

Univerzita Karlova v Praze
Pedagogická fakulta
M.D. Rettigové 4, Praha 1

Katedra hudební výchovy

Možnosti a meze komunikace dítěte s hudbou

Vedoucí diplomové práce: Prof. PaedDr. Jaroslav Herden, CSc.;
PaedDr. Alena Tichá, Ph.D.

Oponent diplomové práce: Prof. PaedDr. Michal Nedělka, Dr.

Autor: Marie Křišťufová
Studijní obor: anglický jazyk – hudební výchova
Typ studia: magisterské

Místo a rok vydání: Praha 2010

Autorský abstrakt

Diplomová práce na téma Možnosti a meze komunikace dítěte s hudbou je pedagogicko-psychologickou sondou do hudebně výchovného procesu ve škole. Jejím cílem je vytvořit didaktický materiál, který by mohl pomoci všem učitelům hudební výchovy pozvednout úroveň hudební výchovy na českých školách.

V teoretické části nejprve pojednáváme o stavu současné hudební výchovy. Především o jejích problémech a nedostatcích. Zaměřujeme se na problematiku poslechu, kterou se snažíme pojmut komplexně. Zjišťujeme tedy, co již bylo k dané problematice řečeno, ať už praktikem, estetikem, psychologem či didaktikem hudební výchovy.

V dalším oddíle teoretické části diplomové práce se pak zaměřujeme na to, jaké jsou možnosti nápravy současného stavu. Hudební výchova by měla být aktivní, intergrativní a tvořivá. K tomu, aby taková byla, nám může pomoci uvedená metodická řada při poslechu. Jde v něm především o to, aby žáci aktivně vstupovali do dialogu s hudbou, snažili se jí porozumět. Jednou z možností nápravy, a zároveň nutností, je také modernizace hudebně výchovného procesu. Zdůrazněna je zároveň i didaktická interpretace učiva, díky níž můžeme poslechovou skladbu zpřístupnit žákům.

Věnujeme se také stručné analýze vybraných kurikulárních dokumentů: učebnicím, osnovám hudební výchovy, rámcovému vzdělávacímu programu. Z teoretického hlediska jsou hudební osnovy a nyní tolik aktuální rámcové vzdělávací programy řekněme správně didakticky zpracovány. Problém však je, že v učebnicích, které by měly z daných dokumentů vycházet, se už hudební komunikace nepředpokládá. Mnohé tedy skutečně zůstává na učitelích hudební výchovy, kteří by měli být natolik kreativní, aby „krizi“ v hudební výchově překonali.

V další části teoretické se věnujeme hudební sémantice a tomu, jakou sdělovací schopnost vlastně hudba má. Jaké obsahy nám skrze ní mohou být zprostředkovány. V hudebně výchovném procesu se zaměřujeme na to, jaké hudebně výrazové prostředky lze v kolektivním poslechu vyposlouchat.

V neposlední řadě se pak zaměřujeme na hudební vnímání, komunikaci, dialog žáka s hudbou, z psychologického hlediska. Mapujeme, jaké hudební schopnosti jsou pro komunikaci nezbytné, a také to, které z hudebních schopností jsou při vnímání hudby klíčové.

Abychom získali potřebné informace, nestačí nám pouze studium relevantní literatury. Je třeba podívat se také do praxe. Přímo do hodin hudební výchovy. Nezávislým pozorováním tak získáme potřebné spektrum vědomostí o edukační realitě.

V praktické části práce nejprve uvádíme konkrétní příklady práce s vybranými poslechovými skladbami. Snažíme se poskytnout učitelům hudební výchovy to moderní, co nám praktikům ve škole chybí. Najdeme zde tedy nejen příklady realizací hodin hudební výchovy s důrazem na efektivní komunikaci žáků s hudbou, ale také kompaktní disk s ukázkami určenými k poslechu (ve formátu mp3) a potřebný notový materiál.

Vlastní výzkumná část práce pak za využití vhodných výzkumných metod zkoumá hlouběji edukační realitu. Využíváme metodu dotazníku, pozorování a sémantického diferenciálu. Dotazníkem zjišťujeme postoje žáků k hudbě, jaké jsou jejich hudební zájmy a jak jsou s hudební výchovou ve své škole spokojeni. V praxi pak dále zkoumáme vliv užití sémantického diferenciálu na kvalitu vnímání hudebního díla. Zároveň „testujeme“ jeden z prezentovaných modelových příkladů práce s poslechovou skladbou v praxi.

Pro hudebně výchovnou praxi z práce vyplývá, že je potřeba změnit způsob práce v hodinách hudební výchovy. Postupovat by se mělo od přípravy učitelů na pedagogických fakultách, přes vytvoření vhodných didaktických materiálů pro praxi, ke změně vyučovacích metod. Především je potřeba mít na mysli žáka jako subjekt v hudební komunikaci, který se má estetickým vnímáním všestranně rozvíjet.

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci na téma Možnosti a meze komunikace dítěte s hudbou vypracovala samostatně s použitím pramenů, které uvádím v příložené bibliografii. Dále prohlašuji, že odevzdaná elektronická verze práce je identická s její tištěnou podobou.

V Praze, dne 25.6.2010.

Podpis:

Poděkování

Chtěla bych poděkovat vedoucím diplomové práce, Prof. PaedDr. Jaroslavovi Herdenovi, CSc. a PaedDr. Aleně Tiché, Ph.D., za směřování diplomové práce a za přínosné postřehy. Zároveň toto poděkování patří oponentovi diplomové práce, Prof. PaedDr. Michalovi Nedělkovi, Dr., za vypracování oponentury. Děkuji také vedením škol a pedagogickým pracovníkům, kteří mi umožnili realizovat výzkum v praktické části diplomové práce.

Obsah

Úvod	8
Teoretická východiska práce	10
1 Současná hudební výchova a její problémy	10
1.1 Stav současné hudební výchovy.....	10
1.1.1 Poslech v hodinách hudební výchovy i mimo ni	12
1.1.1.1 Problematika poslechu	12
1.1.1.2 Problematika umělé a neumělé hudby	13
1.1.1.3 Syntéza hudebních činností při komunikaci s hudbou	14
1.2 Požadavky na podobu hudební výchovy	16
1.2.1 Modernizace v hudební výchově	19
1.2.2 Metodika poslechu	20
1.2.2.1 Metodická řada při poslechu	20
1.2.2.2 Didaktická interpretace hudebního díla	23
1.2.2.3 Co lze vyslyšet v kolektivním poslechu	23
1.3 Stručná analýza vybraných odborných dokumentů z hlediska zkoumaného problému	25
1.3.1 Učebnice hudební výchovy	25
1.3.1.1 Učebnice na druhém stupni základní školy	25
1.3.1.2 Učebnice na gymnáziích	27
1.3.2 Osnovy	28
1.3.3 Rámcový vzdělávací program pro základní a gymnaziální vzdělávání	28
2 Komunikace s hudbou	31
2.1 Hudební komunikace	31
2.2 Sdělovací možnost hudby	33
2.3 Hudební sémantika a sémiotika	37
3 Psychologický základ komunikace s hudbou	39
3.1 Hudební vnímání	39
3.2 Hudební vnímání a hudební recepce	40
3.3 Hudební schopnosti nezbytné pro komunikaci dítěte s hudbou	41
3.3.1 Hudební sluch	42
3.3.1.1 Rozpoznávání výšky	42
3.3.1.2 Vnímání hlasitosti tónů	43
3.3.1.3 Vnímání tónové barvy	43
3.3.2 Tónální citění	43
3.3.3 Pozornost při poslechu hudby	43
3.3.4 Hudební paměť	44
3.3.5 Hudební představivost	45
3.3.6 Rytmičké citění	45
3.3.7 Hudební myšlení	46
3.3.8 Hudebně tvořivé schopnosti	46
Praktická část	47
4 Modelové situace práce s poslechovou skladbou v hodinách hudební výchovy	47
4.1 Konkrétní příklady práce s poslechovou skladbou	47
4.1.1 Světská hudba středověku	48
4.1.2 Návěst vícehlasu	50
4.1.3 Tanec a hudba	51
4.1.4 Rondo	53

4.1.5 Variace	54
4.1.6 Opera	55
4.1.7 Muzikál	57
4.1.8 Chopin	59
4.1.9 Sýček neodletěl	61
4.1.10 Snění, U Krbu	63
5 Vlastní výzkum	64
5.1 Předmět výzkumu, cíle, pracovní hypotézy	64
5.2 Metodika výzkumu, jeho organizace a průběh	64
5.2.1 Dotazník	65
5.2.2 Sémantický diferenciál	65
5.2.3 Pozorování	66
5.3 Výsledky výzkumu a jejich interpretace	66
5.3.1 Výsledky pozorování	66
5.3.2 Výsledky dotazníku	67
5.3.3 Výsledky elementární sémantické analýzy	68
5.3.4 Zhodnocení využití jednoho z modelových příkladů v praxi	71
5.4 Verifikace hypotéz a závěry z výzkumu	72
6. Závěry pro hudebně výchovnou praxi	75
Summary	77
Seznam použité literatury	78
Bibliografie	80
Seznam ukázek na CD	81
Seznam tabulek	82
Seznam obrázků	82
Seznam příloh	83

Úvod

Děti komunikují s hudbou prakticky neustále. Obzvláště dnes, kdy je hudba slyšet všude kolem nás. Žáci však ztratili schopnost komunikovat s hudbou aktivně. Vyhledávají ji většinou jen jako zvukovou kulisu, při odreagování a k relaxaci. Takto zažitá návyky pak samozřejmě přenášejí také do hodin hudební výchovy. Na učitele hudební výchovy pak padá nelehký úkol: zajistit při komunikaci dítěte s hudbou takové podmínky, aby s ní žák mohl bez problémů komunikovat. Tedy vstupovat do její struktury a aktivně ji vnímat. V hodinách hudební výchovy se dnes stále ještě setkáváme se zastaralými způsoby práce. Ty spočívají povětšinou v předávání hotových poznatků učitelem, takže žáci ani nemají potřebu aktivně se do hodiny hudební výchovy zapojovat. Když se podíváme na stav hudební výchovy na českých školách, je jisté, že se situací, která na školách panuje, by se skutečně mělo něco dělat. Jedním z hlavních nedostatků v hodinách hudební výchovy, tedy i při poslechu hudby, je izolovanost jednotlivých hudebních aktivit. Přitom by stačilo dodržet několik málo zásad aktivního poslechu.

V diplomové práci nám tedy půjde o to, abychom se hlouběji podívali na problematiku komunikace dítěte s hudbou. Studium poznatků z teoretické oblasti by nám pak měl v praktické části práce vyplýnout naprosto konkrétní didaktický materiál. Tento bude určený všem učitelům hudební výchovy, kteří by snad s úrovní hudební výchovy ve škole chtěli něco dělat. Diplomová práce jim bude jakýmsi vodítkem pro práci s dětmi v hodinách hudební výchovy. Bylo by dobré, kdyby si učitelé vyzkoušeli alespoň jeden z modelových příkladů práce s poslechovou skladbou v praxi. Určitě by pak pochopili, že práce s poslechovou skladbou není zdaleka tak jednoduchá, jak by se mohlo zdát. Jsou určitá pravidla a zásady, které je nutno při komunikaci s hudbou dodržet. Učitelé by měli být dostatečně připraveni už z pedagogických fakult, tak, aby v praxi nemuseli „bojovat“ s metodickou nepřipraveností a nedostatečnou erudovaností.

Kéž by tedy tato práce pomohla zlepšit úroveň vyučování hudební výchově na českých školách. Možná si klademe příliš vysoké cíle, ale výsledkem správné práce s žáky a zároveň s hudebním materiálem, by ve finále mohl být pestřejší a dozajista také kvalitnější hudební život žáků.

Pro vypracování diplomové práce jsme prostudovali několik publikací. Jmenujme nyní ty zásadní. Jsou to spisy Františka Sedláka (*Didaktika hudební výchovy I a II*), Jaroslava Herdena (*Hudba pro děti, My pozor dáme a nejen posloucháme*), Ivana

Poledňáka (*Hudebně pedagogické invence*) a Jaroslava Jiráňka (*Hudební sémantika a sémiotika*). Tito autoři se věnují poslechu a problematice hudební komunikace z různých úhlů pohledu. Při plánování výzkumu, volbě metod a při vyhodnocení získaných informací jsme čerpali z publikace Hany Váňové (*Metodologie a logika výzkumu v hudební pedagogice*).

Teoretická východiska práce

1 Současná hudební výchova a její problémy

1.1 Stav současné hudební výchovy

Didaktika hudební výchovy je teorií i praxí v hudebním vyučování. Předmětem zkoumání didaktiky hudební výchovy je hudebně výchovný proces ve škole, ve kterém dochází k interakci tří činitelů – učitel, žák, učivo. Hudební výchova ve škole je vždy nahlížena v souvislosti s hudební výchovou mimotřídní či mimoškolní (1, s. 10).

Hudební výchova je dnes hudebním dějepisem bez dostatečné konfrontace s hudbou, přímé manipulace s látkou díla, bez „muzicírování“. Poledňák uvádí, že až na 60-70% škol je nízká úroveň hudební výchovy, která se skládá z pouhého zpěvu, poslechu a nauky (2, s. 10).

Sedlák má za to, že je dnes krize HV (1, s. 10 - 11) – žáci nejsou připraveni na kontakt s hudbou; populace ztratila kontakt s náročnějšími hudebními útvary, jako jsou symfonická, operní a komorní díla umělé hudby.

V důsledku civilizačních změn jsou kontakty hudby s dítětem velmi omezené. Dříve tak častý zpěv rodiče s dítětem je dnes bohužel vzácný. Do hry také vstupují masové komunikační prostředky, které posluchačům předkládají hudbu jako kulisu, což má za následek, že nedojde k uvědomělému, aktivnímu, soustředěnému vnímání hudby. Samozřejmostí je, že by učitel měl předložit žákům příklady hudby umělé, nonumělé a užité hudby tak, aby si posluchači co nejvíce rozšířili obzory.

