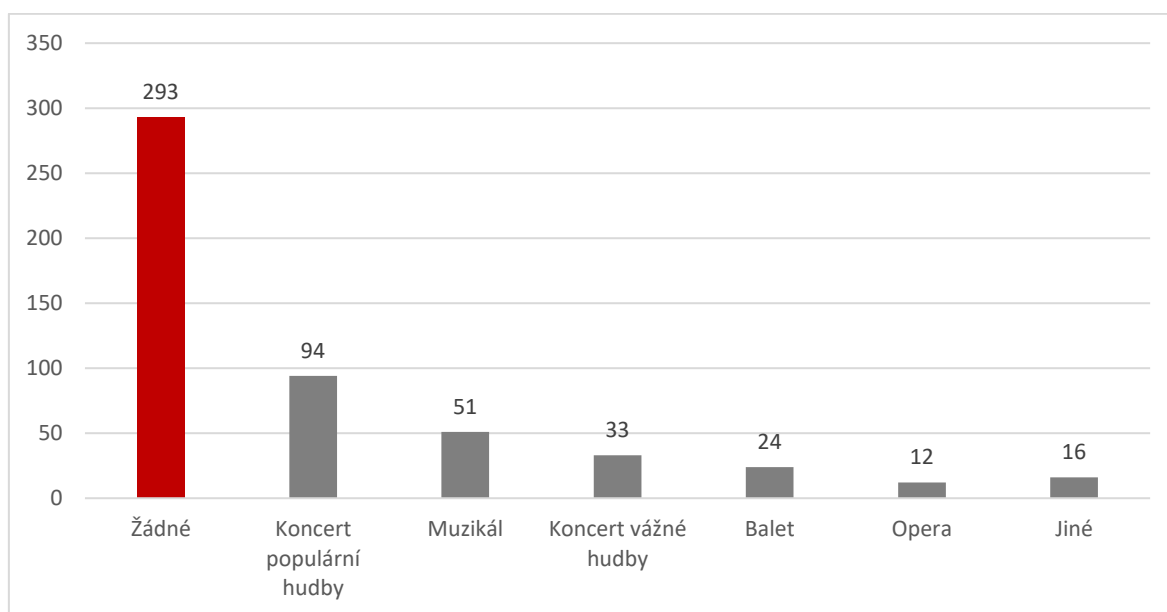
Více než 80 % dotazovaných žáků odpovědělo, že by chtělo hrát na některý hudební nástroj. Tento fakt může svědčit o jejich celkem silné touze účastnit se hudebního dění. Dalším důvodem může být hledání vlastní identity, kterému by hra na nástroj mohla pomoci. Popřípadě tímto důvodem může být jednoduše touha se zalíbit nebo prosadit se mezi svými vrstevníky.

Docházka do ZUŠ a členství v hudebním souboru

ZUŠ nebo soukromé hodiny nástroje či zpěvu navštěvuje nebo navštěvovalo v minulosti 162 žáků (34 %). Hudební soubor pak navštěvuje nebo navštěvovalo 95 žáků (20 %). Z dat tedy můžeme také vyčíst, že s velkou pravděpodobností mnoho žáků (92), ačkoli hraje na některý hudební nástroj, nikdy nenavštěvovalo profesionální hodiny.

Návštěva hudebního vystoupení

Následující otázka zněla: „Navštívil/a jsi za posledních 12 měsíců nějaké hudební vystoupení?“ Respondenti měli vybírat z možností „koncert populární hudby, koncert vážné hudby, opera, muzikál, balet, žádné“ a také otevřená odpověď „jiné“; mohli přitom vybírat více odpovědí. Získaná data ilustruje následující graf:



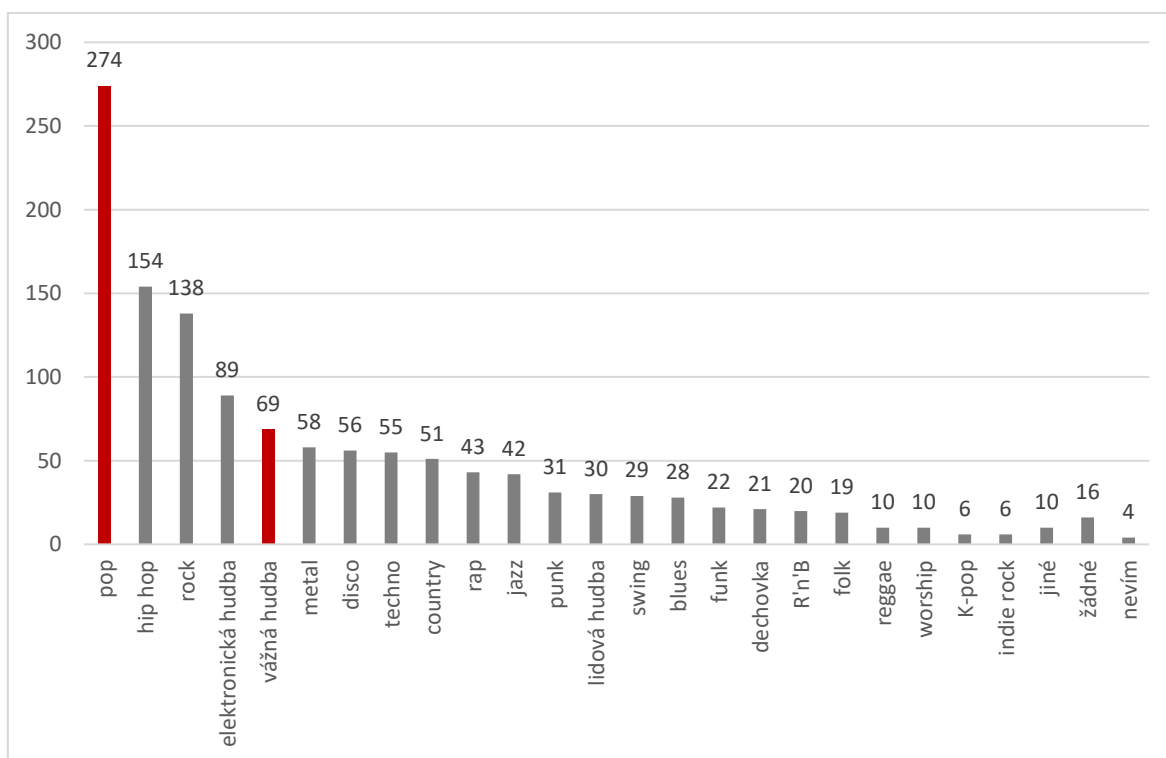
Graf 4: Návštěva hudebního vystoupení za posledních 12 měsíců

Většina žáků (62 %) nenavštívila za posledních 12 měsíců žádné hudební vystoupení. Nejvíce pak žáci navštěvovali koncert populární hudby (20 %), muzikál (11 %), koncert vážné hudby (7 %) či balet (5 %), nižší zastoupení než 5 % měla opera nebo jiné druhy hudebních vystoupení či koncertů, například jazzový koncert (2), folkový koncert (2), metalový koncert (2) nebo rapový koncert (2). Můžeme se pouze domnívat, co stojí za tak vysokým počtem nenavštěvování hudebních vystoupení. Nejpravděpodobnějším vysvětlením může být zrušení hromadných akcí v posledních dvou letech kvůli pandemii koronaviru.

5.3.3 Hudební preference žáků

Obecné preference – výběr z hudebních stylů

V další otázce respondenti odpovídali, které z daných hudebních stylů rádi poslouchají. Měli na výběr z 20 různých stylů, přičemž byla dále nabídnuta i odpověď „žádné“ nebo „jiné“, a mohli vybírat více odpovědí.



Graf 5: „Které z těchto hudebních stylů rád/a posloucháš?“

Tabulka 6: Výběr oblíbených hudebních stylů

styl	celkem		chlapci		dívky	
	počet	%	počet	%	počet	%
pop	274	58,05 %	119	51,96 %	155	63,78 %
hip hop	154	32,62 %	80	34,93 %	74	30,45 %
rock	138	29,23 %	72	31,44 %	66	27,16 %
elektronická hudba	89	18,85 %	54	23,58 %	35	14,40 %
vážná hudba	69	14,61 %	29	12,66 %	40	16,46 %
metal	58	12,28 %	23	10,04 %	25	10,28 %
disco	56	11,86 %	24	10,48 %	32	13,16 %
techno	55	11,65 %	29	12,66 %	26	10,69 %
country	51	10,80 %	23	10,04 %	28	11,52 %
rap	43	9,11 %	30	13,10 %	13	5,34 %
jazz	42	8,89 %	19	8,29 %	23	9,46 %
punk	31	6,56 %	21	9,17 %	10	4,11 %
lidová hudba	30	6,35 %	13	5,67 %	17	6,99 %
swing	29	6,14 %	12	5,24 %	17	6,99 %
blues	28	5,93 %	19	8,29 %	9	3,70 %
funk	22	4,66 %	12	5,24 %	10	4,11 %
dechovka	21	4,44 %	11	4,80 %	10	4,11 %
R'n'B	20	4,23 %	12	5,24 %	8	3,29 %
folk	19	4,02 %	12	5,24 %	7	2,88 %
reggae	10	2,11 %	7	3,05 %	3	1,23 %
worship	10	2,11 %	8	3,49 %	2	0,82 %
K-pop	6	1,27 %	4	1,74 %	2	0,82 %
indie rock	6	1,27 %	4	1,74 %	2	0,82 %
jiné	16	2,11 %	7	1,74 %	9	3,29 %
žádné	16	3,38 %	7	3,05 %	9	3,70 %
nevím	4	0,84 %	2	0,87 %	3	1,23 %

Z grafu č. 5 i tabulky č. 6 lze vyčíst, že mezi nejoblíbenější hudební styly se řadí *pop* (58 %), *hip hop* (téměř 33 %), *rock* (29 %) a *elektronická hudba* (téměř 19 %). Poměrně vysoké zastoupení v oblíbenosti měla i *hudba vážná* (bezmála 15 %). Mezi „jiné“ styly respondenti psali nejvíce *rap* (43), *K-pop* (6) a *indie rock* (6), ty jsou zahrnuty v grafu i tabulce vzhledem k jejich četnosti; také se zde objevovaly například tvrdší styly hudby jako *hardstyle*, *hardcore*, *djent*, *speedcore* a jiná odvětví tohoto stylu (4), dále *phonk* (4), *emo* (2) a *rock'n'roll* (2) a další, které ale kvůli své nízké četnosti již v tabulce a grafu nejsou jmenovitě zastoupeny (pouze pod pojmem „jiné“).