Styk s hudbou byl dříve sice sporadičtější, avšak významnější než dnes. Hudba zní prakticky všude a dochází ke konzumu výlučně populární hudby. Franěk (3, s. 194 - 205) se v souvislosti s touto problematikou zmiňuje o zvukové ekologii. Ta se jako věda zabývá tím, jak působí na člověka hudba jako kulisa. Vliv zvukové kulisy pak ovlivňuje několik faktorů – typ hudby, komplexnost a strukturální rysy hudby, rutinní a složitá práce, úroveň aktivace, vliv osobnostních rysů, rozdíl dětí a dospělých. V reklamě se například využívá toho, že intenzivní hudební podněty vedou k aktivizaci zákazníka. Franěk (3, s. 211 – 214) uvádí následující příklad: hrála-li ve vinotéce klasická hudba, zákazníci kupovali dražší víno, než když hrála populární.

Konzum převážně populární hudby má nepochybně velký vliv také na výběr učiva, hudebního materiálu, ve škole. Měli bychom při něm respektovat určitá kritéria: umělecká

hodnota díla (u písní si například všímáme textu a jeho vyjádření hudbou); psychologický zřetel k dítěti (nutno dodržet didaktickou zásadu přiměřenosti a srozumitelnosti pro žáka jako posluchače); esteticko výchovná kritéria (kdy umělecké dílo odráží tvůrcovo vnímání světa a může tak působit morálně a světonázorově); pestrost a rozmanitost výběru (měli bychom žákům předkládat i regionální hudební materiál); reaktivnost výběru skladby (aby skladba dostatečně motivovala posluchače a vzbudila jeho zájem).

Sedlák také exaktně jmenuje problémy současné hudební výchovy (4, s. 14): nízká úroveň hudební výchovy na školách je dána nepropracovaností hudební pedagogiky, tedy teoretické základny. Aby mohlo dojít ke zlepšení, měly by se zkoumat postoje žáků a jejich hudební vkus. Za nízkou úroveň hudební výchovy může i malá časová dotace předmětu Hudební výchova (většinou 1 hodina týdně). Hudební výchova je pak vnímána jako okrajový předmět.

Nedostatky nalezneme také v hudební didaktice – metodice vyučování. Poslech se na školách většinou praktikuje jako izolovaná, samostatná činnost bez integrace s ostatními hudebními činnostmi. Nedostatek spatřujeme také v přípravě učitelů na pedagogických fakultách, kdy se zde setkáváme s nedostatečnou metodickou přípravou budoucích učitelů hudební výchovy. Hodina hudební výchovy je pak z velké části didaktického charakteru, kdy dochází k prezentaci učiva učitelem s požadavkem, že si je žák zapamatuje.

Problematiku týkající se učitele hudební výchovy nalezneme například u Poledňáka a kol. (5, s. 42-43). Zde se dovídáme, že těžiště práce učitele je ve vztahu k žákům. Ten by měl být založen na vzájemné úctě a důvěře obou partnerů. Důraz je kladen na odbornost učitele a na jeho tvůrčí schopnosti. Ať už ve vztahu k sobě samému (sebevzdělávání učitelů), ke svým žákům (v tvůrčích činnostech je utvářena osobnost žáků), či k cílům a úkolům vyučování (jak tvořivě je učitel schopen jejich realizace). Učitelé by již z pedagogických fakult měli být vybaveni dostatkem metod, které jsou vhodné pro práci s jednotlivými žáky, práci žáků ve skupinách či pro práci s celými kolektivy. Daleko lepší nežli frontální vyučování se jeví vyučování skupinové, v pracovních týmech, ať už heterogenních či homogenních. Katedry HV by měly připravit posluchače na instrumentální hru dětí, rozvíjení dětské hudební tvořivosti, taneční výchovu (5, s. 25).

Duzbaba mapuje stav české hudební výchovy v desetiletí 1991-2001 (6, s. 22 – 23). Na přelomu století se hudební výchova ve škole dostává do složité situace. Kromě tzv. činnostní koncepce vyučování se setkáváme též s provozováním izolovaných činností. Velice často se setkáváme s modelem frontálního vyučování, kdy jsou žáci učitelem

jednostranně informování o hudbě. Mezi nedostatky zmiňované Duzbabou patří: žáci nezpívají skladby s dynamikou a výrazem, nevěnují se systematickému poslechu a vokální intonaci. Zato se setkáváme se samoučelnou instrumentální hrou, poslechem a nezvládnutými hudebně pohybovými dovednostmi.

1.1.1 Poslech v hodinách hudební výchovy i mimo ni

1.1.1.1 Problematika poslechu

Poledňák uvádí poslech jako hudební aktivitu dětí: „Děti zpívají motivy, témata apod. poslouchané skladby, vytleskávají rytmus melodie, charakteristických figur doprovodu apod., podezpívávají poslouchanou melodii, sledují momenty hudebního proudu, na něž učitel upozornil, řeší úkoly (identifikace jednotlivých prvků hudební struktury – instrumentace, forma atd.), opatřují hudbu vlastním textem, podle možností se pokoušejí o vlastní interpretaci (nácvik sborové skladby, přednes klavírní skladby žákem LŠU apod.) – hlavním přístupem je však sám esteticky významný poslechový akt, jemuž uvedené činnosti tvoří pozadí a oporu.“ (5, s. 56)

Dle Poledňáka výchovu k uvědomělému poslechu hudby pomáhají plnit koncerty pro mládež s následnou besedou o hudbě (např. Bernsteinovy, Neumannovy koncerty pro mládež). V Belgii ve čtyřicátých letech 20. století vzniklo společenství posluchačů hudby; ti si sami spoluorganizovali koncerty, sehnali si posluchače a debatovali o hudbě. Scházeli se na společných schůzkách, debatovali o hudbě a o všem možném (5, s. 92-96).

Poslech v hudebně výchovném procesu má však své nedostatky: učitelé se například brání vlastní interpretaci skladeb před žáky (4, s. 65). Přitom právě to, že učitel sám reprodukuje hudební dílo, může zvýšit žákův emocionální prožitek z vnímané skladby. Dalším z nedostatků je přílišný verbální výklad učitele, který brání tomu, aby žák mohl pochopit význam a funkci hudebně výrazových prostředků. Místo toho, aby žák aktivně s hudbou komunikoval, dochází k pasivnímu poslouchání a k vytváření mimohudebních asociací. Učitelé se místo kreativního muzicírování často uchylují k probírání hudební teorie a historie. Problémem při poslechu je také fakt, že žáci nejsou zvyklí na soustředěný a uvědomělý poslech. Učitel musí udržet při poslechu vnitřní aktivitu jedince, například tím, že necháme žáky zpívat současně s hranou hudbou, necháme je sledovat melodii v notách, „zaúkolujeme“ je poznáváním nástrojů atp. Aby došlo k vytvoření estetického prožitku a k trvalému uchování díla ve vědomí žáka, je nutné, aby se se skladbou pracovalo opakovaně.

Často také dochází k tomu, že učitel volí k poslechu příliš náročné skladby, které neaktivizují a ani nemohou aktivizovat žáka k poslechu. Za nevhodný způsob prezentace hudebního díla můžeme bezpochyby uvést také memorování životopisů skladatelů, historických údajů o skladbě, poznatků z dějin hudby a nauky. V praxi se často setkáváme se stereotypem, kdy učitel uvede skladbu údají o skladateli a poté jsou žáci vyzváni k jejímu poslechu. Po skončení poslechu se učitel dotáže na to, jak se jim hudba líbila, ale to je vše. Dále se se skladbou nepracuje.

Efektivita poslechových činností je snížena také nedostatečnou vybaveností hudeben na školách – chybí hudebniny, dětské hudební nástroje, kvalitní a dostatečné technické vybavení. V současné době je již na některých školách využívána interaktivní tabule, která však vyžaduje technickou odbornost učitele. Kromě běžných uživatelských návyků by se učitel hudební výchovy měl naučit pracovat s počítačovými programy (8, s. 3 - 4), které mu mohou ulehčit práci při hodině hudební výchovy a zároveň mohou oživit vyučovací proces. Jedná se například o powerpointové prezentace, program Sound Forge (umožňuje „ořezávání“ zvukové stopy a její další úpravu), a Tube Catcher (program pro stahování videí z You Tube), Winamp (pro konverzi dat z CD do formátu mp3), notové editory Sibelius či Capella.

1.1.1.2 Problematika umělé a neumělé hudby

Problematice výběru učiva se věnoval mimo jiné také Poledňák (7, s. 11 – 13). Žáci podle něj často upřednostňují poslech neumělé hudby, kterou poslouchají mimo školu. Populární hudba je součástí běžného života, a proto by měla být také součástí hudební výchovy ve škole. Poledňák poukazuje na dramatickou kvalitu muzikálů – ty jsou v souladu s polyestetickou výchovou, neboť jsou vázány na pohyb a slovesné umění. Populární hudbu pak můžeme využít také pro objasnění zdravotních rizik spojených se zvukovou agresivitou prostředí, které nás dnes obklopuje.

Význam populární hudby (7, s. 17) spočívá také v tom, že může působit jako zprostředkovatel kontaktu učitele se žáky. Můžeme ji využít, když chceme vyzkoušet hudební úroveň žáků, navodit příznivou a méně formální atmosféru. Je totiž motivačním prostředkem sama o sobě. Najdeme v ní množství ukázek s jednoduchou fakturou a přehlednou formou. Další nespornou výhodou je, že jsou ukázky krátké, a tedy i snadněji opakovatelné. (7, s. 17-18)

Poledňák dále radí využívat populární hudbu průběžně, „v komparaci a konfrontaci jak s hudbou jiných žánrů, konkrétně s hudbou umělejší, historickou zábavnou hudbou a hudebním folklorem, tak i na úrovni žánrového vrstvení pop-music.“ (7, s. 18-19)

Hodnocení skladby by pak mělo probíhat v rámci žánrem vymezených měřítek (7, s. 23). Mohli bychom se například zaměřit na metroritmické cítění v populární hudbě (offbeat – akcentování sudých dob), blue notes intonaci, frázování, expresivitu projevu, estetické hodnocení, improvizaci. Odlišná jsou také měřítka pro interpretaci nonartificiální hudby: plný hlas až do výšek a využití falzetu, když hlasivky nestačí.

Artificiální a nonartificiální hudba ve škole by se tedy měly zrovnoprávnit. Je však nutno vytvořit nové učebnice a nosiče, zaměřit se na praxi (7, s. 48 - 51).

Nonartificiální hudba je atraktivní zvukovostí, funkčností struktury, propojováním všech druhů kreativních činností. Jak tedy pracovat s populární písní? Nabízejí se nám následující hudební činnosti: zpěv písně, zpěv doprovázen Orffovými nástroji, vícehlasý zpěv (např. Suchý, Šlitr - píseň Krajina posedlá tmou), poslech, hra v instrumentálním souboru (7, s. 97).

Shrňme tedy na závěr hudebně výrazové prostředky zvláště pro umělejší a nonartificiální hudbu (7, s. 118 - 120):

- umělejší hudba – tektonika (melodika, harmonie, tonalita, forma, faktura), dynamismus hudebního díla (metroritmika, dynamika, tempo), sóničnost (zvuková barevnost, faktura, harmonie, tonalita, dynamika);
- populární hudba – dynamismus (metroritmika-offbeat, afterbeat, dynamika, tempo), sóničnost (zvuková barevnost - elektroakustická hudba; dynamika; zvuková faktura - vrstevnatost), výrazovost (image interpreta, show-envolvement, feeling; nonverbální komunikace interpreta s publikem).

1.1.1.3 Syntéza hudebních činností při komunikaci s hudbou

Mezi další nedostatky patří dle Sedláka (1, s. 249 – 253) fakt, že poslech není propojen s ostatními hudebními činnostmi, uskutečňuje se odděleně. Při poslechu hudby ve škole je tedy důležité dbát na to, aby byl vlastní poslech propojen s ostatními hudebními činnostmi. Právě v nich se totiž také utvářejí schopnosti potřebné pro aktivní vnímání a prožívání díla. Činnosti vlastnímu poslechu buď předcházejí, provázejí ho, nebo po něm následují. Jejich společným cílem je mobilizovat žákovu pozornost k vlastnímu poslechu. Jedná se o tyto činnosti (1, s. 240 – 242):

1. zpěv;
2. pohybová výchova;
3. instrumentální činnosti;
4. hudebně tvořivé projevy.

Interakce učitel-žák by měla být v takovémto případě demokratická, neboť přemíra aktivity by mohla negativně ovlivnit hudební tvořivost žáka.

Z hlediska syntézy hudebních činností ve vyučování by hodina věnovaná poslechu skladby, podle Sedláka (1, s. 246), měla mít následující strukturu:

1. vypracování metodického postupu hodiny (motivace, předvedení skladby, rozbor);
2. spojení poslechu se zpěvem (zpěv motivů, témat, jednotlivých hlasů skladby);
3. spojení poslechu s instrumentálními činnostmi žáků (hra motivů a témat na nástroj);
4. pohybová improvizace podle obsahu a výrazu skladby.

Při rozvoji poslechových hudebních představ je do procesu kromě sluchového analyzátoru zapojen také analyzátor zrakový a pohybový (4, s. 254 - 256). Při zapojení zraku se může jednat o tyto činnosti: sledování pohybu melodie podle notového zápisu, poznávání témat podle not, sledování obrazového materiálu (především u programních skladeb), užití filmů, demonstrace fotografií, atd.. Při zapojení pohybového analyzátoru pak Sedlák dále uvádí dělení činností na činnosti vokální (zpěv motivů, zpěv jednotlivých hlasů v polyfonii, atd.) a motorické (vytleskávání figur, zpracování tanečních žánrů tancem, pohybovou hrou).

Činnosti v hudební výchově se dále mohou dělit podle toho, kde leží na pomyslné ose smyslově pohybové – intelektuální činnosti. Mezi intelektuální činnosti bychom mohli zařadit poznávání tanečních žánrů v programní hudbě i absolutní, tanečních idealizací, u vokálních děl by pak žáci mohli hledat souvislost textu s tónovým materiálem.

Sedlák dále uvádí, že pozornost mohou mobilizovat i činnosti spojené s hudebně naukovými poznatky, stejně jako použití jiných druhů umění (literatura; výtvarné umění – například „intuitivní deskripce“, čili malování podle hudby).

Nejúčinněji se však hudební schopnosti rozvíjejí interpretační a tvořivou činností žáků při vnímání hudby. Ať už se jedná o vokální nebo instrumentální interpretační činnost, obě se od poslechu liší tím, že pracují s jiným hudebním materiálem, nežli je obsažen v poslechové skladbě. Slouží k tomu, aby posluchač rychleji a lépe pronikl do řeči

hudby. Žáci vlastní kreativitou například poznávají způsob práce skladatele, pronikají do problematiky hudební formy a učí se práci s hudebně výrazovými prostředky.

Na syntéze hudebních činností je založena komplexní hudební výchova (1, s. 104 - 113). Jde o jednotou mluvy, zpěvu, poslechu hudby, instrumentální hry a tělesného pohybu. Jmenujme následující hudebně výchovné systémy:

1. Orffův Schulwerk – „progresivně řazená sbírka říkadel, písní, rytmicko-melodických cvičení a instrumentálních skladbiček pro komplexní elementární múzickou výchovu“ (1, s. 104 – 107). Hudba, kterou dítě vytvoří odráží jeho vnitřní stav. Začíná pentatonikou. Česká Orffova škola – Ilja Hurník, Petr Eben.
2. Systém Zoltána Kodalye je „promyšleným programem všeobecné speciální i mimoškolní hudební výchovy dětí a dospělých“, mající národní charakter. Zpěv tvoří základ hudebního rozvoje dítěte.
3. Systém D. B. Kabalevského – „rozšiřuje zpěv o aktivní, uvědomělý a soustavný poslech, v němž se děti učí hudbu vnímat v celé šíři, analyzovat, přemýšlet o ní a vyjadřovat se o jejím obsahu a výstavbě“.
4. Dílo E. Willemse – jde o osvojování si hudby přirozenou cestou. Psychologický přístup k dítěti požaduje znalost duševního a tělesného vývoje jedince a rozvoje hudebních schopností.
5. Martenotův systém – východiskem je, podobně jako u Kodalye, rytmus chápaný jako hudebně výrazový prostředek.
6. Systém smyslově pohybové metody Carabo-Cone – jde o elementární hudební výchovu, která působí na všechny smysly. Žáci si sami vyrábějí pomůcky (notová osnova, noty, klíče) a pracují s nimi ve vyučování formou hry.

1.2 Požadavky na podobu hudební výchovy

Hlavním úkolem hudební výchovy je probudit v žácích estetický smysl, jak uvádí Sedlák (4, s. 10-11). Podmínkou vzniku hudebního zážitku je rozvinutá hudebnost dětí a jejich schopnost hudbu vnímat a prožívat. Úkolem hudební výchovy pak je výchova k hudbě (úkolem je naučit žáky vnímat hudbu, pochopit užití hudebně výrazových prostředků) a výchova hudbou (výchova k osobním a společenským cílům)

„Hudebně výchovný proces utváří mnohostranně hudební vědomí jedince, jeho hudební schopnosti, dovednosti, vědomosti a postoje k hudbě. ... Uskutečňuje se v něm

cílevědomé, plánovité a systematické osvojování hudby, hudebních činností a vědomostí pod pedagogickým vedením učitele.“ (1, s. 80 – 82)

Jde o to, aby nedocházelo k jednostrannému působení hudby na posluchače mimo školu, kde na posluchače působí především hudba nonartificiální. Uvědomělý poslech hudby artificiální je potom značně ztížen. V hudební výchově by se měly vyskytovat mezipředmětové vztahy s českým jazykem, literární výchovou, dějepisem a výchovou výtvarnou (4, s. 63 – 65).

Základ veškeré práce v hudební výchově tvoří tři okruhy:

1. uskutečňování základních hudebních činností jako předpokladu rozvoje hudebních schopností, dovedností a návyků;
2. osvojování hudebních skladeb národní kultury;
3. poskytnutí nezbytných elementárních poznatků.

Hudební výchova se podle Duzbaby „pojímá především jako komunikační proces, v němž ‚živá hudba‘ zaujímá ústřední pozici.“ (6, s. 5) Bez hudby by hudební výchova jako předmět ztratila svůj smysl. Z hudby se má vycházet a také se k ní nadále vracet. Cíle výchovy spatřuje v kultivaci žákovy osobnosti, kdy se zakládá estetické cítění, a dále v rozvíjení hudebních schopností, kladného a vstřícného postoje k hudbě.

V hudební výchově jde o tři roviny přístupu k hudbě (2, s. 123) – rozvoj znalostí nutných ke kontaktu s hudbou, rozvoj schopností provádět analyticko-syntetické operace s hudebními strukturami, činnosti představující praktickou realizaci hudby. Zvláště vhodné je využití hudebně pohybové výchovy – hudba vyjádřená v čase se zviditelní. Kolektivní hudebně pohybová výchova (1, s. 200 – 203), jejímž smyslem je kultivovat a usměrňovat pohyby dětí tak, že prohlubují a umocňují hudební vnímání a prožitek, zprostředkovává mezi dětmi nonverbální komunikaci a napomáhá k navazování kontaktů s druhými. Důraz na ni kladl např. Emile Dalcroze (základy rytmické hudební výchovy - rytmus, intonace, improvizace) a Carl Orff.

Ve výuce hudební výchovy nachází uplatnění také dramatická výchova (9, s. 66). Konkrétně jde například o tyto metody práce: rozhovor, vyprávování, diskuze, hraní rolí (různé situace, různá jednání).

Uvedeme nyní Sedlákovu klasifikaci vyučovacích metod v hudební výchově (4, s. 94):

– metody zprostředkování hudebních poznatků a hudby převážně učitelem (slovní výklad, demonstrace hudebního díla);

– metody zprostředkování a osvojování hudby a hudebních činností ve spolupráci učitele se žákem (hudební dialog mezi učitelem a žákem);

– metody samostatného objevování hudby, rozvíjení hudební tvořivosti (metody opakování a procvičování, metody prověřování vědomostí, dovedností a návyků a zkoušení/klasifikace).

Z hlediska komunikace žáka s hudbou jsou pak pro nás nejcennější metody samostatného objevování hudby.

V hudební výchově je potřeba při práci s žáky dodržet několik zásad (4, s. 85 – 93):

1. zásada aktivity žáků – úkolem učitele je vzbudit vnitřní aktivitu žáků, a to aktivizujícím vyučovacím procesem. Žáci by měli samostatně objevovat hudbu tím, že se jí zmocňují při hudební produkci. Součástí aktivizace je také hodnocení, sloužící jako zpětná vazba. Stejně jako v teorii obecné didaktiky, i v hodinách hudební výchovy by se mělo uplatňovat především hodnocení pozitivní.

2. zásada názornosti – jde nejen o názorné pomůcky, ale především o předvádění živé hudby. Hrou na nástroj mohou žáci pochopit funkci hudebně výrazových prostředků, pohybem mohou znázornit výšku tónu, pohyb melodie, obsah i výraz hudby.

Váňová (8, s. 1 – 3) v souvislosti se zásadou názornosti uvádí pojem vizualizace. Jde v ní o integraci sluchových a zrakových vjemů. V poslechových činnostech má vizualizace různé podoby:

- a) obrazové dokumenty o skladbě, autorovi, době;
 - b) filmové šoty;
 - c) vizuální vyjádření vnímané hudby buď žákem, nebo předložené učitelem;
 - d) sledování grafického záznamu hudebního pohybu;
 - e) hotové výukové programy (např. Průvodce mladého člověka orchestrem Benjamina Brittena), animovaná podoba hudebních děl;
3. zásada přístupnosti a přiměřenosti;
 4. zásada soustavnosti a posloupnosti;
 5. zásada trvalosti – mělo by dojít k trvalému návyku ve všech aktivitách;
 6. zásada vědecké správnosti a propojení teorie s praxí.

Opět se tedy vracíme k otázce, jaká by vlastně hudební výchova měla být (5, s. 28). Měla by být především A) aktivní, B) tvořivá, C) integrativní.

Ad. A) V hodinách hudební výchovy by především měla být dodržena zásada aktivity žáků, jak jsme se již zmínili.

Ad. B) V hudební výchově by měl být kladen důraz na rozvoj tvořivých činností žáků (2, s. 114). Ač jde o úkol nejnáročnější, je nejefektivnější. Jde o to, že žák na základě podnětu, ať už vnitřního nebo vnějšího, vytváří hudbu. Jedná se o improvizaci, kdy se tvořivý subjekt vlastním tvořivým procesem dobere k novému výtvaru. Sedlák uvádí pět stádií dětské hudební tvořivosti – preparace, inkubace, iluminace, elaborace, hodnocení. Na II. stupni základní školy se uplatňuje improvizace hudebních útvarů jako je rondo či písňová tvorba. Nejprve žáci improvizují na rytmickém, posléze na melodickém podkladě.

Ad. C) Integrace v hudební výchově (9, s. 26-33) může být:

1. jednooborová – v rámci hudby (zpěv, poslech, muzicírování);
2. intermediální/polyestetická – dochází k synkrezi hudby s jinými uměními“; nestaví na elementárních múzických činnostech, ale na širším kulturním zázemí jedinců ;
3. interdisciplinární – integruje umění s přírodními a společenskými vědami (probíhá podle tématických celků – př. hudba a člověk, hudba a příroda, hudba a ekonomika, hudba a společnost...).

1.2.1 Modernizace v hudební výchově

Sedlák mluví o nutnosti modernizace hudební výchovy (4, s. 63 – 66), kdy je třeba reagovat na nové funkce hudby v životě i na vlivy sdělovacích prostředků. Modernizace by měla být jak obsahová, tak didaktická. Hudebně výchovný proces by měl odpovídat poslání hudby ve společnosti a zároveň musí brát v potaz hudebnost dítěte.

1. obsahová modernizace

Z obsahového hlediska je důležité začlenit do hudební výchovy také současnou hudbu (o vhodnosti nonartifciálních skladeb jsme pojednali v kapitole 1.1.1.2). Hudební výchova by s ostatními předměty měla být spojena mezipředmětovými vztahy; především koordinace s těmi estetickovýchovnými je důležitá, protože při ní žák může pochopit souvislosti mezi druhy umění. Měla by v ní znít hudba a učitel by měl žáky naučit rozumět specifikům hudební řeči. Hudební výchova by měla být procesem dynamickým, neměla by tedy končit vyučovací hodinou, ani školní docházkou. Nutností je možnost diferenciacce práce s žáky a jejich všestranná aktivita a tvořivost. Jen tak je možné zefektivnit vyučovací proces. Hudební výchova by měla být pedocentrická – cíle výchovy by se měly podřídít zájmům dítěte, učitel má pouze zajistit jeho optimální rozvoj (10).

2. didaktická modernizace

Volá se po moderních způsobech práce (4, s. 99 – 101) – skupinové, projektové vyučování, integrativní, polyestetická výchova. Mělo by totiž docházet k diferenciaci žáků v hudebně výchovném procesu. Frontální vyučování totiž potlačuje hudební aktivitu jedince a nedává mu dostatečný prostor pro rozvoj jeho kreativity, ani nepřihlíží k rozdílnosti hudebních předpokladů žáků. Frontální vyučování by se tedy mělo střídat se skupinovým. Skupinové vyučování, kdy žáci pracují ve skupinách na tomtéž úkolu, však v hodinách hudební výchovy není plně realizovatelné. Práce v hodinách je totiž převážně spojena se zvukovým projevem a skupiny žáků by se tak rušily v práci. Můžeme však využít práci v odděleních, kdy lze žáky diferencovat podle druhu činnosti, kterou mají vykonávat. Provozovat ji pak mohou buď najednou, nebo postupně v jednotlivých skupinách (ti, kteří právě nejsou aktivní se věnují uvědomělému poslechu spolužáků).

1.2.2 Metodika poslechu

Sedlák (1, s. 240 - 248) spatřuje v poslechu hudby nejvíce frekventovanou hudební činnost. Příprava a realizace poslechu je ale podle něj náročná, vyžadující široký záběr učitele (metodická připravenost, instrumentální dovednosti, poznatky z hudební estetiky, psychologie, sociologie a z dějin hudby). Výchova k hudebnímu vnímání je složitou činností a má-li být účinná, vést k žákovu přijímání hudebního díla jako estetického objektu, musí systematicky rozvíjet všechny hudební schopnosti potřebné pro recepci (představitost, paměť, analyticko-syntetické schopnosti, fantazie apod.).

1.2.2.1 Metodická řada při poslechu

Poslech je dovedností sledovat hudbu, tedy znějící hudební strukturu, horizontálně i vertikálně zároveň (11, S. 128)

Mastnak (9, s. 57) rozlišuje poslech:

1. první/analogický (fyzikální podoba zvuku);
2. druhý/strukturovaný (kreativní rozpoznání tvaru);
3. nahodilý/pasivní;
4. mystický (poslech, kterým ve zvuku znovuobjevujeme život).

Při strukturovaném poslechu by žáci měli vědět, na jaké prvky hudební řeči by se měli soustředit (tón, interval, melodie, akord, rytmus, metrum, harmonie, polyfonie, barva, dynamika, tektonika a forma). Měli by se především naučit všimnout si všech třech rozměrů 12, s. 9 – 12), které v hudebním proudu můžeme nalézt: tedy výškového rozměru (poloha,

melodie, velikost intervalů), časového (tempo, rytmus, takt) a hloubkového (barva, dynamika).

Poslechová aktivita by měla vzejít z činností a v hudební aktivitu by také měla vyústit. Herden přichází s „dynamickým modelem“, který je ovlivněn skladbou samotnou, věkem a zkušenostmi posluchačů, způsobem jakým je dílo interpretováno, typem hodiny, atd. Navrhuje tedy následující metodickou řadu při poslechu (13, s. 49 – 51):

1. Příprava na poslech

Aby docházelo ke komunikaci mezi posluchačem a hudbou, je třeba, aby žák byl ke komunikaci připraven. Příprava může spočívat v tom, že se žák učí poznávat zákonitosti hudby v hudebních činnostech a tím nabírá zkušenosti potřebné pro vznik zážitku.