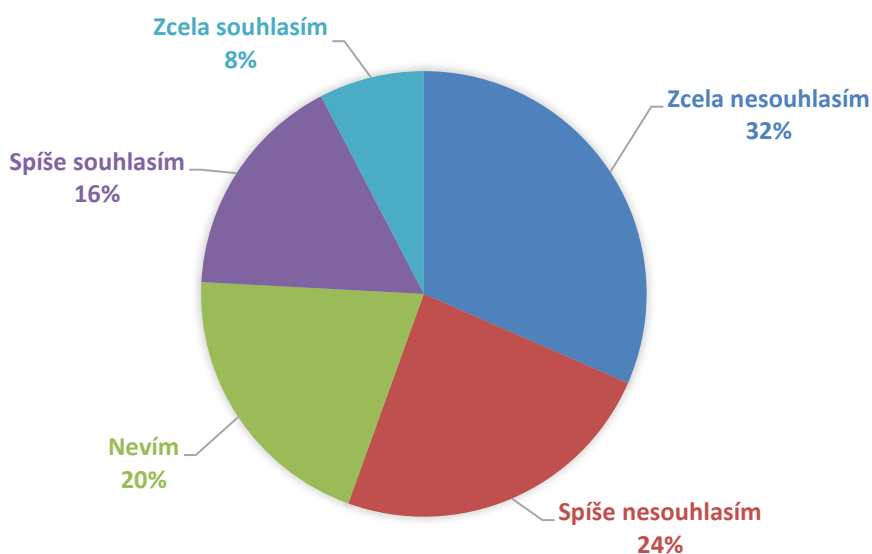
V tabulce dále vidíme, že dívky (téměř 64 %) poslouchají styl *pop* častěji než chlapci (52 %); stejně tak i *vážnou hudbu* upřednostňují spíše dívky (16,5 %)

než chlapci (12,5 %). Naopak u stylů jako *rock* převažuje preference u chlapců (31,5 %) více než u dívek (27 %). Zásadnější rozdíl můžeme také sledovat u stylu *elektronické hudby*, kde opět převažuje volba chlapců (23,5 %) oproti dívkám (14,5 %); stejně tak i u stylu *rap*, který častěji volili chlapci (13 %) než dívky (5 %).

Při zkoumání vlivu hudebního vzdělání na hudební preference žáka pomocí korelačního koeficientu [r], kdy $r > 0,7$ znamená velkou závislost, $0,5 < r < 0,7$ znamená střední závislost, $0,3 < r < 0,5$ slabou závislost a $r < 0,3$ žádnou nebo velmi slabou závislost, byly zjištěny následující výsledky: ačkoli žák hraje na nástroj, vliv na poslech vážné hudby je minimální ($r = 0,1529$), stejně tak na poslech jazzu ($r = 0,1491$). Tato vzájemná souvislost je ale o něco vyšší než při stejných podmínkách a poslechu rocku ($r = 0,0649$) nebo popu ($r = 0,0893$). Pro žáky, kteří navštěvují nebo v minulosti navštěvovali ZUŠ nebo soukromé hodiny nástroje či zpěvu, je korelace s poslechem vážné hudby o něco vyšší ($r = 0,2489$). Stejně tak i pro žáky, kteří navštěvují nebo v minulosti navštěvovali hudební soubor ($r = 0,1621$). Žádná z těchto proměnných ale není natolik vysoká na to, aby tyto faktory měly na sobě velkou závislost. Stejně tak ani u žádných dalších hudebních stylů nebyla zjištěna vysoká závislost.

Preference poslechu vážné hudby

Další typy otázek byly uzavřené s možnostmi vyjádření souhlasu s daným výrokiem. První dva výroky byly voleny pro výzkum hudebních preferencí a vztahu k tzv. vážné (artificiální) hudbě. Nejsou zcela přímo související s cílem výzkumu, avšak pro úplnost jsou zde tyto položky také zahrnuty. Graf č. 6 a tabulka č. 8 popisuje výrok: „Rád/a poslouchám vážnou hudbu i mimo školu.“



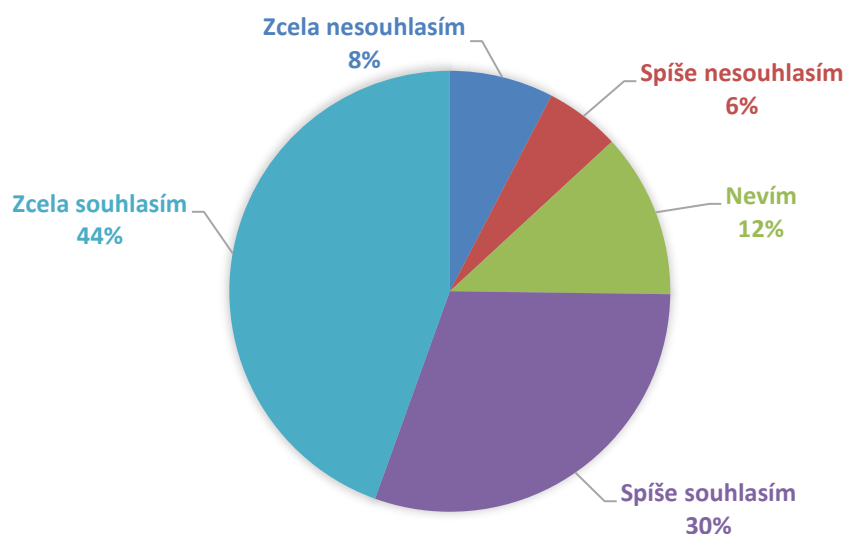
Graf 6: „Rád/a poslouchám vážnou hudbu i mimo školu.“

Tabulka 7: Poslech vážné hudby mimo školu

odpověď	celkem		chlapci		dívky	
	počet	%	počet	%	počet	%
zcela nesouhlasím	149	31,56 %	82	35,80 %	67	27,57 %
spíše nesouhlasím	113	23,94 %	49	21,39 %	64	26,33 %
nevím	96	20,33 %	42	18,34 %	54	22,22 %
spíše souhlasím	78	16,52 %	41	17,90 %	37	15,22 %
zcela souhlasím	36	7,62 %	15	6,55 %	21	8,64 %

Vidíme, že s tímto výrokem nesouhlasí 58 % dotazovaných žáků, přičemž zcela nesouhlasí 32 % (149) a spíše nesouhlasí 24 % (113). S tímto výrokem souhlasí téměř čtvrtina žáků – 8 % zcela souhlasí (36) a 16 % spíše souhlasí (78). Nezanedbatelné je i procento respondentů, kteří neví (96). Z výsledků tedy lze usuzovat, že při utváření identity u žáků druhého stupně artificiální hudba nehraje tak významnou roli.

Dalším výrokem, který zkoumal preferenci vážné hudby, je „Raději ve svém volném čase poslouchám populární hudbu než hudbu vážnou.“ Výsledky opět ukazuje následující graf (č. 7) a tabulka (č. 8):



Graf 7: „Raději ve svém volném čase poslouchám populární hudbu než vážnou.“

Tabulka 8: Preference poslechu populární hudby oproti vážné ve volném čase žáků

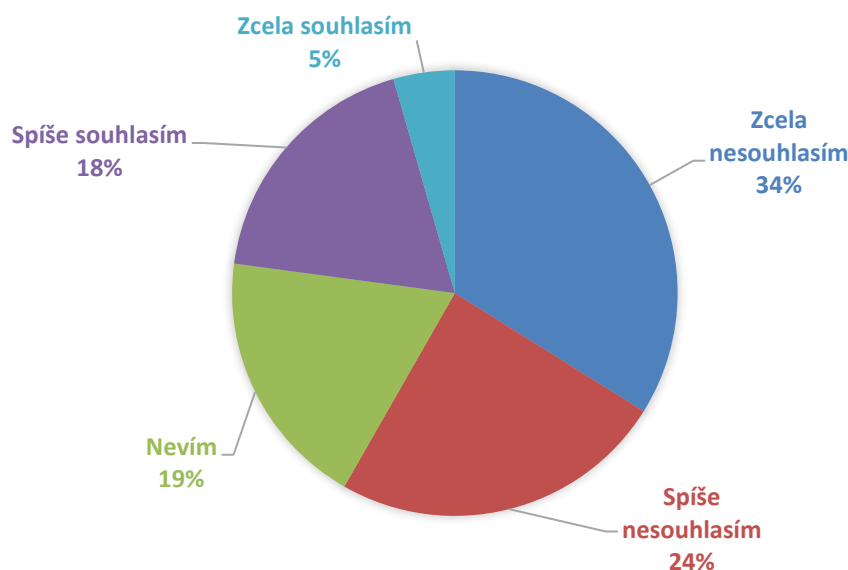
odpověď	celkem		chlapci		dívky	
	počet	%	počet	%	počet	%
zcela nesouhlasím	36	7,62 %	17	7,42 %	19	7,81 %
spíše nesouhlasím	26	5,50 %	13	5,67 %	13	5,34 %
nevím	57	12,07 %	35	15,28 %	22	9,05 %
spíše souhlasím	143	30,29 %	62	27,07 %	81	33,33 %
zcela souhlasím	210	44,49 %	102	44,54 %	108	44,44 %

Data jasně ukazují výraznou preferenci populární hudby oproti vážné hudbě – celkem s uvedeným výrokem souhlasí totiž 74 % žáků. Pouze 14 % dotazovaných uvedlo, že nesouhlasí, a 12 % neví. Z odpovědí, které s výrokem nesouhlasí, můžeme vyvozovat, že tito žáci ve svém volném čase raději poslouchají hudbu vážnou, nebo neposlouchají žádnou. Závěrem můžeme tedy soudit, že hudbou, která se podílí na utváření identity jedince na druhém stupni základní školy, je z větší části hudba populární než hudba vážná.

5.3.4 Ovlivnění vztahu k hudbě

Následující výroky si kladly za cíl zjistit, jaké faktory hrají roli ve vztahu hudby a žáků druhého stupně ZŠ. Postupně se zaměřily na vliv rodiny, vrstevníků, sociálních sítí, školy, hudební výchovy a učitele hudební výchovy.

1. Můj vztah k hudbě velmi ovlivňuje má rodina.



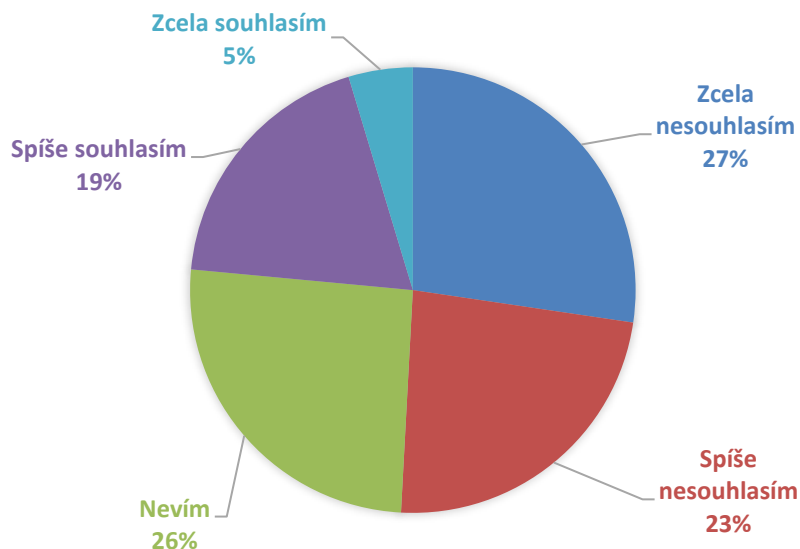
Graf 8: „Můj vztah k hudbě velmi ovlivňuje má rodina.“

Tabulka 9: Vliv rodiny na vztah žáka k hudbě

odpověď	celkem		chlapci		dívky	
	počet	%	počet	%	počet	%
zcela nesouhlasím	160	33,89 %	89	38,86 %	71	29,21 %
spíše nesouhlasím	115	24,36 %	53	23,14 %	62	25,51 %
nevím	89	18,85 %	43	18,77 %	46	18,93 %
spíše souhlasím	87	18,43 %	35	15,28 %	52	21,39 %
zcela souhlasím	21	4,44 %	9	3,93 %	12	4,93 %

Uvedený výrok se setkal s jasně negativním názorem více než poloviny respondentů – celkem 58 % žáků odpovědělo, že nesouhlasí; 34 % přitom zcela nesouhlasí a 24 % spíše nesouhlasí. S tímto výrokem spíše souhlasilo 18 % žáků a 5 % souhlasilo zcela. 19 % dotazovaných přitom zvolilo odpověď „nevím“. Rozdíl mezi chlapci a dívkami byl markantní v odpovědi „zcela souhlasím“, kdy procento chlapců volících tuto odpověď bylo bezmála 39 %, kdežto procento dívek 29 %. Tento 10% rozdíl může nasvědčovat tomu, že chlapci mohou být razantnější ve svém odporu vůči vlivu rodiny, kterým si v období krize identity prochází. Větší rozdíl byl zároveň v odpovědi „spíše souhlasím“, kde byl rozdíl mezi dívkami a chlapci 6 % (dívky 21 % a chlapci 15 %); dívky volily obecně častěji souhlasící odpověď (celkem 26 %; chlapci celkem 19 %). Tento fakt opět napovídá interpretaci, že jasné vymezení se vůči vlivu rodiny je u dívek méně časté než u chlapců.