2. Poslech

a) vstupní motivace

Aby vůbec došlo k aktivnímu vnímání díla žákem, je potřeba ho dostatečně namotivovat, aby on sám, ze své podstaty, toužil poznávat a vstupovat do dialogu s hudbou. Jde tedy o to, aby se učiteli podařilo vytvořit příznivou atmosféru, vhodnou didaktickou situaci, při níž by byla umožněna komunikace žáka s hudbou. Vhodným způsobem motivace může být například to, že sdělíme žákům fakta o skladbě, o skladateli. Motivovat může také literární ukázka, nebo situace, kdy učitel navodí problémovou situaci, kterou žák ze svého vnitřního popudu musí vyřešit. Může se například jednat o srovnání dvou hudebních ukázek.

b) první poslech

Následuje situace, ve které již žák s hudbou komunikuje. Je bezprostředně vystaven jejímu působení, aktivně ji vnímá a přetváří v hudební představy, se kterými je pak schopen operovat.

c) analýza

Po každém poslechu by měla následovat chvíle klidu, aby se žáci pomalu dostali zpět do reality. Řekněme, že nyní nastal ten správný čas na analýzu hudebního proudu, hudební řeči. Zajímá nás především JAK skladba na žáky zapůsobila. Jsou-li vybaveni dostatečným pojmovým aparátem, jsou jistě schopni se ke skladbě verbálně vyjádřit. Dát jí určité atributy. Pouhé slovní hodnocení nálady skladby však nestačí. Důležité je, aby se žáci začali ptát PROČ tomu tak je. Proč na ně skladba působí tak radostným dojmem? Jde tedy o to, aby se žáci učili porozumět hudební řeči. Aby si všimli, jaké hudebně výrazové prostředky dělají právě tu kterou skladbu veselou. Není to její tempo? Nebo snad hravá melodie? Zkušenější posluchači by na základě volby výrazových prostředků ve skladbě

mohli diskutovat o tom, v jaké době tedy by daná skladba mohla znít, popřípadě kde vznikla.

d) druhý poslech/syntéza

Následuje fáze druhého poslechu, kdy žákům pustíme ukázkou ještě jednou a předem jim sdělíme, na co se při poslechu mají zaměřit. Mohou to například být formotvorné prvky.

Během poslechu žáci mohou zpívat hlavní melodickou linii, vytleskávat rytmus, improvizovat k hudbě (ať už hrou na tělo nebo na Orffovy nástroje), vybírat k hudbě text, který by nejlépe vystihoval její náladu. Žáci však také hudbu mohou vyjádřit pohybem. Ať už gestem ruky, mimikou nebo tancem.

3. Další kontakty s hudbou v časovém odstupu

a) opakovaný poslech

Slouží k prohloubení syntézy, posiluje hudební paměť a posiluje prožitek z poslechu. Může se jednat o doplnění skladby o historický kontext, nebo může být kladen důraz na hudební činnosti, nebo opakování můžeme uskutečnit s novým zaměřením. „Posluchači si vytvářejí během opakovaných poslechů různých melodií určité prototypy“ a při dalším poslechu „očekávají, že konkrétní melodie bude odpovídat určitému prototypu a rozvíjet se ve shodě s ním“ (3, s. 80).

b) přenos

Žáci mohou využít zkušenosti, které získali během poslechu, k dalším činnostem. Například při improvizaci na nástroj si mohou vyzkoušet variační techniku práce, kterou si osvojili v předešlých hodinách.

Zastavme se nyní krátce u fáze analýzy. Jůza uvádí následující klasifikaci metod rozboru (4, s. 256-257): hovoříme o metodách ontologicko-funkčních (uspořádání skladby – její forma a výrazové prostředky), genetických (příčiny vzniku skladby – kde?, jak?, proč?), sémantických (jaký je obsah díla) a axiologicko-funkčních (funkce a hodnota skladby). Při rozboru skladby ve škole bychom se pak měli držet následujících zásad:

1. analýza musí urychlit pochopení poslouchané skladby;
2. analýza by měla mít generalizační charakter, tedy pochopení jedné skladby daného autora by nám mělo pomoci k proniknutí do struktury jiných skladeb téhož skladatele;
3. v analýze nejde nikdy o pouhou verbalizaci obsahu;
4. analýza uvádí skladbu do kontextu se světem.

Podle Sedláka (1, 176 – 177) je základem sluchové analýzy rytmický diktát, melodický diktát a intonační výcvik (zejména tvořivá intonace). Tyto je potřeba rozvíjet, aby žáci byli schopni hudbu analyzovat, pronikat do její struktury.

1.2.2.2 Didaktická interpretace hudebního díla

Dříve nežli vybrané hudební dílo budeme prezentovat žákům, musí jej učitel dostatečně didakticky interpretovat.

„Didaktická interpretace má za úlohu být iniciátorem a pomocníkem dialogu mezi posluchačem a hudbou. Má za úkol:

1. ozřejmit intenci díla a její zapojení do historického kontextu vzniku díla;
2. reflektovat dějiny působení díla,“ (2, s. 40).

Didaktickou interpretací (6, s. 13) díla rozumíme zprostředkování hudby žákům učitelem, tak, aby jí na základě svých zkušeností v dialogu s ní porozuměl. Jde zde o vztah subjekt-objekt, který vychází ze spojení náročnosti díla (tedy artefaktu, objektu) s aktivitou jedince (recipienta, subjektu). Ten se objektu zmocňuje dle svých možností a podílí se na odhalování významových stránek díla nezbytných pro jeho porozumění.

Didaktická interpretace hudebního díla (1, s. 11 – 12) je přípravou k vnímání hudby a jejímu porozumění. Napomáhá k dialogu mezi posluchačem a hudebním dílem tím, že osvětluje autorův záměr a inspiraci vzniku skladby. V důsledku dostatečné vnitřní motivace a aktivity posluchači umožňuje pochopit strukturu díla. Dílo samotné by mělo být nahlíženo jako komunikát nonverbální komunikace tvořený specifickým hudebním jazykem. Aby žáci tuto hudební řeč pochopili, musí do ní proniknout a odhalit v ní obsah vyjádřený hudebně výrazovými prostředky.

1.2.2.3 Co lze vyslouchat v kolektivním poslechu

Zich uvádí následující prostředky výkonného umění (14, s. 21 – 102):

1. práce s časem – časové lokality (tempo; místní agogické výkyvy – např. kantabilní melodie zvýrazněna povolením tempa kolem vrcholu melodie; časové lokality v detailech - ozdoby), volba délky tónu;
2. práce se zvukem – výška tónu (výška tónu, neúťvarové jevy jako glissando, vibrato), dynamika (průběh dynamiky, vertikální vztahy), barva zvuku (barevné odstíny, míšení barev);
3. vlivy sdělovacího materiálu – cesta zvuku od výkonného umělce k posluchači (provedení před posluchači nebo o samotě);

4. souhra prostředků – výběr prostředků by měl plnit předpoklady estetické a obsahové působnosti výkonu.

Otázkou tedy je, co všechno mohou žáci v kolektivním poslechu v hodinách hudební výchovy vyposlouchat. Herden (12, s. 11) se zmiňuje o následující řadě prvků při poslechu:

1. emocionální typy hudby – od bipolární klasifikace smutně – vesele až po složitější typy, např. pomstychtivost, odhodlání, atp.;
2. prostorová orientace – jedná se o vymezení tónů v tónovém prostoru;
3. funkční typy hudby, hudební žánry a druhy;
4. formotvorné principy – opakování a kontrast;
5. stylotvorné prvky – např. hudba v televizi.

Vnímání hudebně výrazových a formotvorných prostředků se věnuje také Sedlák (1, s. 245 – 248). Klasifikuje hudební dílo jako strukturální útvar hudebně výrazových prostředků a hudební formy. Jde především o to, aby se žáci v hodinách hudební výchovy naučili poznávat:

1. melodii a její pohyb

Melodie je „logický a smysluplný estetický prvek, který nese umělecký výraz“. Všimáme si u ní jejího pohybu, charakteru. U méně zkušených posluchačů si při zachycení melodie můžeme dopomoci zrakem, pěveckou reprodukcí, či sémantickým gestem.

2. barvu/témbr

Barva souvisí s umístěním melodie v tónovém prostoru.

3. rytmus

4. tempo

Tempem (14, s. 26 – 31) rozumíme „rychlost, ve které za sebou následují základní doby“. Změna tempa může být plynulá nebo skokem, pohyblivost může být velká a malá. Zmíněno je tzv. střední tempo (čtvrt'ová nota = 75), kdy odchylka od něj vytváří novou estetickou kvalitu.

5. dynamiku – jde o odstupňování síly

6. instrumentaci

7. harmonii – chápání akordů a jejich spojů, harmonického napětí, konsonance, disonance

8. polyfonii – současné vedení několika samostatných hlasů

9. agogiku – jde o změnu výchozího tempa

Hudba má útvárové a neutvárové vlastnosti. Útvárové vlastnosti hudby přispívají k její sdělovací schopnosti. Z hlediska časového rozměru sem patří tempo, metrum, rytmické útvary, pohyblivost hudby. Z hlediska tónového rozměru mluvíme o akordu, tónině a harmonické funkci. Spojíme-li oba rozměry dohromady, dostaneme smíšený aspekt, tedy melodii. Pod neutvárové vlastnosti hudby pak patří trvání tónu, dynamika, barva, vibrato, glissando. (14, s. 170 – 175)

1.3 Stručná analýza vybraných kurikulárních dokumentů z hlediska zkoumaného problému

1.3.1 Učebnice hudební výchovy

1.3.1.1 Učebnice na druhém stupni základních škol

Snad nepoužívanější učebnicí hudební výchovy je řada, na jejíž práci se podílel A. Charalambidis a kol. (J. Pilka, I. Hurník, Z. Císař).¹ Učebnice jsou doprovázeny odpovídající řadou metodických příruček a jsou doplněny o CD disky s ukázkami umělé i neumělé hudby. Charalambidisova řada je vypracována v souladu se vzdělávacím programem Základní škola.

V hudebně výchovné praxi se však stále ještě můžeme setkat s učebnicemi SPN staršího vydání, ne však nižší hodnoty než je Charalambidisova nová řada. Opět je totiž v učebnicích kladen důraz na komplexní rozvoj žákovy osobnosti. Učebnice přináší náměty na činnost žáků, jako např. vytvořit polyrytmus, zazpívat kánon nebo quodlibet, doprovodit píseň hrou na tělo nebo rytmickými nástroji atp. Pouze seznam písní by se snad měl doplnit o jiné, méně vlastenecky uvědomělé písně. Metodické příručky k učebnicím jsou doplněny o notovou přílohu s písněmi v úpravě pro doprovod klavíru, nebo Orffových nástrojů.

Další řadou učebnic se kterou mohou žáci a učitelé na školách přijít do styku jsou učebnice HV vydané Fortunou². K učebnicím existují opět metodické příručky, které radí,

¹ CHARALAMBIDIS, A., PILKA, J. a kol. *Hudební výchova pro 6. ročník ZŠ*. Praha: SPN, 2005. 80-7235-296-2; CHARALAMBIDIS, A., PILKA, J. a kol. *Hudební výchova pro 7. ročník ZŠ*. Praha: SPN, 2005. 80-7235-297-0; CHARALAMBIDIS, A., PILKA, J. a kol. *Hudební výchova pro 8. ročník ZŠ*. Praha: SPN, 2005. 80-7235-298-9; CHARALAMBIDIS, A., PILKA, J. a kol. *Hudební výchova pro 9. ročník ZŠ*. Praha: SPN, 2005. 80-7235-310-1

² MIHULE, J., STŘELÁK, M. *Hudební výchova 6*. Praha: Fortuna, 1997. ISBN 80-7168-390-6; MIHULE, J., JURKOVIČ, P. *Hudební výchova 7*. Praha: Fortuna, 1996. ISBN 80-7168-305-1; MIHULE, J.,

jak s učebnicemi zacházet. Úkoly v učebnici se odvíjejí od jednotlivých hudebních ukázek – ať už písně v notách nebo poslechové skladby z CD. Učebnice jsou koncipovány spíše dějinně, zaměřují se tedy na historický vývoj hudby. Dávají však také prostor pro žákovu tvůrčí kreativitu, jeho hudební seberealizaci s možností využití hudebních nástrojů.

Měli bychom se tedy zmínit o tom, v čem je koncepce učebnic po revoluci nová. Po roce 1995 se v učebnicích vyrovnal poměr mezi artificiální a nonartificiální hudbou určenou k poslechu (6, s. 24). V učebnicích se objevuje místo ideologicky poplatných skladeb hudba rocková, jazz a další hudba 20. století. V nových učebnicích však bohužel často není brán v potaz rozvoj pěveckých a intonačních dovedností, často je sluchová výchova zastoupena jen nepatrně.

Při stručném přehledu učebnic, které je možné nalézt na českých školách můžeme leckde narazit také na učebnice alternativní, vydané nakladatelstvím Jinan. Dvě z těchto učebnic hudební výchovy³ jsou nazvány hudebními dílnami a jejich charakter je opravdu převážně činnostní. Najdeme zde i příklady cvičení rozvíjejících tvořivou vokální intonaci a hudební myšlení. Další tři⁴ pak mají podtitul vybrané kapitoly. Hudební dílna II by mohla být považována za snahu o multikulturní výchovu. Je totiž rozdělena do několika bloků (např. Cesta do Asie, Cestujeme po střední Evropě, Cestujeme na východ, Cestujeme po Americe). Každý blok obsahuje úsek hudební teorie pokrývající rozvoj téměř všech hudebních schopností. Obsahuje písně pocházející z různých oblastí, takže žáci získají lepší představu o hudbě toho kterého místa. Z větší části je učebnice založena prakticky, v podobě her a kvízů. Dalo by se jí také využít pro projektové vyučování, na jehož konci by byla besídka s prezentací práce žákovských skupin. Koncipování učebnice k této práci přímo vybízí. V Hudební výchově pro 8.-9. ročník se tato autorská dvojice věnuje éře swingu a přináší nám výběr méně známých písní.

Učebnice poslechu J. Herdena vydané nakladatelstvím Scientia⁵ jsou velice významnými učebními pomůckami, bohužel ne tak rozšířenými na současných školách. Přitom jsou to především tyto učebnice, které si zaslouží velkou pozornost. Obsahují CD

POLEDŇÁK, I. *Hudební výchova 8.* Praha: Fortuna, 1994. ISBN 80-7168-172-5; MIHULE, J., POLEDŇÁK, I., MAŠLAŇ, P., . *Hudební výchova 9.* Praha: Fortuna, 1997.

³ KOLÁŘ, J., ŠTÍBROVÁ, I. *Hudební výchova pro 5. ročník – Hudební dílna I.* Úvaly: Jinan, 1995.; KOLÁŘ, J., ŠTÍBROVÁ, I. *Hudební výchova pro 6. ročník – Hudební dílna II.* Úvaly: Jinan, 1997.