2. Můj vztah k hudbě velmi ovlivňují moji vrstevníci.



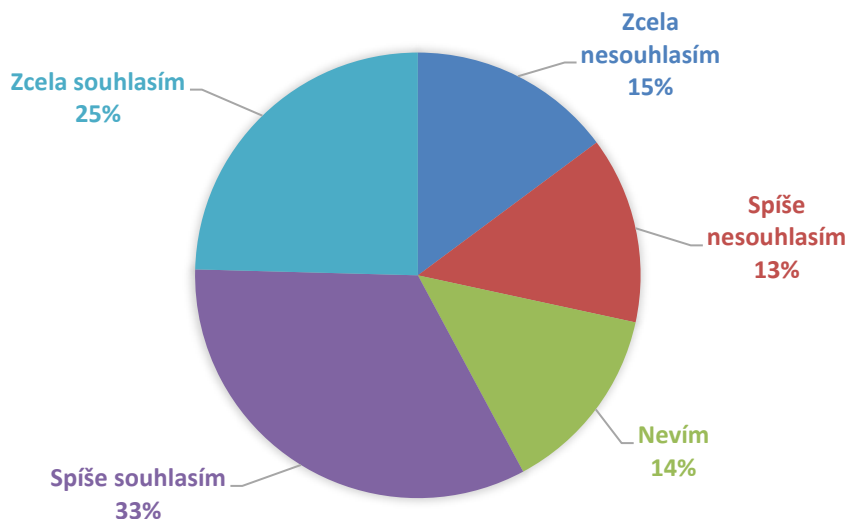
Graf 9: „Můj vztah k hudbě velmi ovlivňují moji vrstevníci.“

Tabulka 10: Vliv vrstevníků na vztah žáka k hudbě

odpověď	celkem		chlapci		dívky	
	počet	%	počet	%	počet	%
zcela nesouhlasím	129	27,33 %	70	30,56 %	59	24,27 %
spíše nesouhlasím	111	23,51 %	54	23,58 %	57	23,45 %
nevím	121	25,63 %	58	25,32 %	63	25,92 %
spíše souhlasím	89	18,55 %	35	15,28 %	54	22,22 %
zcela souhlasím	22	4,66 %	12	5,24 %	10	4,11 %

Nesouhlasná odpověď na tento výrok byla v přesné polovině případů, přičemž nejvíce respondentů zcela nesouhlasí s tímto výrokem (27 %), spíše nesouhlasí 23 %. Procento těch, kteří neví, je také poměrně vysoké – 26 %. S tímto výrokem souhlasilo celkem pouze 24 % dotazovaných. Odpovědi jsou překvapivé, jelikož podle teorie vrstevnická skupina velmi ovlivňuje hudební identitu jedince a jeho hudební preference. Samotný vztah k hudbě ale zřejmě není vrstevníky ovlivňován tolik, jak předpokládá teorie.

3. Můj vztah k hudbě velmi ovlivňují sociální sítě (Instagram, YouTube, TikTok apod.).



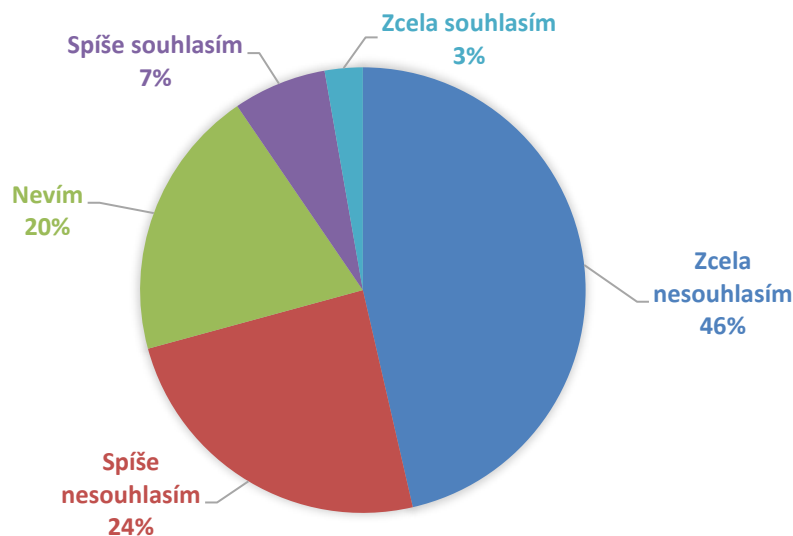
Graf 10: „Můj vztah k hudbě velmi ovlivňují sociální sítě.“

Tabulka 11: Vliv sociálních sítí na vztah žáka k hudbě

odpověď	celkem		chlapci		dívky	
	počet	%	počet	%	počet	%
zcela nesouhlasím	70	14,83 %	37	15,15 %	33	13,58 %
spíše nesouhlasím	64	13,55 %	41	17,90 %	23	9,46 %
nevím	65	13,77 %	36	15,72 %	29	11,93 %
spíše souhlasím	157	33,26 %	67	29,25 %	90	37,03 %
zcela souhlasím	116	24,57 %	48	20,96 %	68	27,98 %

S vlivem sociálních sítí na jejich vztah k hudbě souhlasí většina žáků (celkem 58 %), přičemž 33 % spíše souhlasí a 25 % souhlasí zcela. Celkem 28% zastoupení pak mají ti, kteří s výrokem o ovlivňování sociálními sítěmi nesouhlasí; 14 % odpovědělo „nevím“. Zároveň souhlasný názor dívek převládá nad názory chlapců, s tímto výrokem dohromady souhlasí totiž 65 % dívek oproti 50% zastoupení chlapců. Z dat lze vyčíst, že si žáci ovlivnění sociálními sítěmi uvědomují, a že na jejich vztah k hudbě mají velmi vysoký vliv. Zároveň jsou sociální sítě největším faktorem ovlivňujícím vztah dotazovaných k hudbě.

4. Můj vztah k hudbě velmi ovlivňuje moje škola.



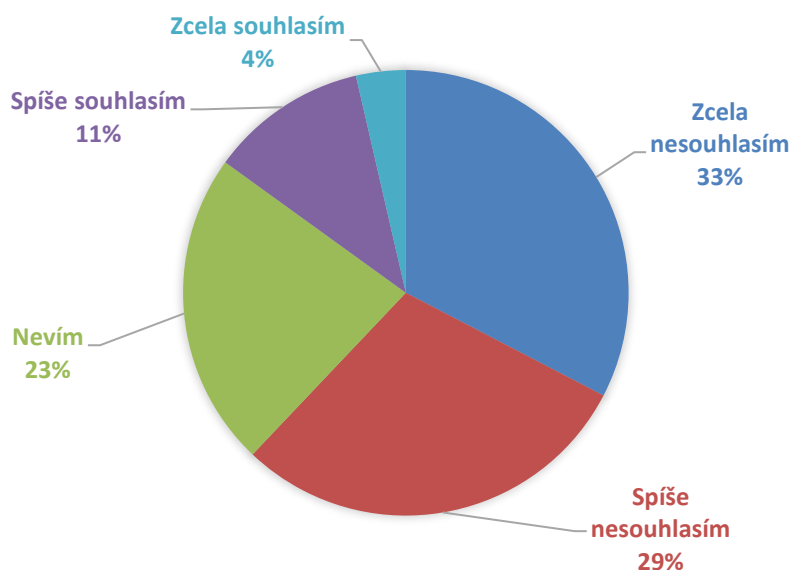
Graf 11: „Můj vztah k hudbě velmi ovlivňuje moje škola.“

Tabulka 12: Vliv školy na vztah žáka k hudbě

odpověď	celkem		chlapci		dívky	
	počet	%	počet	%	počet	%
zcela nesouhlasím	219	46,39 %	118	51,52 %	101	41,56 %
spíše nesouhlasím	115	24,36 %	44	19,21 %	71	29,21 %
nevím	93	19,70 %	44	19,21 %	49	20,16 %
spíše souhlasím	32	6,77 %	15	6,55 %	17	6,99 %
zcela souhlasím	13	2,75 %	8	3,49 %	5	2,05 %

Škola dle respondentů nemá velmi vysoký vliv na jejich vztah k hudbě – pouhých 10 % žáků odpovědělo, že s uvedeným výrokem v různé míře souhlasí. Na druhé straně 70 % dotazovaných odpovědělo, že na jejich vztah k hudbě škola nemá vliv; 20 % žáků odpovědělo „nevím“. Velmi podobné zastoupení je u negativních odpovědí jak u dívek, tak u chlapců; rozdíl je pouze v míře nesouhlasu s výrokem. Škola se řadí na poslední místo v procentuálním počtu odpovědí, které označují její vliv na vztah žáka k hudbě mezi ostatními popsány vlivy. Tento fakt je odůvodnitelný; žák má potřebu vymezovat se na druhém stupni vůči autoritám, a zvláště vůči škole, aby si dokázal vytvořit vlastní jedinečnou identitu a osamostatnit se ve světě.

5. Můj vztah k hudbě velmi ovlivňuje hudební výchova.



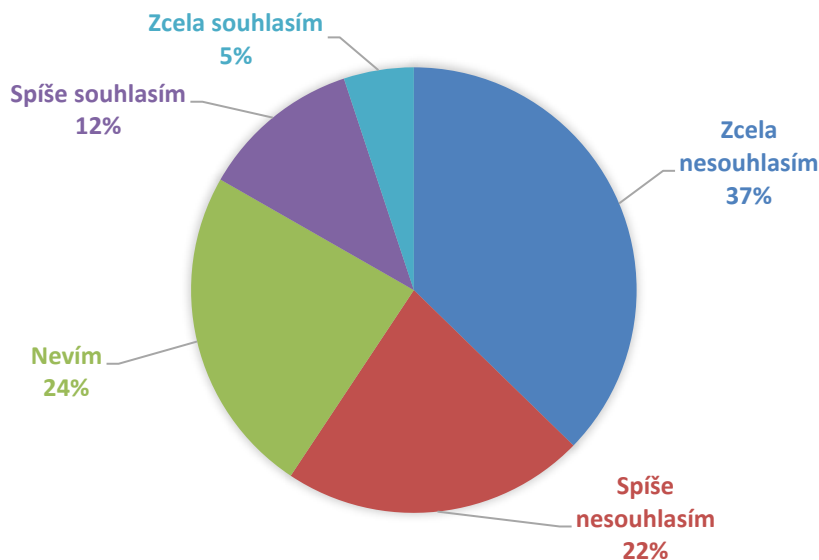
Graf 12: „Můj vztah k hudbě velmi ovlivňuje hudební výchova.“

Tabulka 13: Vliv hudební výchovy na vztah žáka k hudbě

odpověď	celkem		chlapci		dívky	
	počet	%	počet	%	počet	%
zcela nesouhlasím	154	32,62 %	85	37,11 %	69	28,39 %
spíše nesouhlasím	139	29,44 %	67	29,25 %	72	29,62 %
nevím	108	22,88 %	47	20,52 %	61	25,10 %
spíše souhlasím	54	11,44 %	17	7,42 %	37	15,22 %
zcela souhlasím	17	3,60 %	13	5,67 %	4	1,64 %

U tohoto výroku opět můžeme sledovat výrazný nesouhlas v 62 % případů, pouze 15 % s výrokem souhlasí a 23 % neví. Poměr vlivu hudební výchovy na vztah žáka k hudbě je ale větší než vliv samotné školy – hudební výchova získala 62 % negativních a 15 % pozitivních odpovědí, kdežto škola 70 % negativních a pouze 10 % pozitivních. To nasvědčuje teorii, že hudební výchova má určitý vliv na utváření hudební identity žáka.