⁴ BRABEC, J. *Hudební výchova pro 7. ročník – Vybrané kapitoly.* Úvaly: Jinan, 1996.; BRABEC, J., ŠTÍBROVÁ, I. *Hudební výchova pro 8. ročník – Vybrané kapitoly.* Úvaly: Jinan, 1996.; BRABEC, J. *Hudební výchova pro 9. ročník – Vybrané kapitoly.* Úvaly: Jinan, 1997.

⁵ HERDEN, J. *My pozor dáme a nejen posloucháme.* Praha: Scientia, 1997. ISBN 80-7183-087-9. HERDEN, J. *My pozor dáme a posloucháme.* Praha: Scientia, 1994. ISBN 80-85827-56-5.

kompekty s vybranými hudebními ukázkami. Pomocí učitelů je metodická příručka společná pro obě učebnice. Jak napovídá název učebnic, jde zde především o kvalitní komunikaci žáků s hudbou, která se realizuje díky dostatečnému množství aktivit, jež poslechové skladbě předcházejí nebo po ní následují. Učebnice také obsahují kapitoly Dějiny hudby v příkladech, kde nalezneme výběr ukázek v úpravách pro školní soubory a kapely, a kapitolu Hudební čítanka, tedy vybrané texty vztahující se k dané problematice, které lze využít jako prostředek motivující žáky k aktivitě. Najdeme zde tedy pokusy o integraci v hudební výchově.

1.3.1.2 Učebnice na gymnáziích

Pro vyučování hudební výchově na gymnáziích jsou určeny dvě Charalambidisovy učebnice⁶, které vycházejí z osnov pro gymnázia, navazující na řadu učebnic hudební výchovy pro 6.-9. ročník ZŠ a odpovídající ročníky víceletých gymnázií. Učebnice se věnují vývoji hudby, dávají náměty k činnostem, ve kterých žáci mohou uplatnit své poznatky z hudební teorie. Každá z učebnic obsahuje notový materiál a každá je doplněna dvěma kompaktními disky s nahrávkami hudebních ukázek. Kapitoly v učebnicích jsou rozděleny na tři části, z nichž první je uvádějící, motivující, druhou částí je výklad dané problematiky, třetí část je interaktivní, praktická.

Někteří učitelé na gymnáziích používají učebnice pro střední pedagogické školy.⁷ První díl Hudební nauka je jakýmsi teoretickým úvodem do hudební výchovy. V díle druhém, Hudba a její svět, pak nalezneme hudbu propojenou s pohybem (dějiny tance, tanec v opeře apod.) a se slovem (funkce zpěvu v dějinách, hudba a slovo na scéně apod.).

Dalším významným učebním materiálem, který je použitelný jak na druhém stupni základní školy tak na víceletých gymnáziích je Sémantický rozbor: čítanka příkladů⁸. Je jedinečná tím, že zde nalezneme spoustu krátkých notových ukázek, které jsou upravené pro klavír, takže je zvládne prezentovat snad každý učitel. Nalezneme zde ukázky výrazových a významových prvků hudební řeči (poloha melodického pohybu, intonace řeči a nápodoba, tempo, rytmus, barva, dynamika, atd.), ukázky harmonického rozboru

⁶ CHARALAMBIDIS, A. *Hudební výchova pro gymnázia I*. Praha: SPN, 2005. 80-7235-211-3

CHARALAMBIDIS, A. *Hudební výchova pro gymnázia II*. Praha: SPN, 2005. 80-7235-219-9

⁷ KOVAŘÍK, V. *Hudební výchova, 1. Hudební nauka: učebnice pro 1.-4. ročník střední pedagogické školy*. Praha: SPN, 1985.

KOVAŘÍK, V., MIHULE, J. *Hudební výchova. 2. Hudba a její svět: učebnice pro 1.-4. ročník střední pedagogické školy*. Praha, SPN, 1985.

⁸ HERDEN, J. *Sémantický rozbor: čítanka příkladů*. Praha: Pedagogická fakulta univerzity Karlovy, 1997. ISBN: 80-86039-42-0.

(tonální průběh skladby, konsonance, neakordické tóny, zahuštěné akordy, bitonalita atd.), faktury (homofonní a polyfonní, vokální a instrumentální), formotvorných principů (opakování, kontrast, vztah dílů v periodě atd.), funkčních typů hudby (např. hudba expoziční, evoluční), slohových prvků hudební řeči (melodika, dynamika a barva jednotlivých slohových období), stylově žánrových druhů v oblasti hudby užití (folklor, populární píseň, hudebně zábavné divadlo atd.) a hudby umělecké (komorní píseň, sborová tvorba, kantáta, symfonická hudba atd.)

1.3.2 Osnovy

V osnovách Vzdělávací program Základní škola z roku 1996 jsou uvedeny specifické cíle předmětu hudební výchova, její obsah a organizace výuky. Je v nich rozepsáno, co se v jakém ročníku mají žáci naučit, tedy obsah vzdělávání a to, co by žáci na konci toho kterého ročníku měli umět.

Hudebně výchovná práce je v osnovách členěna do tří fází:

1. 1.-3. ročník – období hudebních her;
2. 4.-6. ročník – manipulace s hudebním materiálem;
3. 7.-9. ročník – vhléd do hudby a jejích společenských funkcí.

Hudební výchova jako taková je pak uskutečňována v pěveckých, instrumentálních, poslechových a hudebně pohybových činnostech; tyto by měly být integrované. Nalezneme zde tedy požadavek rozvoje poslechových, instrumentálních, pěveckých i pohybových aktivit, které mají být vzájemně provázány a mají se navzájem doplňovat.

Osnovy pro druhý stupeň ZŠ považují hudbu za optimální zdroj pro jakoukoli hudební činnost. Hudební učivo je tedy motivováno hudbou. Hudební teorie by měla sloužit výlučně potřebám praxe, výklady učiva by se podle osnov měly omezit na základní informace, vždy ve spojení s hudební ukázkou (6, s. 23).

Na gymnáziích pak zase bohužel převládá verbální složka s dominancí racionální složky nad estetickým vnímáním. Povětšinou dvouhodinová dotace pak způsobuje rozdělení hodin hudební výchovy na dějiny hudby s hudební naukou a zpěv písní různých žánrů.

1.3.3 Rámcový vzdělávací program pro základní a gymnaziální vzdělávání

Jednou ze vzdělávacích oblastí v RVP je oblast Umění a kultura, která zahrnuje dva vzdělávací obory, Hudební výchova a Výtvarná výchova.

Úkolem hudební výchovy je vést žáka prostřednictvím hudebních činností k porozumění hudbě. Žáci by pak měli jednotlivé činnosti používat jako nástroj komunikace. V hudební výchově je vzdělávacím obsahem produkce (vokální, instrumentální a hudebně pohybové činnosti), recepce (poslechové činnosti) a reflexe (umožňuje komplexní interpretaci hudebního díla), které se realizují prostřednictvím tvůrčích činností.

Očekávané výstupy žáků a učivo se však od předchozích vzdělávacích programů nijak zásadně neliší. Snad je jen učitelům dána při výběru učiva větší svoboda, nesoucí s sebou ale také velký díl zodpovědnosti.

Očekávané výstupy

Žák

- Využívá své individuální hudební schopnosti a dovednosti při hudebních aktivitách
- Uplatňuje získané pěvecké dovednosti a zvyky při zpěvu i při mluveném projevu v běžném životě; zpívá dle svých dispozic intonačně čistě a rytmicky přesně v jednohlase i vícehlase, dokáže ocenit kvalitní vokální projev druhého
- Reprodukuje na základě svých individuálních hudebních schopností a dovedností různé motivy, témata i části skladeb, vytváří a volí jednoduché doprovody, provádí jednoduché hudební improvizace
- Realizuje podle svých individuálních schopností a dovedností písně a skladby různých stylů a žánrů
- Rozpozná některé z tanců různých stylových období, zvolí vhodný typ hudebně pohybových prvků k poslouchané hudbě a na základě individuálních schopností a pohybové vyspělosti předvede jednoduchou pohybovou vazbu
- Orientuje se v proudu znějící hudby, vnímá užité hudebně výrazové prostředky a charakteristické sémantické prvky, chápe jejich význam v hudbě a na základě toho přistupuje k hudebnímu dílu jako k logicky utvářenému celku
- Zařadí na základě individuálních schopností a získaných vědomostí slyšenou hudbu do stylového období a porovná ji z hlediska její slohové a stylové příslušnosti s dalšími skladbami
- Vyhledává souvislosti mezi hudbou a jinými druhy umění

Obsah vyučování

- Orientace v hudebním prostoru a analýzy hudební skladby – postihování hudebně výrazových prostředků, významné sémantické prvky užité ve skladbě (zvukomalba, dušermalba, pohyb melodie, pravidelnost a nepravidelnost hudební formy) a jejich význam pro pochopení hudebního díla
- Hudební dílo a jeho autor – hudební skladba v kontextu s jinými hudebními i nehudebními díly, dobou vzniku, životem autora, vlastními zkušenostmi (inspirace, epigonství, kýč, módnost a modernost, stylová provázanost)
- Hudební styly a žánry – chápání jejich funkcí vzhledem k životu jedince i společnosti, kulturním tradicím a zvykům
- Interpretace znějící hudby – slovní charakterizování hudebního díla (slohové a stylové zařazení apod.), vytváření vlastních soudů a preferencí

Tab. 1 Očekávané výstupy a obsah vyučování v RVP ZŠ

RECEPCE A REFLEXE

Očekávané výstupy

Žák

- Vyděluje podstatné hudební znaky z proudu znějící hudby, rozpoznává hudebně výrazové prostředky použité ve skladbě, uvědomuje si hudební formu díla a k dílu přistupuje jako k logicky utvářenému celku
- Popíše a na příkladech ukáže důležité znaky tvorby a interpretace hudebního díla, vysvětlí, v čem tkví originální a nezaměnitelný přínos skladatele a interpreta
- Přistupuje k hudebnímu dílu jako k autorově reflexi vnějšího i vnitřního světa vyjadřované pomocí hudby (hudebních znaků), jako k možnému poselství; na základě svých schopností, znalostí i získaných zkušeností toto poselství dešifruje a interpretuje
- Interpretuje kriticky hodnot (reflektuje) hudbu na základě vědomostí a individuálních hudebních schopností; vytváří vlastní soudy a preference o znějící hudbě, které dokáže v diskusi obhájit
- Orientuje se ve vývoji hudebního umění; uvědomuje si rozdílnost hudebního myšlení v jednotlivých etapách, rozlišuje hudební slohy podle charakteristických hudebních znaků, na základě historických, společenských a kulturních kontextů, popíše podmínky a okolnosti vzniku hudebního díla
- Odliší hudbu podle jejího stylového zařazení, významu a funkce, rozpozná vhodnost či nevhodnost využití určité hudby v konkrétních situacích
- Uvědomuje si roli hudebního průmyslu v současném světě; popíše možnosti využití hudby v „mimohudební“ oblasti a je schopen poukázat na příklady jejího zneužívání
- Uvědomuje si rozdílnost přístupů jednotlivých lidí k hudbě a hudební tvorbě, vnímá hudbu jako způsob prezentace vlastních idejí a názorů i idejí pocitů a názorů ostatních lidí a na základě toho je schopen se s hudbou ztotožnit či ji odmítnout
- Pozorní na ty znaky hudební tvorby, které s sebou nesou netoleranci, rasismus a xenofobii, a dokáže se od takové hudby distancovat

Učivo

- Hudba jako organizovaný zvuk – hudební dílo – hudební objekt, hudebně výrazové prostředky, hudební forma, hudební znak, formální struktura a sémantika skladby
- Hudební nástroje, nové technologie v hudbě, záznam hudby, přímá a nepřímá komunikace hudby
- Hudební styly a žánry, funkce hudby – hudba a její využití v běžném životě, hudba jako kulturní statek a jako zboží, estetická a umělecká hodnota hudebního díla, hudební průmysl, hudba na objednávku a možnosti jejího zneužití
- Vznik a vývoj hudby – hudba vokální a instrumentální, periodizace hudebního vývoje (hledisko obecně historické, kulturně historické, hudebně imanentní), charakteristické hudební znaky jednotlivých slohů, průniky, syntézy, hledání nových cest
- Hudební skladatel a interpret interpretace v hudbě, umělecký provoz
- Hudba jako způsob identifikace, sebeprezentace a druh generační výpovědi
- Kritické hodnocení hudby – komplexní popis a interpretace hudebního díla, zařazení díla do historického a sociálního kontextu, vlastní reflexe hudebních děl

Vzdělávací obsah

PRODUKCE

Očekávané výstupy

- Uplatňuje zásady hlasové hygieny v běžném životě
- Využívá svého individuálního pěveckého potenciálu při zpěvu, při mluveném projevu vede svůj hlas zněle a přirozeně, správně artikuluje, logicky člení větu (obsah sdělení)
- Využívá jednoduché, případně složitější hudební nástroje (např. elektronické ve spojení s počítačem) při individuálních či společných hudebních aktivitách a přiměřeně svým hudebním schopnostem a dovednostem používá hudební nástroje jako prostředek sdělování hudebních i nehudebních myšlenek a představ
- Reaguje na hudbu pohybem a ztvárňuje ji úměrně svým hudebním schopnostem a pohybovým dispozicím; pohyb ve spojení s hudbou využívá k vyjádření vlastních představ a pocitů
- Orientuje se v zápise jednoduchých, případně i složitějších vokálních, instrumentálních i vokálně.-instrumentálních písní a skladeb; na základě svých individuálních hudebních schopností tyto skladby realizuje (nastuduje skladbu, řídí kolektiv, účastní se jako vokalista, instrumentalista, popř. tanečník a choreograf

Učivo

- Vokální činnosti – kultivace pěveckého a hlasového projevu, intonační a rytmický výcvik, sólový a sborový zpěv, orientace v notovém (grafickém) zápise vokálních kompozic, tvorba jednoduché vokální kompozice
- Instrumentální činnosti – hra na hudební nástroje, tvorba instrumentálních doprovodů a jednoduchých aranžmá, improvizace a stylizace, orientace v notovém a grafickém zápise instrumentálních kompozic, moderní hudební nástroje a počítač
- Hudebně pohybové činnosti – orientace v prostoru, pamětné uchování a reprodukce pohybů, pohyb na hudbu a tanec, dobové tance, lidové a umělé tance, moderní a výrazový tanec, tanec jako způsob komunikace

Tab. 2 Vzdělávací obsah v RVP GV

Máme-li závěrem zhodnotit učebnice z pohledu problematiky hudební komunikace, pak zjišťujeme, že hudební komunikace, cíl hudební výchovy ve vyučovacím procesu, se v nich bohužel moc nepředpokládá. Je tedy na učitelích, aby zvolili takový hudební materiál a takové metody práce, které by žákům umožnily kontakt s hudbou.

2 Komunikace s hudbou

2.1 Hudební komunikace

Dříve nežli se pustíme do problematiky hudební komunikace, podívejme se nejprve na komunikaci v obecnějších souvislostech: lingvistických a obecně pedagogických.

Podle teorie lingvisty Romana Jakobsona (15) existuje šest faktorů, které pak dohromady tvoří každou komunikaci (ať už verbální či nonverbální): původce (učitel/žák), příjemce (učitel/žák), komunikát (obsah sdělení), kontext (rámec, v němž je sdělení nahlíženo), medium, kód.

Nyní si vysvětleme pojem komunikace v edukační realitě, tedy pedagogické komunikace. Podle Skalkové je pedagogická komunikace, tedy komunikace v didaktice, formou komunikace sociální. Sociální komunikace je založená „na společné činnosti, vzájemném působení, mezilidských vztazích“ (16, s. 156). Pedagogická komunikace v edukační realitě, ať už verbální, nonverbální či komunikace činem, je zaměřena na dosažení výchovných a vzdělávacích cílů. Je vymezen její obsah, role činitelů (učitel, žáci) a jsou dohodnuta komunikační pravidla. Komunikace by v žádném případě neměla být jednosměrná, tedy od učitele k žákům, ale obousměrná. Pouze tak se žáci mohou aktivně podílet na vyučovacím procesu.

Komunikace s hudbou má jistě svá specifika, nicméně obecné rysy komunikace zůstávají stejné: je zde subjekt, tedy žák/učitel, který komunikuje s hudbou, jakožto nositelkou významu (hudba je zde tedy dle Jakobsonovy teorie médiem, nesoucím převážně emotivní obsah). Funkce učitele je pak tedy jasná: má zprostředkovat komunikaci. Tedy umožnit transfer významů nesených hudbou na žáka. Lze toho docílit tím, že učitel vytvoří optimální didaktickou situaci (ať výkladem nebo činností žáků), při které by žák mohl sledovat znějící strukturu hudby a všimnout si těch hudebně výrazových prostředků, které mají hlavní význam pro vznik zážitku.

Hudba má význam pro rozvoj lidské osobnosti. Už od antiky se využívala v psychoterapii. Platón byl toho názoru, že hudba zušlechťuje lidskou přirozenost a že jejím prostřednictvím poznáváme krásu. Působí-li totiž na nás hudba, ovlivňuje naši tělesnou (změny krevního tlaku, frekvence tepu, hormonální změny) i psychickou stránku (hudba „podněcuje představivost a fantazii, která vytváří nové asociace a vnitřní obrazy“) (1, s. 7 – 8).

Člověk potřebuje hudbu, neboť při její konzumaci dochází k uspokojení tělesných, duševních a společenských potřeb. Uvedme potřebu tělesného pohybu, hudebních činností, potřebu seberealizace atp. Hudební dílo je velmi často svými hudebně výrazovými prostředky v souladu s psychickými procesy a emocemi člověka. Zpěv jako jedna z hudebních činností nám přináší estetický prožitek a také pozitivně působí na hlasové ústrojí a vyšší nervovou soustavu (1, s. 7 - 8).

Podle Sedláka (1, s. 8) jsou nejdůležitějšími funkcemi hudby tyto: funkce estetická (estetický prožitek ovlivňuje a přetváří posluchače), výchovná (hudba se posílí na formování mravní stránky člověka), je jedním z prostředků mezilidské komunikace (hudbou poznáváme svět), terapeutická (muzikoterapie). Terapeutický vliv hudby je dán tím, že hudba udržuje rovnováhu mezi racionální a citovou oblastí duševního života a může tlumit i některé negativní vlivy civilizace (ztráta tvořivosti, úzkost apod.).

Hudba v období dospívání (4, s. 47) je velice důležitá, neboť může působit terapeuticky a zmírnit tak vnitřní rozpory pubescenta. Hudba například může tvořit i součást sexuální výchovy na školách (vztah muže a ženy v milostných písních). Dospívající touží po seberealizaci, kdy chtějí vlastním způsobem vyjádřit, co cítí (tvořivé hudební procesy).

Duzbaba hovoří o porozumění hudbě jako o „schopnosti subjektu hudbu přijímat a jejím prostřednictvím komunikovat“ (6, s. 35). Setkáváme se u něj také s pojmem hudební metakomunikace. Tu bychom mohli definovat jako komunikaci vcházející do hudební komunikace tím, že „žák přijímá výklad o hudebním díle jako interpretaci textu/metatextu, jež odkazuje na hudební znaky“ (6, s. 35). Takový výklad, či slovní výpověď učitele, tedy může žákovi pomoci pochopit znějící strukturu hudby.

Aby žák mohl o hudbě verbálně komunikovat, musí se postupně učit operovat s hudebními pojmy, jejichž obsah závisí na množství a kvalitě hudebních představ (18, s. 141).

2.2 Sdělovací možnost hudby

Podle Herdena (13, s. 16 – 17) může hudba fungovat jako sdělení pouze za určitých podmínek. Jsou to záměrnost naslouchání a fakt, že struktura skladby objektivně existuje. Jak už jsme se zmínili, k záměrnému naslouchání hudbě může přivést žáka učitel, ale může nastat i situace, kdy záměr vychází z potřeby subjektu, řekněme jeho touhy po poznání. V hudební řeči je zašifrováno hudební sdělení, které můžeme dešifrovat, pokud na sebe necháme tóny svými akustickými vlastnostmi působit.

Zich (4, s. 260 – 263) tvrdí, že vnímání a chápání hudby se uskutečňuje záměrným pozorováním, stejně jako Herden, ale také vžíváním či vtělesněním:

1. pozorování - při pozorování se posluchač soustředí na vlastnosti tónu, akordy, fakturu, výstavbu celku atp. Obsahem hudby je hudební líčení. Uplatňují se při něm principy
 - a) koexistence - výskyt hudby s mimohudební skutečností – např. užitá hudba, národní hudba, historická hudba
 - b) podobnosti - přímé (přímá zvukomalba; přímá dušermalba) a nepřímé (výšková poloha hudby – vyvolává pocit jasu, nebo šera; pohyb tónů – zpodobnění rychlosti i směru; harmonická stránka – pocit napětí vyvolaný disonancí; melodické myšlení – např. paralelní postup v milostných duetech zdůrazňuje sounáležitost; pravidelnost a nepravidelnost hudební formy);
2. vtělesnění - sdělovací schopnost hudby je schopností mimicko-výrazovou, kdy tělesné pohyby posluchač vnímá jako mimické a tudíž si s nimi spojuje určité city. Obsahem hudby je výraz. Hudba tlumočí frekvenci pohybů (tempo), množství energie (síla tónu), pravidelnost a nepravidelnost pohybů, úsečnost a vláčnost pohybů, poddajnost materiálu (odpor kladen umělci materiálem nástroje). Vžíváním, ať už bezděčným nebo záměrným, tedy posluchač postihuje motorickou stránku skladby.

Emocemi vyjadřovanými hudbou se zabýval také Franěk. Podle něj existují tři způsoby, jimiž hudba vyjadřuje emoce (3, s. 176 – 182):

1. strukturální očekávání (vnitřní zdroj emocí)

Intenzita emocionální reakce a specifická struktura znějící hudby jsou pevně spjaté: nárůst a uvolnění napětí v závislosti na přibližování nebo oddalování se od určitého bodu stability. To platí jak v oblasti tonality (tónika vs. nedoškálné tóny), tak rytmu a metra (těžké vs. lehké doby; pravidelný rytmus vs. synkopy).

2. epizodické asociace (vnější zdroj emocí)

Jedná se o spojení dané skladby s mimohudebním zážitkem, kdy při poslechu skladby člověk prožívá tytéž emocionální reakce, jako když skladbu slyšel dříve.

3. ikonické asociace (vnější zdroj emocí)

Tyto asociace jsou založené na vztahu mezi hudební strukturou a některými nehudebními jevy a událostmi nesoucími emocionální význam.

Mezi emocionálním výrazem řeči a hudby je podle Fraňka spojení (3, s. 184 – 187). A to takové, že posluchač emocionálně reaguje na určité hudební postupy, které obsahují časově-akustické jevy, jež zná z vokální komunikace. Uvedeny jsou dvě tabulky:

FAKTOR	STUPEŇ	EMOCIONÁLNÍ VÝRAZ
Artikulace		
	stacatto	veselost, agitace, intenzita, energie, aktivita, strach, hněv
	legato	slavnostnost, melancholie, bědování, měkkost, jemnost, smutek
Harmonie		
	jednoduchá/konsonantní	šťěstí, veselí, ladnost, poklid, snovost, důstojnost, vážnost, slavnostnost, majestátnost
	komplexní/disonantní	vzrušení, agitace, energie, smutek, nepříjemnost, napětí, strach, hněv
Intervaly		
harmonické		
	konsonantní	příjemnost, klid
	disonantní	nelibost, nepříjemnost, aktivita, důraz
	ve vysoké poloze	šťěstí, síla, aktivita, potence
	v nízké poloze	smutek, slabost
melodické		
	velké	síla
	m. sekunda	melancholie
	č. kvarta	bezstarostnost
	č, kvinta	aktivita
	oktáva	pozitivnost, síla
Hlasitost		
	hlasitý	excitace, triumf, radost, veselost, intenzita, síla, slavnostnost, napětí, hněv
	slabý	melancholie, delikátnost, klid, měkkost, něžnost, strach, smutek
Změny hlasitosti		
	velké	strach
	malé	šťěstí, příjemnost, aktivita
	náhlé	žertovnost, zábava, naléhání, strach
	beze změn	smutek, klid, vážnost, důstojnost
Melodické rozpětí		
	velké	rozmarnost, potěšení, neklid, strach, radost
	malé	důstojnost, melancholie, sentimentálnost, poklid, delikátnost, triumfálnost, smutek
Směr melodie		
	vzestupný	důstojnost, vyrovnanost, napětí, šťěstí
	sestupný	vzrušení, ladnost, energičnost, smutek
Tonalita		
	dur	šťěstí, radost, ladnost, vyrovnanost
	moll	smutek, bědování, zasněnost, důstojnost, agitace, napětí, odpor, hněv

	tonální	radost, nuda, klid
	atonální	hněv
	chromatika	smutek, hněv
Tónová výška		
	vysoká	ladnost, vyrovnanost, štěstí, radost, zasněnost, sentimentalita, naléhavost, triumfálnost, excitace, překvapení, potence, hněv, strach, aktivita
	nízká	smutek, melancholie, bédování, energičnost, důstojnost, vážnost, slavnostnost, agitace, klid, nuda
Změny výšky		
	velké	štěstí, příjemnost, aktivita, překvapení
	malé	odpor, strach, hněv, nuda
Rytmus		
	pravidelný	štěstí, spokojenost, vážnost, důstojnost, klid, majestátnost, neuctivost
	nepřavidelnost	zábava, neklid
Tempo		
	rychlé	excitace, neklid, agitace, triumf, štěstí, spokojenost, radost, veselost, ladnost, nezbednost, rozmarnost, neuctivost, energičnost, příjemnost, aktivita, překvapení, potence, strach, hněv
	pomalé	vyrovnanost, poklid, zasněnost, touha, sentimentalita, důstojnost, vážnost, slavnostnost, smutek, nuda, odpor, klid jemnost
Témbr		
	málo harmonických	příjemnost, nuda, štěstí, smutek
	mnoho harmonických	síla, hněv, odpor, strach, aktivita
	měkký	překvapení
	ostrý	jemnost, smutek
		hněv

Tab.3 Spojení mezi prvky kompoziční struktury a jejich emocionálním výrazem

Pozitivní valence

Něžnost

pomalé průměrné tempo
velké změny tempa
zvuky jsou slabší
menší variabilita hlasitosti tónů
legato
jemný témbr
akcenty na stabilních tónech
pomalý nástup tónů
malé kontrasty délek

Štěstí

rychlé průměrné tempo
malá variabilita tempa
hlasité tóny
velká variabilita artikulace
staccato
jasný témbr
malá variabilita hlasitosti tónů
rychlý nástup tónů
malé změny tempa

závěrečné ritardando

velké kontrasty délek
mikrointonace „nad tónem“

Nízká aktivita

Smutek

pomalé průměrné tempo

legato

velké změny tempa

zvuky jsou slabší

tupý tón

malá variabilita artikulace

jemné kontrasty délek

pomalý nástup tónů

mikrointonace „pod tónem“

pomalé vibrato

závěreční ritardando

Strach

rychlé průměrné tempo

staccato

velké změny tempa

zvuky jsou velmi silné

jemný tón

ostrá mikrointonace

akcenty na nestabilních

tónech

velký rozsah vibrata

rychlé, nehluboké,

nepravidelné vibrato

Vysoká aktivita

Hněv

rychlé průměrné tempo

staccato

velké změny tempa

zvuky jsou velmi silné

ostrý tón

ve spektru je šum

náhlý nástup tónů

výrazný délkový kontrast

bez ritardanda

Negativní valence

Tab. 4 Výrazové prostředky, jimiž hudebníci vyjadřují emocionální obsah

2.3 Hudební sémantika a sémiotika

Věnujme se nyní krátce problematice hudební sémantiky a sémiotiky (19, s. 3). Sémantika se zabývá vlastnostmi jevů se schopností nést určité významy. Sémiotika je pak vědní disciplína zabývající se formami znakovosti a schopností znaku nést významy.

V současnosti se dle Jiráňka (19, s. 8) setkáváme s dvojí koncepcí hudby: sémantickou (hudební sémantikové a sémiotikové) a asémantickou (E. Hanslick, O. Hostinský).