6. Můj vztah k hudbě velmi ovlivňuje můj učitel hudební výchovy.



Graf 13: „Můj vztah k hudbě velmi ovlivňuje můj učitel hudební výchovy.“

Tabulka 14: Vliv učitele hudební výchovy na vztah žáka k hudbě

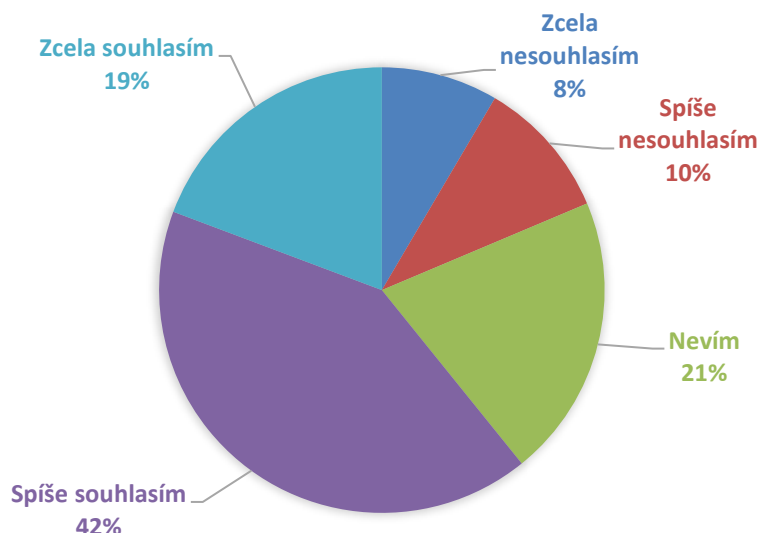
odpověď	celkem		chlapci		dívký	
	počet	%	počet	%	počet	%
zcela nesouhlasím	176	37,28 %	93	40,61 %	83	34,15 %
spíše nesouhlasím	104	22,03 %	51	22,27 %	53	21,81 %
nevím	113	23,94 %	51	22,27 %	62	25,51 %
spíše souhlasím	55	11,65 %	20	8,73 %	35	14,40 %
zcela souhlasím	24	5,08 %	14	6,11 %	10	4,11 %

Vliv učitele hudební výchovy na žákův vztah k hudbě je velmi podobný jako vliv hudební výchovy – s výrokem souhlasilo pouze 16 % respondentů, oproti tomu 59 % v různé míře nesouhlasilo. Nezanedbatelné je opět procento těch, kteří neví nebo si nejsou jisti – 24 %. Otázkou je, nakolik subjektivní je v tomto případě názor, že učitel hudební výchovy (i předmět hudební výchovy) má nízký vliv na vztah žáka k hudbě, a zda v objektivní skutečnosti nemá větší vliv. Tento poznatek je ale velmi těžko měřitelný v praxi, a proto můžeme pouze soudit, že učitel hudební výchovy určitý vliv na vývoj identity žáka má.

5.3.5 Hudební výchova a učitel hudební výchovy

Dotazník dále obsahoval výroky související s vyučovaným předmětem hudební výchovy a jeho učitelem. Tyto položky mají nepřímou souvislost s cílem práce, pro úplnost jsou ale přesto doloženy odpovědi z výzkumu i v podobě grafů a tabulek.

Výrok 1: Hodiny hudební výchovy mi připadají zajímavé.



Graf 14: „Hodiny hudební výchovy mi připadají zajímavé.“

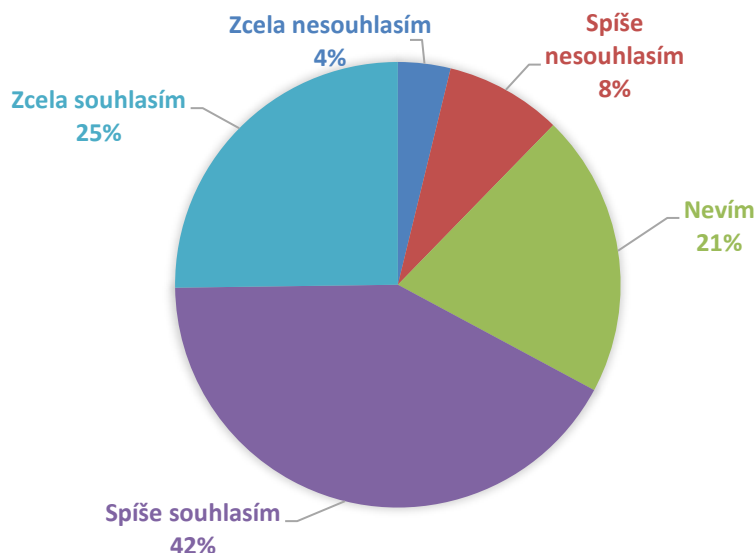
Tabulka 15: „Hodiny hudební výchovy mi připadají zajímavé.“

odpověď	celkem		chlapci		dívky	
	počet	%	počet	%	počet	%
zcela nesouhlasím	40	8,47 %	28	12,22 %	12	4,93 %
spíše nesouhlasím	48	10,16 %	26	11,35 %	22	9,05 %
nevím	97	20,55 %	46	20,08 %	51	20,98 %
spíše souhlasím	196	41,52 %	84	36,68 %	112	46,09 %
zcela souhlasím	91	19,27 %	45	19,65 %	46	18,93 %

K hodinám hudební výchovy má většina žáků pozitivní vztah – 61 % žáků totiž hodiny připadají v různé míře zajímavé, a pouze 18 % s uvedeným výrokiem nesouhlasí. Ačkoli je však pro většinu žáků hudební výchova zajímavá, vliv hudební výchovy na vztah žáka k hudbě je poměrně malý (15 %, viz předchozí podkapitola). Vyvstává zde otázka, proč tomu tak je. Silnější vlivy (např. sociální sítě nebo vrstevníci) pravděpodobně převáží svou intenzitou hudební výchovu. Důvodem může být také velmi nízká hodinová dotace, kterou hudební výchova v českém školním systému má. Jelikož tedy na žáka nepůsobí tak často, jako některé další zmíněné vlivy, nemá na něj tak velký vliv.

Výrok 2: Můj učitel hudební výchovy mě v hodinách podporuje k aktivitě.

Tato otázka včetně následujících je zaměřena na kompetence učitele hudební výchovy a jejich vnímání žáky. Zaměřuje se také celkově na to, jaký mají žáci ze svého učitele hudební výchovy dojem.



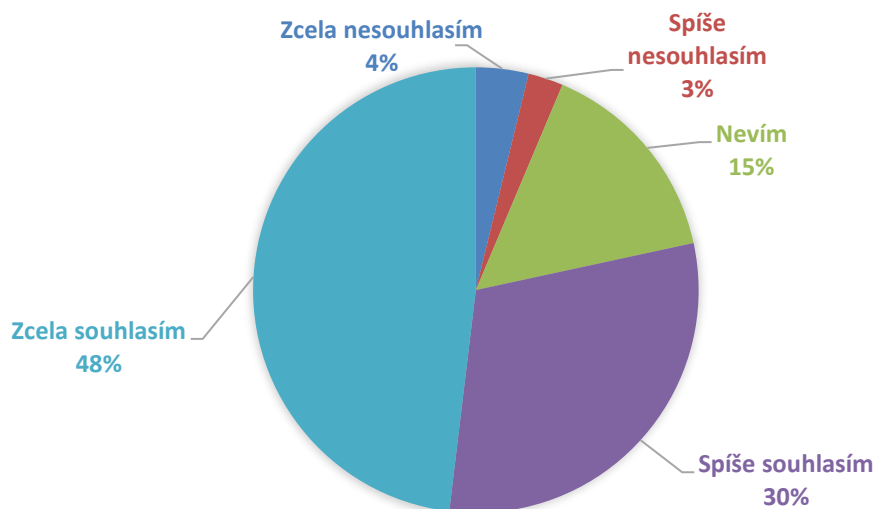
Graf 15: „Můj učitel hudební výchovy mě v hodinách podporuje k aktivitě.“

Tabulka 16: „Můj učitel hudební výchovy mě v hodinách podporuje k aktivitě.“

odpověď	celkem		chlapci		dívky	
	počet	%	počet	%	počet	%
zcela nesouhlasím	18	3,81 %	11	4,80 %	7	2,88 %
spíše nesouhlasím	40	8,47 %	23	10,04 %	17	6,99 %
nevím	97	20,55 %	48	20,96 %	49	20,16 %
spíše souhlasím	198	41,49 %	84	36,68 %	114	46,91 %
zcela souhlasím	119	25,21 %	63	27,51 %	56	23,45 %

Z odpovědí na tento výrok čteme, že většina žáků je v hudební výchově podporována k aktivnímu zapojení do hodin (v různé míře dohromady 67 %); pouze 12 % žáků odpovědělo na tento výrok negativně. Toto zjištění je velmi pozitivní pro situaci českého školství; aktivizace žáků v hudební výchově může znamenat lepší vnímavost k hudbě, porozumění hudební řeči, zvýšení zájmu o kulturu i o další společenské dění.

Výrok 3: Můj učitel hudební výchovy je odborníkem ve svém předmětu.



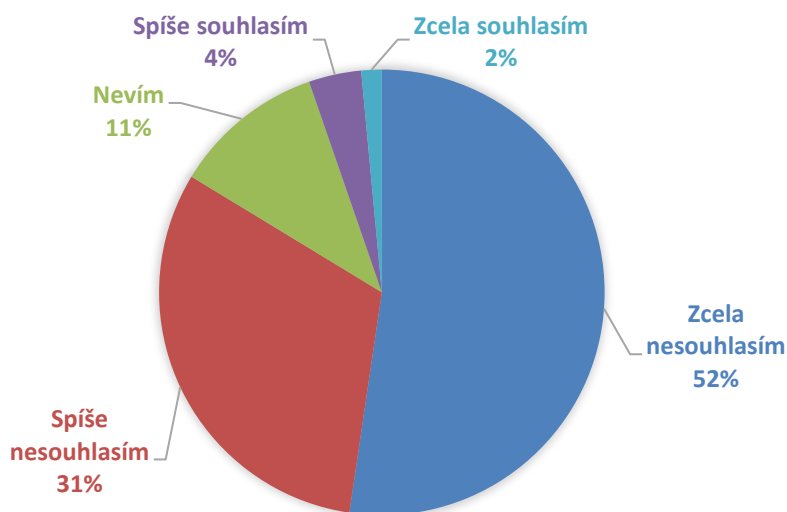
Graf 16: „Můj učitel hudební výchovy je odborníkem ve svém předmětu.“

Tabulka 17: „Můj učitel hudební výchovy je odborníkem ve svém předmětu.“

odpověď	celkem		chlapci		dívky	
	počet	%	počet	%	počet	%
zcela nesouhlasím	18	3,81 %	11	4,80 %	7	2,88 %
spíše nesouhlasím	12	2,54 %	5	2,18 %	7	2,88 %
nevím	72	15,25 %	38	16,59 %	34	13,99 %
spíše souhlasím	143	30,29 %	60	26,20 %	83	34,15 %
zcela souhlasím	227	48,09 %	115	50,21 %	112	46,09 %

V reakcích na tento výrok opět můžeme pozorovat pozitivní výsledek, který ukazuje, že v různé míře 78 % žáků souhlasí s tím, že je jejich učitel hudební výchovy odborníkem ve svém předmětu. Znamená to, že hudební výchova je ve velké míře vyučována hudebními profesionály, kteří mohou mít příznivý vliv na vývoj žákovy hudební identity. Na druhou stranu se ale také ukazuje, že učitelé 7 % žáků odborníky ve svém předmětu zřejmě nejsou, to značí nutnost zastoupení vyučování hudební výchovy učitelem neaprobovaným ve školách, kde je těchto učitelů nedostatek.

Výrok 4: Můj učitel hudební výchovy má vliv na to, jakou hudbu poslouchám mimo školu.



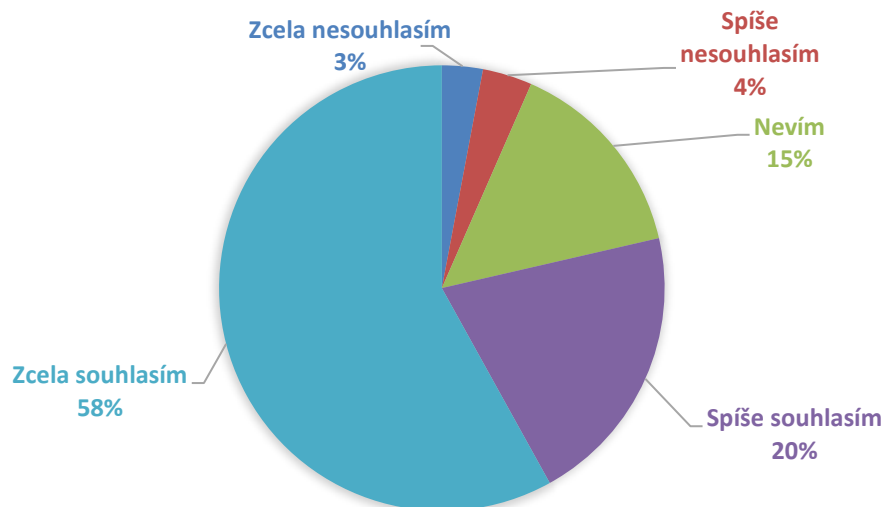
Graf 17: „Můj učitel HV má vliv na to, jakou hudbu poslouchám mimo školu.“

Tabulka 18: Vliv učitele hudební výchovy na poslech hudby mimo školu

odpověď	celkem		chlapci		dívky	
	počet	%	počet	%	počet	%
zcela nesouhlasím	247	52,33 %	126	55,02 %	121	49,79 %
spíše nesouhlasím	148	31,35 %	60	26,20 %	88	36,21 %
nevím	52	11,01 %	32	13,97 %	20	8,23 %
spíše souhlasím	18	3,81 %	7	3,05 %	11	4,52 %
zcela souhlasím	7	1,48 %	4	1,74 %	3	1,34 %

Zcela zjevným výsledkem odpovědí na tento výrok je, že učitel hudební výchovy má velmi nízký vliv na to, jakou hudbu žáci poslouchají ve svém volném čase (pouze zhruba v 5 %). Naopak se žáci velmi vyhraňují proti vlivu učitele na jejich vlastní poslech hudby, a to v různé míře v 83 % případů. Zde se opět promítá do výsledků dotazníku formování vlastní identity tím, že se žáci pravděpodobně chtějí vyhranit proti vlivu autorit, což je i vliv učitele hudební výchovy na hudbu poslouchanou mimo školu. Na druhou stranu je možné tvrdit, že mnoho učitelů hudební výchovy ani nepožaduje, aby si žáci nějakou hudbu poslechli doma a udělali si na ní vlastní názor; to může být podnětem pro praxi hudební výchovy.

Výrok 5: Můj učitel hudební výchovy umí dobře zpívat.



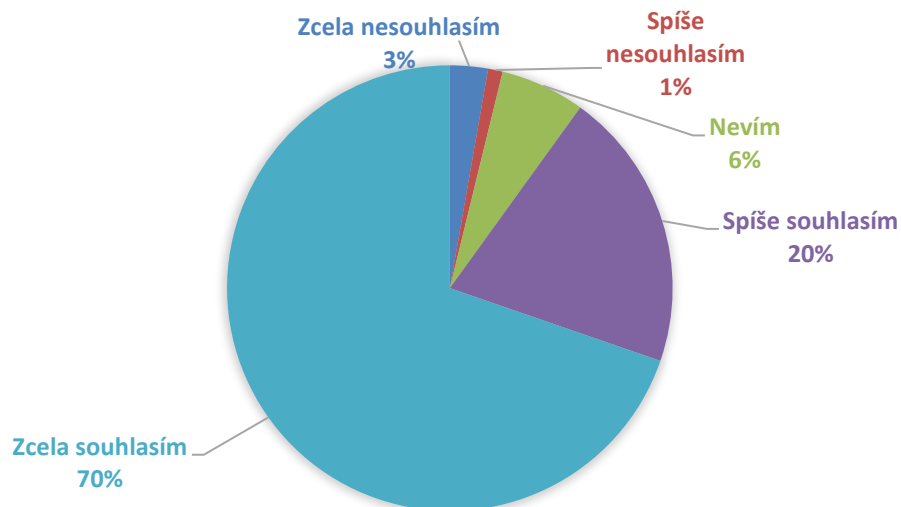
Graf 18: „Můj učitel hudební výchovy umí dobře zpívat.“

Tabulka 19: Posuzování kvality zpěvu učitele hudební výchovy žáky

odpověď	celkem		chlapci		dívky	
	počet	%	počet	%	počet	%
zcela nesouhlasím	14	2,96 %	9	3,93 %	5	2,05 %
spíše nesouhlasím	17	3,60 %	6	2,62 %	11	4,52 %
nevím	70	14,83 %	35	15,28 %	35	14,40 %
spíše souhlasím	97	20,55 %	47	20,52 %	50	20,57 %
zcela souhlasím	274	58,05 %	132	57,64 %	142	58,43 %

Většina žáků s uvedeným výrokem souhlasí (78 %), pouze 7 % nesouhlasí a 15 % neví. Tento výsledek je opět velmi pozitivní pro skutečnost výuky hudební výchovy v ČR, jelikož učitel má být příkladem dobré praxe zpěvu pro žáky, a žáci jej tak mohou následovat a imitovat v jeho dobrém zpěvu. Negativních 7 % hlasů odpovídá i výroku o odbornosti učitele hudební výchovy, můžeme tedy opět tvrdit, že učitelé těchto 7 % žáků zřejmě nejsou aprobovaní ve svém předmětu.

Výrok 6: Můj učitel hudební výchovy umí dobře hrát na některý hudební nástroj.



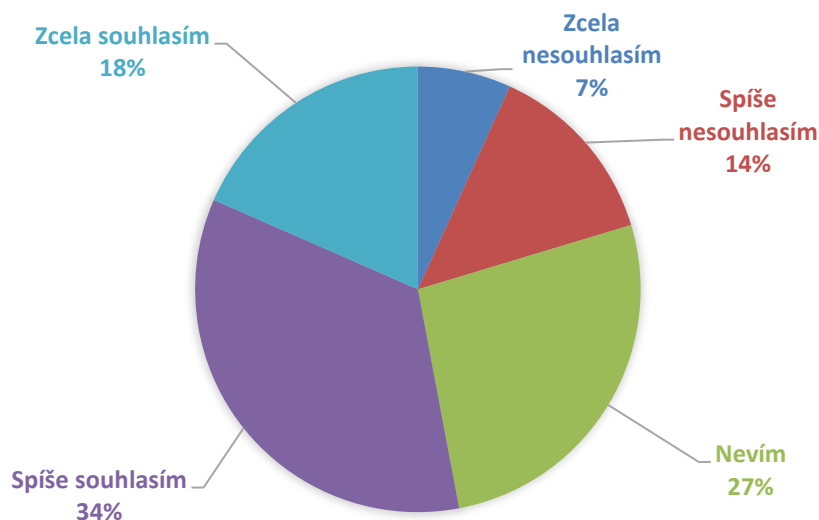
Graf 19: Můj učitel hudební výchovy umí dobře hrát na některý hudební nástroj.

Tabulka 20: Posuzování umění hry na hudební nástroj učitele hudební výchovy žáky

odpověď	celkem		chlapci		dívky	
	počet	%	počet	%	počet	%
zcela nesouhlasím	13	2,75 %	7	3,05 %	6	2,46 %
spíše nesouhlasím	5	1,05 %	3	1,31 %	2	0,82 %
nevím	29	6,14 %	17	7,42 %	12	4,93 %
spíše souhlasím	96	20,33 %	52	22,70 %	44	18,10 %
zcela souhlasím	329	69,70 %	150	65,50 %	179	73,66 %

U tohoto výroku vidíme lepší výsledek než u hodnocení odbornosti a umění zpěvu učitele hudební výchovy, jelikož 90 % žáků odpovědělo, že jejich učitel umí dobře hrát na některý hudební nástroj. Zde se nesouhlasící odpovědi (4 %) liší od předchozích výroků o odbornosti učitele; opět je možné, že učitelé těchto žáků nejsou aprobovaní v předmětu hudební výchovy.

Výrok 7: Díky svému učiteli hudební výchovy lépe rozumím hudbě.



Graf 20: „Díky svému učiteli hudební výchovy lépe rozumím hudbě.“

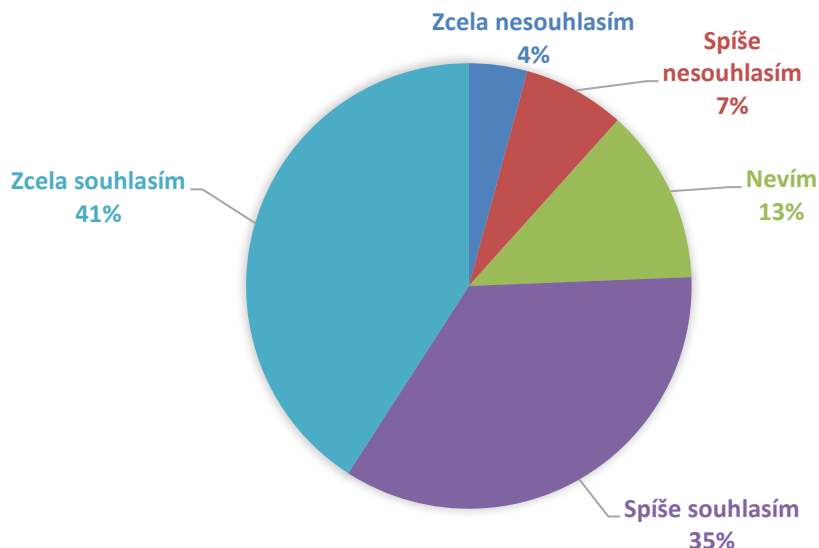
Tabulka 21: „Díky svému učiteli hudební výchovy lépe rozumím hudbě.“

odpověď	celkem		chlapci		dívkky	
	počet	%	počet	%	počet	%
zcela nesouhlasím	32	6,77 %	22	9,60 %	10	4,11 %
spíše nesouhlasím	64	13,55 %	30	13,10 %	34	13,99 %
nevím	126	26,69 %	57	24,89 %	69	28,39 %
spíše souhlasím	163	34,53 %	77	33,62 %	86	35,39 %
zcela souhlasím	87	18,43 %	43	18,77 %	44	18,10 %

Odpovědi na tento výrok jsou rozdílné; mnoho žáků neví (27 %) – je možné, že pro ně byl výrok příliš abstraktní a neuměli si pod ním představit konkrétnější skutečnosti. Přesto převažují souhlasné odpovědi (v různé míře celkem 52 %) oproti nesouhlasným (v různé míře celkem 21 %). Tento výsledek udává velmi pozitivní směr formování hudební identity žáka – lze pozorovat, že učitel hudební výchovy má určitý vliv na to, jak žák hudbu vnímá, a také to, jak rozumí hudební řeči.