Existují tři typy současného výzkumu hudební sémantiky (19, s. 16):

1. sémantická koncepce pracující metodami muzikologickými (třístupňová hudební analýza – popis, vysvětlení, obsahový výklad; interpretační výzkum obsahu má tři fáze – to, co skladatel sám zamýšlel, duch doby, dějiny recepce daného díla);
2. sémantická koncepce spojující nové metody výzkumu s metodami muzikologickými;
3. sémantická koncepce sémiotická vymezující místo hudební sémantiky v rámci společné sémantické specifičnosti umění.

Existují dvě možnosti objektivizace hudební sémantiky (18, s. 23) – verbalizace hudby a modalizace (zjednodušení živou zvukovou interpretací, taneční, gestickou a mimickou korelací).

Hudební druhy jsou u Jiráka založené na sémantice spjaté s tím kterým hudbotvorným prostředkem. Mezi hudbotvorné prostředky (18, s. 56 – 62) patří zpěv/vokální hudba (organické spojení zpěvu se zvukovou řečí), hudební nástroj (rozšiřuje potencionální morfologii hudebního znaku ve všech akustických parametrech zvuku), zvuková řeč (paralelní spojení hudby s mluvenou řečí nebo organické spojení hudebních druhů se zvukovou řečí na principu deklamace), tanec. Jiránek dále hovoří o hudbotvorné kombinaci různých uměleckých druhů – např. spojení tance a poezie; spojení výtvarné scény, hereckého projevu a umění filmové kamery; experimentální zvukové techniky s netradičním využitím tradičních nástrojů/hlasu, konkrétní hudba (práce s přírodními i civilizačními zvuky), elektroakustická hudba (práce s uměle vytvořenými zvuky).

Čtyři základní substrukтуры v makrosystému hudby (18, s. 96) – hudební druh (jak se zvuky produkují), hudební žánr (jak se společensky uplatňují), hudební řeč a formy, hudební sloh (jak vyjadřuje životní atmosféru a pocit určitého místa a doby) a styly.

Hudební řeč (18, s. 67) Jiránek definuje jako systém esteticky funkčně organizovaných zvukových prostředků určité kulturní pospolitosti. Evropská hudební řeč se konstituuje v prvním křesťanském tisíciletí.

Vývoj evropské hudební řeči (18, s. 70 – 80):

1. od Gregoriánského chorálu (sémantika – 1.modus pro všechny, 2. ke smutku, 3. má prudkou povahu, 4. mazlivý, 5. radostný, 6. mírný, 7. se hodí mládeži, 8. moudrým);
2. přes vokální vícehlas (hudební řeč polymelodická – imitační prostředek kompoziční výstavby, „vertikálně horizontální souhra melodií“);
3. k řeči tonálně funkční harmonie (vertikálně horizontální vazba akordů v čase jako vazba harmonická). Nalézáme v ní párový princip – motiv a téma, recitativ a árie, preludium a fuga, kročné a skočné tance ve suitách.

Na počátku 20.století se rozpadá tonálně funkční řeč a konstituuje se řeč atonální a tonální nahrazující harmonickou funkční vazbu částečně nebo zcela vazbami jinými.

Sémantický význam Jiránek vysvětluje také teorií o artefaktech. Jsou to staré struktury obdařené významem a obsahem, vstupují do nově vznikajících hudebních

struktur. „Interstrukturální návaznosti mají tím větší sémantickou nosnost, čím více jsou účastníci hudební komunikace do hudebních artefaktů zasvěceni,“ (17, s.12).

Existuje několik druhů znaků (19, s. 230): ikon (podobnost) – podobnost mezi nositelem znaku a jeho významem; index (souvislost) – vztah části a celku; symbol (domluva) – konvencionální znak.

Dimenze znaku je sémantická („zkoumá, co znak vyjadřuje“), sygmatická („vztah znaků k tomu, co označují“), syntaktická („zkoumá znakovou strukturu díla“), pragmatická („zajímá se o původ uměleckých znaků, jejich používání a působení“) (19, s. 228 – 229).

Umělecká výpověď musí respektovat podmínky kódování (19, s. 260) – výběr znaků (sémantika, sygmatika), kombinace znaků do větších celků (syntaktika), utváření celkové kompozice díla a vzájemné přizpůsobení znaků (flexe).

Základním materiálem v řeči hudebního umění (19, s. 294 – 309) je zvuk. Základní prvky hudební řeči potom jsou tón, interval, horizontální (melodická linie) a vertikální (akord) řazení intervalů, rytmus, metrum, tempo, melodie, harmonie, polyfonie, barva, dynamika, tektonika (vnitřní stavba) a forma (vnější tvar stavby).

„Skladatel má k dispozici víceméně stabilizovaný hudební materiál i stabilizované konstrukční principy, ...relativně ustálené významové prvky a obsah,“ (17, s. 8).

Teorii hudební sémantiky a sémiotiky pak můžeme aplikovat při školní sémantické analýze (17, s. 117 – 118). Žáci při ní mohou odhalit sémanticky významné vlastnosti vnímané struktury: její celkový tah pohybový (klid, napětí), „podíl vybraných prvků na směřování celku“, „postupnost zaplňování struktury při každém novém setkání s ukázkou“, polaritu jednotlivých prvků hudební řeči, „jedinečnost výběru a propojení prvků do struktury s ohledem na funkci hudby (žánr) nebo její stylové zvláštnosti“.

3 Psychologický základ komunikace s hudbou

3.1 Hudební vnímání

Cílem estetického vnímání (19, s. 405) je strukturace estetického předmětu ve vědomí. Skládá se z následujících složek: percepce (smyslové dráždění), kognice (poznávací zpracování), prožívání, hodnocení, response (dotváření předmětu po příjmu).

Funkce umění v životě je orientační (pomáhá nám orientovat se v životních hodnotách), náboženská, apelační/duchovně mobilizační (podněcuje k vlastenectví),

estetická (má-li se dostavit estetický účín, musí dojít k duševnímu pochodu, k prožívání díla) (14, s. 7).

Věnujme se nyní problematice hudebního vnímání. „Hudební vnímání je proces, který jde od tónové senzibility, uvědomování a chápání výrazových prostředků hudby k uvědomování si struktury hudební skladby. Pokračuje až ke schopnosti emocionálně i myšlenkově prožívat a dotvářet hudební obsah,“ (4, s. 252). Činiteli ovlivňujícími hudební vnímání jsou osobnost vnímajícího, hudební dílo, samotný komunikativní proces („vztah vnímajícího subjektu k hudbě a její cesty k němu“) (20, s. 181).

Hudební psychologové se dělí na emocionalisty (tvrdí, že hudební prožitek vyvolá u posluchače plnohodnotný emocionální prožitek) a kognitivisty (jsou toho názoru, že přímý emocionální prožitek nemůže být vyvolán) (3, s. 173).

Podívejme se nyní na hudební vnímání z pohledu celostní a elementové psychologie (1, s. 234). Elementová psychologie předpokládá, že je hudební vnímání uskutečňováno součtem počitků na základě zákona podobnosti, kontrastu a styčnosti. Hudební vztahy, motivy a témata jsou pouhou syntézou počitků. Na druhé straně celostní psychologie odmítla jako základ hudebního vnímání počitky. Staví celek nad jednotlivé části, kdy poslechová skladba je brána jako celostní estetický objekt, nositel hudební informace. Celostní psychologie také zdůraznila chápání melodických, rytmických, dynamických a agogických vztahů v hudebním díle.

Sedlák (1, s. 230 – 231) vysvětluje hudební vnímání paralelismem mezi vrstvami lidské psychiky a vrstvami uměleckého díla. Předpokládá, že tři vrstvy lidské psychiky (biogenní - hmotný základ lidské psychiky, psychogenní, sociogenní) odpovídají třem vrstvám uměleckého díla: hmotné, významové, obsahové. Hudební vnímání pak podle něj začíná akustickými podněty zpracovávanými sluchovým analyzátozem, podněcujícími biogenní vrstvu psychiky. Současně s tím se pojí významová vrstva díla se psychogenní vrstvou osobnosti (posluchačovy hudební i nehudební zkušenosti, hudební zájmy a potřeby). Ve vnímání je pak nejdůležitější interakce obsahové vrstvy díla s osobnostní vrstvou sociogenní. Spojení totiž může odhalit smysl vnímaného díla.

3.2 Hudební apercepce a hudební recepce

Poledňák hovoří o aperpepci hudby. Jde o „proces, v němž se zmocňujeme nejenom „smyslové podoby“ hudby, ale v němž pronikáme do jejích dílčích významů a do jejího obsahu, přičemž v završení tohoto procesu se objevují určité odpovědi apercipienta

v podobě úžasu, dialogu, zapojení se, přijetí, odmítnutí atp.“ (9, s. 11) Do hry samozřejmě vstupují také vnitřní podmínky individua – jeho schopnosti, zkušenosti a motivační struktury. Podmínkou pro proces apercepce je percepce, tedy existence a funkce hudebního sluchu.

Při apercepci se prolínají 3 procesy (9, s. 12) – aktuální slyšení (slyšené přepracováno v představu), konfrontace představ hudby uplynulé a vjemu hudby apercipované, a anticipace (předjímání hudebního proudu).

Apercepce probíhá dvěma způsoby: pozorovacím přístupem k hudbě (předmětem zkoumání není jen melodie, ale celá hudební událost), procesem vžívání/vtělesnění (tělesnými pohyby). (9, s. 12 - 13)

Recepce hudby je posluchačským přístupem k hudbě. Stala se přijímáním hotové hudby populací (studována hudební sociologií) (9, s. 15).

Poledňák uvádí čtyři recepční mody (9, s. 17):

1. neanalytický poslech, nehodnotící;
2. neanalytický vživací (prožívací);
3. poslech k odreagování;
4. poslech ke strukturnímu vnímání/analytický, distanční.

Struktura hudby je pak založena na třech receptivních principech (9, s. 20) – princip totožnosti (opakování, návrat), rozdílnosti (kontrast), obměny (variací). Úkolem žáků pak je hledat tyto principy v písních, ve skladbách hraných učitelem, v poslechové skladbě.

V hudební didaktice existují tři receptivně didaktické fáze (9, s. 26):

1. estetický vjem - jak to působí? (narativní);
2. strukturní analýza - jak je to uděláno?;
3. sémantická analýza - co to znamená? (sémantické, stylistické, tektonické principy).

3.3 Hudební schopnosti nezbytné pro komunikaci dítěte s hudbou

Uvedme nejprve Sedlákovu klasifikaci hudebních schopností (4, s. 33 – 34): schopnosti sluchově percepční (sluchová orientace v tónovém prostoru a rozlišení vlastností tónu, chápání hudebních vztahů výškových, metrických, rytmických, dynamických, tempových), schopnosti sluchově pohybové (při zpěvu, hře, pohybu),

analyticko-syntetické (vytváří základ hudebního vnímání), rytmické cítění, tonální cítění, harmonické cítění, emocionální reakce (schopnost vnímat hudbu, prožívat ji a probudit estetické cítění) a hudebně intelektové schopnosti (hudební paměť, představivost, myšlení – anticipace budoucích událostí na základě zkušenosti z minula, estetické vnímání a hodnocení hudebních děl, hudebně tvořivé schopnosti).

Při poslechu se pak rozvíjí hudební sluch, tonální cítění, hudební paměť, hudební představivost a hudební myšlení (analýza, syntéza, abstrakce vjemů).

3.3.1 Hudební sluch

Základní funkci má „hudební sluch a jeho citlivost, diferenciativní a analytická schopnost pro hudebně vyjadřovací prostředky“ (1, s. 21). Zdrojem emocionálního prožitku při poslechu je sledování hudební výšky a melodického pohybu.

Vnímání zvuku probíhá podle Fraňka v těchto krocích: „ušní bubínek zachytává oscilace tlaku zvukové vlny vstupující do ucha a transformuje je do mechanického kmitání, které je přenášeno pomocí kůstek do středního ucha a následně do vnitřního ucha, ve kterém je kmitání rozdělováno podle frekvenčních oblastí, zachytáváno receptorovými buňkami a transformováno na nervové signály. Sluchový nerv přenáší nervové signály do mozku, kde jsou zpracovány a zobrazeny v určité oblasti mozkové kůry jako vnitřní představy sluchového charakteru“ (3, s. 21). Aby sluchový analyzátor mohl zachytit zvuky z okolí, je třeba, aby tyto byly ve frekvenčním pásmu (1, s. 227) od 16 do 20 000 Hz (subkontra C k c7 až c8). Horní mez slyšení se s přibývajícím věkem snižuje, může klesnout až na frekvenci 10 000 Hz.

Sluchový analyzátor se tedy skládá z ucha (vnějšího – ušní boltec, zvukovod, bubínek; středního – kladívko, kovádlínka, třmínek, oválné okénko; vnitřního – hlemýžď skládající se z báze, části nejbližší střednímu uchu, a apexu), páru sluchových nervů a mozkových částí, jež zpracovávají akustické informace (jádro sluchového analyzátoru je v mozkové kůře levého spánkového laloku).

3.3.1.1 Rozpoznávání výšky

Jedno z nejstarších vysvětlení, jak dochází k rozeznávání tónové výšky, je Helmholtzova rezonanční teorie (3, s. 23). Basilární membrána v hlemýždi obsahuje napnutá vlákna různé délky. Ta jsou vyladěna na jednotlivé frekvence. Při zaznění tónu se rozkmitá vlákno určité frekvence, nervový vzruch se pak posune dále do mozku. Teorie

však byla zpochybněna, neboť bylo zjištěno, že basilární membrána neobsahuje vlákna, která by mohla samostatně rezonovat.

Proto Franěk uvádí jednu z novějších teorií, místní teorii (3, 24). Jde v ní o to, v jakém místě basilární membrány dojde k oscilaci pohybující se vlny. Zvuky s vysokou frekvencí vyvolají vlny, které mají blíže základu hlemýždě, zvuky s nízkou frekvencí pak vyvolají vlny blíže k apexu.

Aby posluchač mohl dva tóny různé výšky vnímat jako rozdílné, je třeba, aby byla překročena nejmenší postižitelná změna, tzv. diskriminační perceptuální práh (3, s. 25), jehož velikost je v závislosti na frekvenční oblasti 3-22 Hz.