5.3.6 Vliv hudby na žáky

Výrok 1: Hudba velmi ovlivňuje to, jak se cítím.



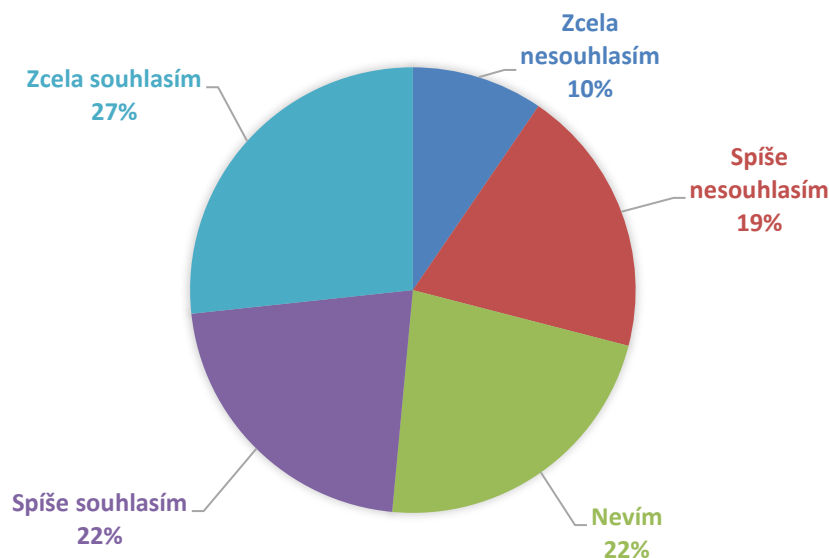
Graf 21: „Hudba velmi ovlivňuje to, jak se cítím.“

Tabulka 22: Ovlivnění pocitů hudbou

odpověď	celkem		chlapci		dívky	
	počet	%	počet	%	počet	%
zcela nesouhlasím	20	4,23 %	12	5,24 %	8	3,29 %
spíše nesouhlasím	35	7,41 %	25	10,91 %	10	4,11 %
nevím	60	12,71 %	43	18,77 %	17	6,99 %
spíše souhlasím	164	34,74 %	82	35,80 %	82	33,74 %
zcela souhlasím	193	40,88 %	67	29,25 %	126	51,85 %

Tento výrok se setkal s pozitivními reakcemi v 76 % případů, pouze 11 % dotazovaných žáků s výrokem v různé míře nesouhlasilo a 13 % odpovědělo „nevím“. Hudba tedy ovlivňuje pocity mladých; a zároveň pravděpodobně může regulovat emoce dospívajících a pomáhá jim vyrovnávat výkyvy nálad nebo přemíru vlastních citů, které jsou s tímto obdobím spojeny.

Výrok 2: Když nedokážu popsat slovy, co cítím, často mi pomůže hudba.



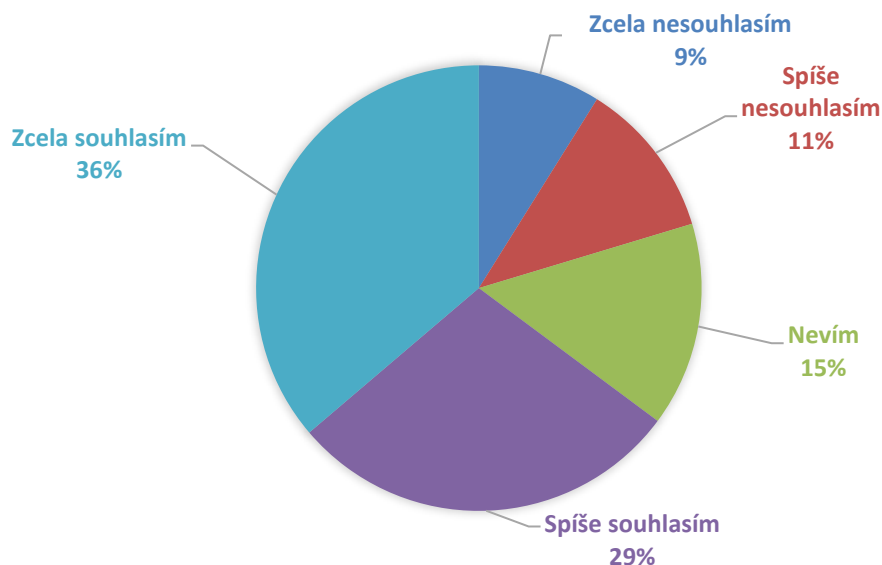
Graf 22: „Když nedokážu popsat slovy, co cítím, často mi pomůže hudba.“

Tabulka 23: Pomoc hudby při popisu emocí

odpověď	celkem		chlapci		dívky	
	počet	%	počet	%	počet	%
zcela nesouhlasím	45	9,53 %	28	12,22 %	17	6,99 %
spíše nesouhlasím	92	19,49 %	48	20,96 %	44	18,10 %
nevím	106	22,45 %	54	23,58 %	52	21,39 %
spíše souhlasím	103	21,82 %	48	20,96 %	55	22,63 %
zcela souhlasím	126	26,69 %	51	22,27 %	75	30,86 %

Tento výrok měl opět spíše pozitivní reakce; 48 % dotazovaných odpovědělo, že jim hudba pomáhá popisovat emoce, oproti 29 % těch, kteří s výrokem nesouhlasili. Nezanedbatelné je procento těch, kteří nevěděli, jak odpovědět (22 %) – tento výrok byl pro ně opět možná příliš abstraktní nebo jej žáci nedokázali dobře posoudit. Pro většinu dotazovaných je ale hudba nástrojem, který jim pomáhá vyjadřovat to, na co nemají dostatečnou slovní zásobu nebo na co slova nestačí.

Výrok 3: Hudba mi často pomáhá vyrovnávat se se svými problémy.



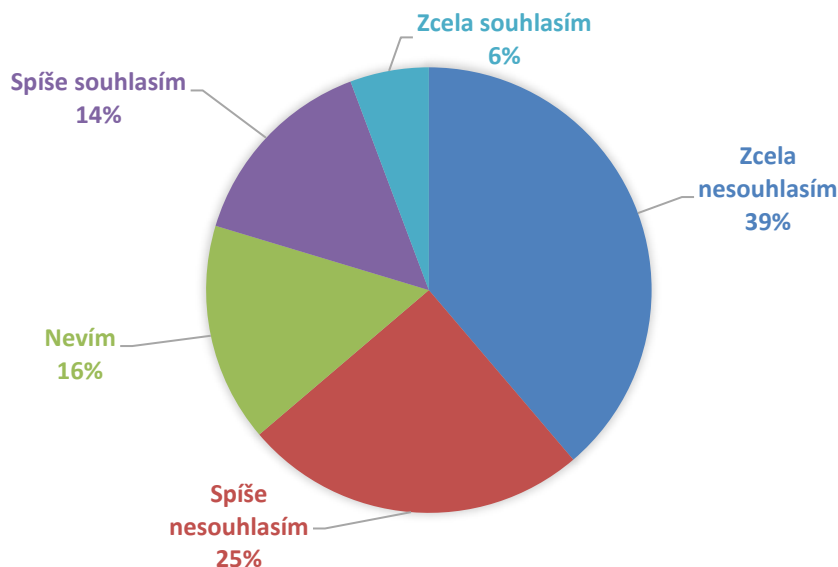
Graf 23: „Hudba mi často pomáhá vyrovnávat se se svými problémy.“

Tabulka 24: Hudba jako pomocník při řešení problémů

odpověď	celkem		chlapci		dívky	
	počet	%	počet	%	počet	%
zcela nesouhlasím	42	8,89 %	26	11,35 %	16	6,58 %
spíše nesouhlasím	54	11,44 %	28	12,22 %	26	10,69 %
nevím	70	14,83 %	34	14,84 %	36	14,81 %
spíše souhlasím	135	28,60 %	65	28,38 %	70	28,80 %
zcela souhlasím	171	36,22 %	76	33,18 %	95	39,09 %

Tento výrok se setkal s ještě vyšší četností pozitivních odpovědí než výrok předchozí: 65 % respondentů odpovědělo, že jim hudba pomáhá vyrovnávat se s jejich problémy; oproti tomu pouze 20 % odpovědělo, že s tímto výrokem v různé míře nesouhlasí a 15 % odpovědělo „nevím“. Výsledkem je, že hudba může být dobrým nástrojem v řešení problémů, a to jak vnitřních rozporů, tak i pro směřování negativních emocí; do hudby se mohou žáci rovněž utíkat před problémy vnějšího světa a používat ji jako strategii vyrovnávání se s potížemi nebo se stresem.

Výrok 4: Hudba velmi ovlivňuje to, jak se oblékám.



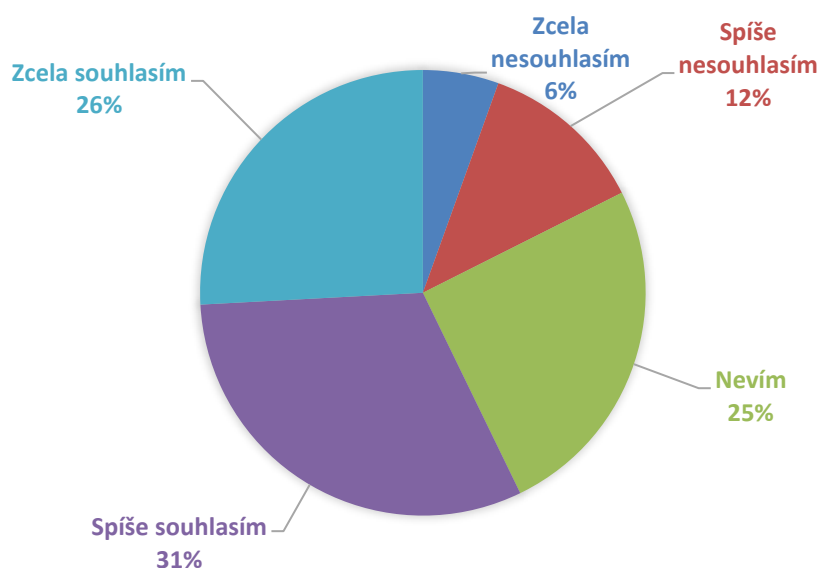
Graf 24: „Hudba velmi ovlivňuje to, jak se oblékám.“

Tabulka 25: Ovlivnění módního stylu žáků hudbou

odpověď	celkem		chlapci		dívky	
	počet	%	počet	%	počet	%
zcela nesouhlasím	183	38,77 %	101	44,10 %	82	33,74 %
spíše nesouhlasím	118	25 %	49	21,39 %	69	28,39 %
nevím	75	15,88 %	40	17,46 %	35	14,40 %
spíše souhlasím	69	14,61 %	28	12,22 %	41	16,89 %
zcela souhlasím	27	5,72 %	11	4,80 %	16	6,58 %

Odpovědi na tento výrok jsou překvapivé vzhledem k tomu, že většina žáků (64 %) odpověděla, že je v jejich stylu oblékání hudba neovlivňuje; oproti tomu pouze 20 % dotazovaných odpovědělo kladně. Opět lze argumentovat tím, že byl výrok položen příliš abstraktně a pokud by zněl konkrétněji (např. „Oblékám se podle hudebního stylu, který poslouchám“), odpovědi by mohly být odlišné. Z výsledků ale vidíme i fakt, že dívky jsou spíše ovlivněné hudbou ve svém stylu oblékání než chlapci (zhruba 23 % dívek oproti 17 % chlapců) a chlapci častěji zcela nesouhlasí oproti dívkám (44 % chlapců vůči bezmála 34 % dívek). Dívky jsou tedy pravděpodobně poněkud ovlivnitelnější hudbou ve svém módním vkusu než chlapci.

Výrok 5: Bavím se často s lidmi, kteří poslouchají jinou hudbu než já.



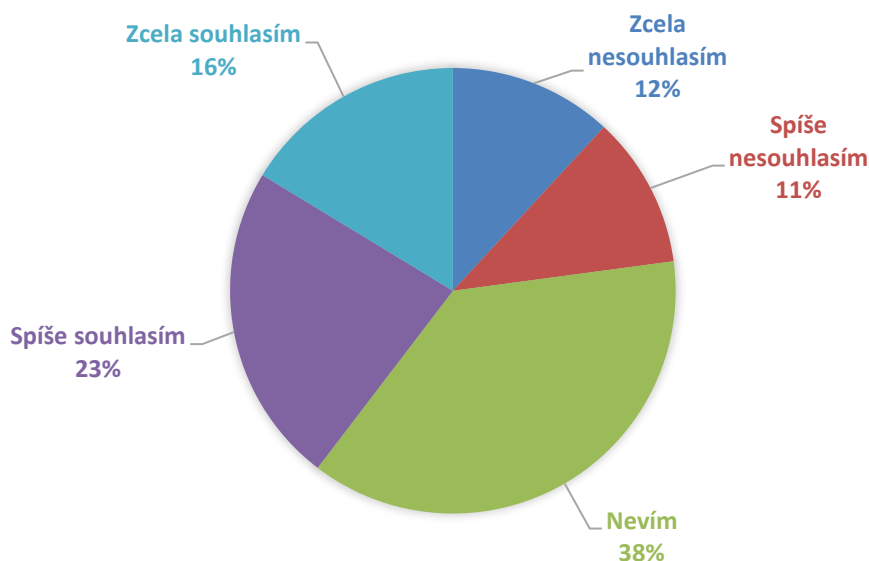
Graf 25: „Bavím se často s lidmi, kteří poslouchají jinou hudbu než já.“

Tabulka 26: „Bavím se často s lidmi, kteří poslouchají jinou hudbu než já.“

odpověď	celkem		chlapci		dívky	
	počet	%	počet	%	počet	%
zcela nesouhlasím	26	5,50 %	16	6,98 %	10	4,11 %
spíše nesouhlasím	57	12,07 %	24	10,48 %	33	13,58 %
nevím	119	25,21 %	55	24,01 %	64	26,33 %
spíše souhlasím	148	31,35 %	66	28,82 %	82	33,74 %
zcela souhlasím	122	25,84 %	68	29,69 %	54	22,22 %

Tento výrok opět přinesl zajímavé výsledky, protože odpovědi ukázaly, že pro většinu žáků (57 %) není pravděpodobně určující, zda jejich kamarádi poslouchají stejnou hudbu, popřípadě se neformují do sociálních skupin nebo nevytvářejí přátelství podle hudebního vkusu. Tato otázka ale mohla být nevhodně položená vzhledem k tomu, že „jiná hudba“ je velmi obecný pojem; vhodnější a přesnější by možná byl výraz „jiný hudební styl“ nebo „jiný hudební vkus“. Na druhou stranu ale tento jev také může ukazovat to, že tato generace žáků nehodnotí své přátele podle stylu hudby, který poslouchají, a zakládá své preference na jiných aspektech osobnosti.

Výrok 6: Díky hudbě, kterou poslouchám, vím, kdo jsem.



Graf 26: „Díky hudbě, kterou poslouchám, vím, kdo jsem.“

Tabulka 27: Vliv hudby na identitu žáka

odpověď	celkem		chlapci		dívky	
	počet	%	počet	%	počet	%
zcela nesouhlasím	56	11,86 %	33	14,41 %	23	9,46 %
spíše nesouhlasím	52	11,01 %	24	10,48 %	28	11,52 %
nevím	177	37,50 %	79	34,49 %	98	40,32 %
spíše souhlasím	110	23,30 %	59	25,76 %	51	20,98 %
zcela souhlasím	77	16,31 %	34	14,84 %	43	17,69 %

Nejvíce žáků s tímto posledním výrokem v různé míře souhlasí (40 %), avšak ihned následuje reakce „nevím“ (38 %); celkem 23 % dotazovaných s výrokem nesouhlasí. Fakt, že tolik procent žáků nevědělo, jak reagovat na tento výrok, může znamenat, že byl pro ně příliš abstraktní nebo nevěděli, co konkrétního si pod touto větou mají představit; popřípadě nedokázali posoudit takto abstraktní situaci. Pro 40 % žáků druhého stupně je ale hudba zřejmě velmi důležitou součástí života. Toto tvrzení můžeme uzavřít interpretací, že hudba má velký vliv na utváření jejich sebeuvědomění a sebevědomí, a tím i jejich identity.

5.4 Závěry z výzkumu a verifikace hypotéz

Výzkumné šetření mělo za cíl zjistit vliv hudby na žáka druhého stupně základní školy, a to ověřením několika nastolených hypotéz a analýzou získaných dat. Výsledky výzkumu je pravděpodobně možné zobecnit díky povaze zkoumaného vzorku a počtu účastníků výzkumu. Ve většině otázek nebyl zohledněn věk respondentů ani navštěvovaný ročník. Několik otázek – ty, které obsahovaly velké procento odpovědí „nevím“ – mohlo zkreslit výsledky kvůli příliš abstraktnímu pojetí výroku, těžké uchopitelnosti výroku žáky, nedostatku žákova sebeuvědomění nebo znalosti sebe sama, nebo situačními faktory.

Ověření experimentálních hypotéz týkajících se hudebních preferencí dopadlo takto: hypotéza „Hudební preference žáků velmi ovlivňují jejich vrstevníci“ se ukázala jako mylná vzhledem k tomu, že polovina žáků s tvrzením, že jejich vztah k hudbě ovlivňují jejich vrstevníci, nesouhlasila, a souhlasilo v různé míře pouze 24 % dotazovaných. Hypotéza „Hudební preference žáků druhého stupně ZŠ se liší podle úrovně hudebního vzdělání“ nebyla jednoznačně prokázána jako pravdivá, jelikož například vzájemná souvislost hry na hudební nástroj a poslechu vážné hudby byla velmi nízká (s korelačním koeficientem 0,1529). Nejvyšší vzájemnou souvislost měl poslech vážné hudby a návštěva ZUŠ nebo soukromých hodin nástroje či zpěvu (s korelačním koeficientem 0,2489), přesto však tento korelační koeficient prokázal pouze velmi malý vztah mezi těmito dvěma faktory.

Hypotéza „Hudba pomáhá žákovi 2. stupně ZŠ vyrovnávat se s problémy, kterým čelí“ byla potvrzena, protože většina žáků (65 %) souhlasila s výrokiem ověřujícím tuto hypotézu; stejně tak byla prokázána pomoc hudby při problémech popisu vlastních emocí ve 49 % případů. Další hypotéza „Formování hudebních preferencí žáka druhého stupně ZŠ není závislé na předmětu hudební výchovy a osobnosti učitele hudební výchovy“ byla rovněž potvrzena vzhledem k faktu, že vztah 62 % žáků k hudbě neovlivňuje hudební výchova a 59 % žáků není ve svém vztahu k hudbě ovlivněno ani učitelem hudební výchovy. Hypotéza, že „Učitel hudební výchovy pomáhá žákovi s porozuměním hudbě“, byla potvrzena, jelikož více než polovina (52 %) žáků odpověděla, že díky jejich učiteli hudební výchovy lépe rozumí hudbě. První dvě experimentální hypotézy tedy nebyly ověřeny, další tři hypotézy však byly prokázány jako pravdivé.

Závěr

Tato diplomová práce přiblížila pohled na vliv hudby na utváření identity žáka na druhém stupni základní školy. Vymezila pojem identita z pohledu tří různých přístupů – sociokulturního, který se zaměřuje na vliv společnosti na utváření identity jedince, historického, soustředícího se na proměny identity od evropského středověku po novověk, a vývojového, který popisuje vývoj identity podle vývojové psychologie, a to zejména v pojetí Erika Eriksona. Dále byl vymezen termín hudební identita tak, jak ji vidí dnešní hudební psychologové. Hudební identita se zakládá už od narození – hudební chování kojenců je znakem socializace; hudba pro malé děti také znamená pomoc v poznávání světa a v učení se lidské komunikaci a řeči. Na vývoj hudební identity má zpočátku velký vliv rodina, škola a učitel hudební výchovy; v období adolescence jsou to pak sociální skupiny, masmédiá a sociální sítě.

Předmět hudební výchovy si klade za cíl rozvíjet žáky vedle racionálna po stránce emocionální, estetické, kreativní, kulturní i hodnotové, proto je pro formování identity žáka nesmírně potřebný. V hudební výchově je třeba uplatňovat didaktické zásady a metody, které jsou popsány ve třetí kapitole. Učitel hudební výchovy by měl být odborníkem, který motivuje rozvoj emocionální inteligence a podněcuje žákovu aktivitu v hudbě.

Výzkum zkoumající vliv hudby na formování identity žáka byl realizován metodou dotazníku, kterého se na jaře roku 2022 účastnilo 472 žáků druhého stupně základních škol nebo odpovídajících ročníků víceletých gymnázií kraje Středočeského, Ústeckého a Hlavního města Prahy. Ve výzkumu bylo zjištěno, že subjektivní vztah žáků k hudbě není příliš ovlivňován ani jejich vrstevníky (jen ve 24 % z celkového počtu), ani učitelem hudební výchovy (jen v 17 %). Žáci jsou oproti tomu spíše ovlivňováni sociálními sítěmi (v 58 %). Učitel hudební výchovy ale má velký vliv na to, jak se žáci učí porozumění hudební řeči (52 % žáků si myslí, že díky jejich učiteli hudební výchovy lépe rozumí hudbě). Dále bylo potvrzeno, že se hudební preference žáků neliší podle úrovně hudebního vzdělání. Hudba obecně velmi ovlivňuje žákovy emoce (v 76 %), pomáhá jim v komunikaci (ve 49 %) a ve vyrovnávání se s vlastními problémy (v 65 %). Nakonec více než třetina (38 %) žáků si uvědomuje, že jim hudba pomáhá utvářet sebeuvědomění, a tím i potažmo jejich identitu.

Přestože byly některé dílčí hypotézy vyvráceny, obecný předpoklad, že hudba ovlivňuje formování identity žáka na druhém stupni základní školy, byl potvrzen. Celá práce dokládá obecný význam předmětu hudební výchovy s platónskou myšlenkou, že je hudba vedle matematiky naprosto zásadní a smysluplnou činností člověka, protože ho učí myslet a poznávat pravdu; tedy rozvíjí člověka po všech stránkách¹¹². To značí také důležitost odpovědnosti učitele hudební výchovy vůči každému žákovi – pro učitele je důležité nepodceňovat svou práci a uvědomovat si její rozměr. Reálně je nakonec tato diplomová práce dalším střípkem mozaiky dokládající, že hudební výchova není pouze učením se zpěvu a hře na nástroj, ale především předmětem skutečně pracujícím s lidskou duší a psychikou.

¹¹² Viz PLATÓN. *Ústava*. Praha: Oikoymenh, 2017, 401d-402a.

Seznam použitých informačních zdrojů

- BAUMEISTER, R. F. *Identity: Cultural Change and the Struggle for Self*. New York: Oxford University Press, 1986.
- BAUMEISTER, R. F., MURAVEN, M. Identity as adaptation to social, cultural, and historical context. *Journal of Adolescence*. Amsterdam: Elsevier, 1996.
- BOAL-PALHEIROS, G. M., HARGREAVES, D. J. Listening to music at home and at school. *British Journal of Music Education*, 2001/18.
- BRONFENBRENNER, U. *The Ecology of Human Development: Experiments by Nature and Design*. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1979.
- ERIKSON, E. H. *Identity, Youth, and Crisis*. New York: Norton, 1968.
- FITZGERALD, M., JOSEPH, A. P., HAYES, M., O'REAGAN, M. Leisure activities of adolescent schoolchildren. *Journal of Adolescence*, 1995, 17, s. 394–358.
- FRITH, S. Music and Identity. In: HALL, S., DU GAY, P. *Taking Popular Music Seriously*. Trowbridge: The Cromwell Press, 2003.
- DAVIES, J. *The Psychology of Music*. Londýn: Hutchinson, 1978.
- DEUTSCH, D. *The Psychology of Music*. 2. vydání. San Diego: Academic Press, 1999.
- DUŠEK, B. *Hudební pedagogika*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1973.
- HALLIDAY, M. A. K. *Learning How to Mean: Explorations in the Development of Language*. Londýn: Arnold, 1975.
- HALL, S., DU GAY, P. *Taking Popular Music Seriously*. Trowbridge: The Cromwell Press, 2003.
- HARGREAVES, D. J., MIELL, D., MACDONALD R. A. R. *Musical Identities*. New York: Oxford University Press, 2002.
- HARGREAVES, D., NORTH, A. C. *The Social Psychology of Music*. Oxford: Oxford University Press, 1997.
- HARTL, P., HARTLOVÁ, H. *Psychologický slovník*. Praha: Portál, 2000.

- HERDEN, J. a kol. *Hudba pro děti*. Praha: Karolinum, 1992.
- HOLAS, M. *Didaktika profesionální hudební výchovy*. Ostrava: RITORNEL, Praha: Hudební fakulta AMU, 1999.
- JURKOVIČ, P. *Na cestách k hudbě: Esej o hudební výchově*. Praha: Karolinum, 2006.
- JURKOVIČ, P., STŘELÁK, M. *Metodická příručka k učebnici Hudební výchova pro 7. ročník základní školy*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1982.
- KALHOUS, Z. OBST, O. *Školní didaktika*. Praha: Portál, 2002.
- KAMPTNER, N. L. Treasured possessions and their meanings in adolescent males and females. *Adolescence*. 1995, s. 301–318.
- KEMP, A. E. *The Musical Temperament: Psychology and Personality of Musicians*. Oxford: Oxford University Press, 1996.
- KROGER, J. *Identity in Adolescence: The Balance Between Self and Society*. New York: Routledge, 2004.
- KYRIACOU, C. *Klíčové dovednosti učitele*. 4. vyd. Překlad Dominik Dvořák, Milan Koldinský. Praha: Portál, 2012.
- LARSON, R., KUBEY, R. Television and music: Contrasting media in adolescent life. *Youth and Society*. 1983, s. 13–29.
- LERNER, R. A developmental contextual view of human development. In: S. C. Hayes, L. J. Hayes, H. W. Reese, T. R. Sarbin. *Varieties of Scientific Contextualism*. Reno: Context Press, 1993.
- LICHTENSTEIN, H. *The Dilemma of Human Identity*. New York: Jason Aronson, 1977.
- MACDONALD, R., HARGREAVES, D. J., MIELL, D. *Handbook of Musical Identity*. Oxford: Oxford University Press, 2017.
- MARCUS, Gary F. Musicality: Instinct or Acquired Skill? *Topics in Cognitive Science* [online]. 2012. [cit. 2022-03-24].
- MIRANDA, D. The role of music in adolescent development: much more than the same old song. *International Journal of Adolescence and Youth*. 2013, 18:1, s. 5–22.

- NORTH, A. C., HARGREAVES, D. J., O'NEILL, S. A. The importance of music to adolescents. *British Journal of Educational Psychology*, 2000, 70, s. 255–272.
- OUTHWAITE, W. *The Blackwell Dictionary of Modern Social Thought*. Malden: Blackwell Publishers. 2003.
- PAPOUŠEK, H., JÜRGENS, U., PAPOUŠEK, M. *Nonverbal Vocal Communication: Comparative and Developmental Aspects*. Cambridge: Cambridge University Press, 1992.
- PECKA, D. *Umění žítí*. Praha: Vyšehrad, 1947.
- PLATÓN. *Ústava*. Praha: Oikoymenh, 2017.
- Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*. [online] Praha: MŠMT, 2021, s. 81. [cit. 2022-02-28]. Dostupné z: https://www.nuv.cz/file/4983_1_1/
- SEASHORE, C. E. *The Psychology of Music*. New York: Dover Publications, 1967.
- SEDLÁK, F. a kol. *Didaktika hudební výchovy na 2. stupni základní školy*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1984.
- STORR, A. *Music and the Mind*. London and New York: Harper Collins, 1992.
- ŠVEC, V. *Klíčové dovednosti ve vyučování a výcviku*. Brno: Masarykova univerzita, Pedagogická fakulta, 1998.
- TICHÁ, A. *Učíme děti zpívat*. Praha: Portál, 2014.
- VÁŇOVÁ, H., SKOPAL, J. *Metodologie a logika výzkumu v hudební pedagogice*. Praha: Karolinum, 2002.
- VÝROST, J. SLAMĚNÍK, I. SOLLÁROVÁ, E. *Sociální psychologie: Teorie, metody, aplikace* [online]. Praha: Grada, 2019, [cit. 28-03-2022]. Dostupné z: <https://www.bookport.cz/e-kniha/socialni-psychologie-829872/>. ISBN 978-80-271-2998-0 (ePub).
- WATERMAN, D. A. *A Guide to Expert Systems*. Reading: Addison-Wesley, 1986.
- ZENKL, L. *Úvodní kapitoly ke studiu hudební výchovy*. Ostrava: Pedagogická fakulta, 1983.

Seznam tabulek

Tabulka 1: Věk respondentů.....	44
Tabulka 2: Navštěvovaný ročník.....	44
Tabulka 3: Hra na hudební nástroj	46
Tabulka 4: Porovnání místa školy a hry na hudební nástroj.....	47
Tabulka 5: „Kdybych chtěl/a hrát na některý hudební nástroj, byl by to...“	49
Tabulka 6: Výběr oblíbených hudebních stylů.....	52
Tabulka 7: Poslech vážné hudby mimo školu	54
Tabulka 8: Preference poslechu populární hudby oproti vážné ve volném čase žáků	55
Tabulka 9: Vliv rodiny na vztah žáka k hudbě.....	56
Tabulka 10: Vliv vrstevníků na vztah žáka k hudbě	57
Tabulka 11: Vliv sociálních sítí na vztah žáka k hudbě	58
Tabulka 12: Vliv školy na vztah žáka k hudbě.....	59
Tabulka 13: Vliv hudební výchovy na vztah žáka k hudbě.....	60
Tabulka 14: Vliv učitele hudební výchovy na vztah žáka k hudbě.....	61
Tabulka 15: „Hodiny hudební výchovy mi připadají zajímavé.“	62
Tabulka 16: „Můj učitel hudební výchovy mě v hodinách podporuje k aktivitě.“	63
Tabulka 17: „Můj učitel hudební výchovy je odborníkem ve svém předmětu.“	64
Tabulka 18: Vliv učitele hudební výchovy na poslech hudby mimo školu	65
Tabulka 19: Posuzování kvality zpěvu učitele hudební výchovy žáky	66
Tabulka 20: Posuzování umění hry na hudební nástroj učitele hudební výchovy žáky.....	67
Tabulka 21: „Díky svému učiteli hudební výchovy lépe rozumím hudbě.“	68
Tabulka 22: Ovlivnění pocitů hudbou	69
Tabulka 23: Pomoc hudby při popisu emocí.....	70
Tabulka 24: Hudba jako pomocník při řešení problémů	71
Tabulka 25: Ovlivnění módního stylu žáků hudbou	72
Tabulka 26: „Bavím se často s lidmi, kteří poslouchají jinou hudbu než já.“	73
Tabulka 27: Vliv hudby na identitu žáka.....	74

Seznam grafů

Graf 1: Hra na hudební nástroj	45
Graf 2: Počet hudebních nástrojů, na které respondenti hrají.....	47
Graf 3: „Kdybych chtěl/a hrát na některý hudební nástroj, byl by to...“	48
Graf 4: Návštěva hudebního vystoupení za posledních 12 měsíců	50
Graf 5: „Které z těchto hudebních stylů rád/a posloucháš?“	51
Graf 6: „Rád/a poslouchám vážnou hudbu i mimo školu.“	54
Graf 7: „Raději ve svém volném čase poslouchám populární hudbu než vážnou.“	55
Graf 8: „Můj vztah k hudbě velmi ovlivňuje má rodina.“	56
Graf 9: „Můj vztah k hudbě velmi ovlivňují moji vrstevníci.“	57
Graf 10: „Můj vztah k hudbě velmi ovlivňují sociální sítě.“	58
Graf 11: „Můj vztah k hudbě velmi ovlivňuje moje škola.“	59
Graf 12: „Můj vztah k hudbě velmi ovlivňuje hudební výchova.“	60
Graf 13: „Můj vztah k hudbě velmi ovlivňuje můj učitel hudební výchovy.“	61
Graf 14: „Hodiny hudební výchovy mi připadají zajímavé.“	62
Graf 15: „Můj učitel hudební výchovy mě v hodinách podporuje k aktivitě.“	63
Graf 16: „Můj učitel hudební výchovy je odborníkem ve svém předmětu.“	64
Graf 17: „Můj učitel HV má vliv na to, jakou hudbu poslouchám mimo školu.“	65
Graf 18: „Můj učitel hudební výchovy umí dobře zpívat.“	66
Graf 19: Můj učitel hudební výchovy umí dobře hrát na některý hudební nástroj.	67
Graf 20: „Díky svému učiteli hudební výchovy lépe rozumím hudbě.“	68
Graf 21: „Hudba velmi ovlivňuje to, jak se cítím.“	69
Graf 22: „Když nedokážu popsat slovy, co cítím, často mi pomůže hudba.“	70
Graf 23: „Hudba mi často pomáhá vyrovnávat se se svými problémy.“	71
Graf 24: „Hudba velmi ovlivňuje to, jak se oblékám.“	72
Graf 25: „Bavím se často s lidmi, kteří poslouchají jinou hudbu než já.“	73
Graf 26: „Díky hudbě, kterou poslouchám, vím, kdo jsem.“	74