Ucho je schopno zpracovat akustický podnět v pásmu od 16 Hz do 20000 Hz. S věkem se horní hranice snižuje k nižším frekvencím (Sedlák uvádí pouhých 10000 Hz).

3.3.1.2 Vnímání hlasitosti tónu

Hlasitost tónu/intenzita zvuku (3, s. 33) je popsána jako hladina akustického tlaku působícího na určitou jednotku plochy. Hladina akustického tlaku se pohybuje cca od 40 dB (pianissimo) do 90 dB (orchestrální tutti ve forte). Zvuky o hlasitosti nad 130 dB jsou už nad prahem bolestivosti.

3.3.1.3 Vnímání tónové barvy

Barva/témbr (3, s. 38) je někdy definována jako to, v čem se liší dva tóny stejné intenzity i výšky. Na barvu tónu má vliv počet harmonických složek ve spektru tónů.

3.3.2 Tonální cítění

K rozvoji tonálního cítění (1, s. 232) posluchačů dochází proto, že jsou žáci seznamováni převážně s hudbou tonální. Tonální vztahy jsou nejprve prožívány emocionálně. S vlivem vokální intonace pak posluchač začíná pronikat do výstavby melodie (tonální zákonitosti a hierarchie).

3.3.3 Pozornost při poslechu hudby

Při vnímání dochází k perceptuálnímu organizování zvukových podnětů – posluchač musí umět provádět rychlou selekci mezi akustickými informacemi podle jejich okamžité důležitosti, spojovat důležité informace ve vyšší celky, s kterými může náš kognitivní systém lépe pracovat (Gestalt psychologie) (1, s. 234).

Další z teorií pozornosti je například teorie Posnera a Snydera (3, s. 82 – 84), kteří rozlišují předpozornostní (automatické, podvědomé) a pozornostní procesy (vědomé).

Klíčovou roli přitom hraje selektivní funkce pozornosti a rozdělování pozornosti, které nám umožní vykonávání dvou a více úkolů najednou. Aby skladatelé zabránili fluktuaci pozornosti, volí kontrastní témata, střídají napětí a uvolnění, nástrojové barvy, změny tempa a dynamiky.

3.3.4 Hudební paměť

Dle Sedláka paměť umožňuje jednu z nejdůležitějších hudebních schopností, tedy hudební představivost. Umožňuje nám zapamatovat si hudební díla. „Je to schopnost, uchovat, znovupoznávat a v původní podobě vybavovat hudební vjemy, prožitky, informace, hudební útvary a komplexy,“ (4, s. 38).

V hudební paměti jde o to podržet a zapamatovat si hudební materiál. Na zapamatování (4, s. 39) má vliv charakter díla, jeho přístupnost a emocionální účín. Urychluje ho součinnost dalších analyzátorů – zrakového (při srovnání výšek tónů, při vokální intonaci), motorického (zajišťuje koordinovanost pohybů při provozování hudebních činností), taktilního. Čím více analyzátorů je při vnímání zapojeno, tím rychlejší a přesnější je hudební paměť. Trvalé uchování hudebního díla v dlouhodobé paměti lze uskutečnit pouze pochopením struktury díla, jeho analýzou a opětovnou syntézou.

Při okamžitém zpracování akustických informací je nejdůležitější krátkodobá (operativní) paměť. Teprve po zachycení informací v krátkodobé paměti může posluchač srovnávat s dalšími informacemi, registrovanými smysly. Při vnímání hudby jde například o schopnost vnímat melodii, identifikovat intervaly, uvědomovat si harmonické změny atd. Krátkodobá paměť tedy umožňuje posluchačovi srovnávat jednotlivé části skladby (3, s. 88).

Při poslechu se aktivují hudební znalosti uložené v dlouhodobé paměti (3, s. 89). Ukládá se v ní např. hudební systém, stupnice, vztahy mezi tóny a souzvuky, obecné formové rysy hudby, hudebně teoretické znalosti.

V hudbě má důležitou funkci paměť procedurální (3, s. 92). Informace, které jsou v ní uchovány jsou vysoce automatizované. Funkcemi procedurální paměti jsou například dovednosti jako zahrát nacvičenou skladbu, rozpoznat v úseku hudby tóniku. Do oblasti paměti deklarativní by pak patřily vědomosti typu: jaké předznamenání má ta která tónina, jaká je struktura určité hudební formy atd.

3.3.5 Hudební představivost

Sedlák vidí představy jako „vybavené a často subjektivně přepracované obrazy tónů, tónových vztahů, hudebně výrazových prostředků a celých hudebních útvarů vnímaných v minulosti,“ (4, s. 38). Od vjemů se liší tím, že vjemy jsou odrazem přímých hudebních podnětů. Kvalita hudebního vnímání pak záleží právě na kvalitě hudebních představ. Při přepracování představ dochází k abstrakci hudebních vjemů, rekonstrukci hudebních představ. Představy nacházejí uplatnění ve všech hudebních činnostech a je třeba jejich rozvoji v hodinách hudební výchovy věnovat zvýšenou pozornost. Aby mohlo dojít k vnitřnímu zpracování skladby posluchačem, je třeba hudební představy neustále rozvíjet.

Hudební představy (4, s. 253) nutné pro poslech by podle Sedláka měly být spojovány se zrakem, s motorickými procesy, kdy dochází k napodobení výšky zvuku, síly zvuku nebo rytmické stránky, a s vytvářením pojmů. K posílení představ nám pomůže využití mimohudebních faktorů jako např. znalost historie, okolnosti poslechu skladby apod.

Pro rozvoj hudební představivosti je pak tedy při poslechu prospěšné :

1. zapojit do vnímání více než jeden analyzátor,
2. zpracovat poslechové skladby pěvecky
3. vyjádřit poslechovou skladbu pohybem
4. opakovat poslech skladby tak, aby se s dostatečným počtem podnětů vytvořila sluchová představa
5. při seznamování žáků s fakturou skladby jít od jednoduché faktury ke složitější
6. seznamovat žáky nejprve se skladbami souvisejícími s tradicí
7. rozvíjet různými druhy činností představy tónových vztahů, rytmických, tempových i témbrových.

Kromě pamětních představ se setkáváme i s představami fantazijními (dochází k přetvoření vjemů v nové hudební útvary) a anticipačními (částečně pomáhají předvídat hudební proud, pohyb melodie a rytmické členění) (1, s. 232).

3.3.6 Rytmické cítění

Rytmické cítění umožňuje chápat a prožívat hudební metrum, rytmus i tempo. Prožívání hudebního rytmu mohou provázet vnitřní (zrychlení srdečního tepu) či vnější motorické reakce (např. podupávání si do rytmu písně).

3.3.7 Hudební myšlení

Hudební myšlení uskutečňující se v poslechu musíme považovat za integrující činnost – dochází v něm ke spojení operací s názornými představami s operacemi s hudebními pojmy.

3.3.8 Hudebně tvořivé schopnosti

Tvůrčí prvky (1, s. 238 - 239) mají na jedince:

1. relaxační účinek - jedince psychicky uvolňují
2. kathartický (vnitřně očištný)
3. stimulační (připravuje k činnosti, která následuje)
4. duševně hygienický a terapeutický.

Vznik tvůrčích prvků usnadní některé složky vnímání: synestazie (vznikající souhrou několika analyzátorů), asociace (pojí se s vnímanou hudbou), emoce (působením hudby jsou silné a mohou vyústit až v pohybovou extázi), tvarové tendence (směřující k úplnosti a ukončenosti hudebního útvaru). Do psychiky vnímajícího subjektu se pak vrývají tyto prvky: prvek invence a změny, princip dotváření, stav snění a rozehrání fantazie, efekt prožitku.

Může nastat situace, kdy dojde k poruše hudebních schopností (1, s. 32 - 33). Mezi poruchy hudebních schopností, znesnadňující či přímo znemožňující hudební vnímání, patří amúzie. Je definována jako „výrazný nedostatek hudebnosti, projevující se ve snížených schopnostech vnímat tónovou výšku a tónové vztahy, prožívat a poznávat hudbu, reprodukovat hlasem nebo na hudebním nástroji tóny a prosté melodické útvary“. Existuje amúzie sensorická (impresivní) a motorická (expresivní). Sedlák uvádí následující příznaky sensorické amúzie: porucha sluchu (absolutního i relativního) u osob, které ho dříve měly, neschopnost rozlišit výšku tónů a výškové vztahy, neschopnost zapamatování si a rozpoznání melodie, nesprávné vnímání metra a rytmu, neschopnost estetického vnímání a hodnocení hudby. Motorická amúzie se pak projevuje nepřesnou intonací a neschopností nápravy, chybnou rytmickou reprodukcí melodie, neschopností zahrát na nástroj (apraxie), neschopností sladit pohyb s rytmem a tempem.

Praktická část

V teoretické části jsme komplexně pojednali o problematice komunikace, hudebním vnímání, o dialogu žáka s hudbou. V praktické části nám půjde zejména o to, abychom zmapovali edukační realitu v hodinách hudební výchovy na školách.

4 Modelové situace práce s poslechem skladby v hodinách hudební výchovy

4.1 Konkrétní příklady práce s poslechem skladby

Na školách často nastává situace, kdy je poslech hudby pasivní činností žáků, případně dobou odpočinku a možností ilegální komunikace během vyučování. Nezbyvá nám než se vydat za příčinou tohoto problému. Příčin může být ve skutečnosti několik – nedostatečná motivace studentů, nepropojenost poslechové skladby s vlastními činnostmi žáků, která může být zapříčiněna nedostatečnou erudovaností učitele v oblasti hudební didaktiky a metodiky. Žáci jsou často spíše demotivováni neměnicí se strukturou hodiny, která začíná zpěvem písní, pokračuje učitelovým výkladem, během něhož učitel pouští skladbu určenou k poslechu. Jak je však množné tomuto stavu předejít? Pro učitele hudební výchovy může být tato kapitola určitou inspirací, jak by se s poslechem skladby ve vyučovacím procesu dalo pracovat.

Zmiňme jen, že následující materiál, určený pro realizaci v hodinách hudební výchovy, byl vytvořen v souladu s metodickou řadou při poslechu, se kterou jsme se seznámili v teoretické části.

4.1.1 Světská hudba středověku

1. Práci na tomto tématu je pravděpodobně nejvhodnější začít aktivitou žáků, tedy zpěvem středověké trubadúrské písně *Byl vlahý máj* (viz. Příloha č. 1). Vyptáme se při tom na formu písně (opakování prvního dílu písně), její náladu, případně na to, kde by mohla píseň znít a jakou asi mohla mít funkci.

2. Po vstupní motivaci bude následovat výklad o světské středověké hudbě na území Evropy. Abychom žáky udrželi v aktivitě, rozdáme jim pracovní listy (viz. Příloha č. 2), kdy jejich úkolem je soustředit se na výklad a doplnit do textu chybějící výrazy. Důležitou věcí je zdůraznit existenci pramenů z té doby. Především spis *Carmina Burana*, v překladu písně z Bavorska (soubor středověkých náboženských, satirických, moralistických, milostných, pijáckých aj. básní a písní, pocházející z 11.-13. století, sepsaný kolem roku 1230). Carl Orff se nechal inspirovat některými z básní a využil je ve svých kompozicích. Bezsporně nejznámějším zhudebněním veršů je píseň *O Fortuna* (viz. Příloha č.3) z kantáty *Carmina Burana* (tvořící první část třídílného jevištního celku *Trifoni*). Bylo by také vhodné seznámit žáky s přibližným překladem básně (o pomíjivosti štěstěny, o osudu).

3. Před vlastním poslechem žákům sdělíme, co za skladbu jim předkládáme. Necháme skladbu *O Fortuna* (viz. Příloha č. 3) zaznít celou ve své monumentálnosti (CD ukázka č. 1). Teprve potom se žáků vyptáme na to, čeho si stihli v poslechové skladbě všimnout. Měli by být dostatečně stimulováni vhodnou didaktickou situací na to, aby vyposlouchali ve skladbě co nejvíce jevů.

4. Asi nejvýraznějším hudebně výrazovým prostředkem je dynamika (střídání fortissimových a pianissimových ploch, gradace skladby) a úderný rytmus ještě zesílený důrazy na každé notě ve zpěvním hlasu. Upozorníme také žáky na unisonové pasáže a na pasáže, kde jednotlivé hlasy tvoří akordy.

5. Po analýze skladby rozdáme žákům noty a necháme je vytleskat rytmické hodnoty not. Pokud úkol zvládnou bez větších komplikací, můžeme přejít k textu, který bude třeba nejprve žákům přednést. Na jednom tónu s patřičným výrazem. Imitační technikou si tak osvojí správnou výslovnost latiny a rytmus, opakující se v celé skladbě, se jim „dostane pod kůži“.

6. Při opakovaném poslechu pak zadáme žákům úkoly. Můžeme je rozdělit na tři skupiny. První dáme do rukou dřívka a jejich úkolem je ťuknout na každou půlovou

pomlku na těžké době. Druhou skupinu mohou tvořit žáci, kteří si zpěvem nejsou zrovna moc jisti. Můžeme je poprosit aby „pouze“ vytleskávali rytmus znějící melodie. Ve třetí skupině nalezneme ty, kteří jsou natolik zdatní, že zvládnou sopránovou nebo altovou, ideálně obě dohromady, linii zazpívat (s textem, se kterým se seznámili, nebo na vokály). Každé skupině věnujeme tolik času, kolik je třeba a pak už může nastat aktivní muzicírování během poslechu.

7. Po poslechu můžeme s žáky diskutovat o tom, jakou náladu má skladba O Fortuna a trubadúrská píseň, které jsme se věnovali dříve.

8. Zadáme žákům domácí úkol. Půjde o to, aby si každý z nich zahrál na trubadúra a pokusil se složit vlastní trubadúrskou píseň či báseň, pokud si netroufnou na melodizaci textu. Pro splnění tohoto úkolu si žáci budou muset zpětně vybavit, jaké písně středověkých pěvců jsou, především jaké mají náměty.

4.1.2 Nácviik vícehlasu

Zpěv vícehlasých písní je v osnovách i v RVP samozřejmostí. Jak však s nácviikem začít? Jednou z možností může být právě využití kánonu, stojícího na principech imitace (napojující se hlasy zpívají totéž, co hlas předcházející), jemuž se hodláme věnovat.

1. Práci s žáky tedy začněme zpěvem. Představme jim tzv. quodlibet. Tedy „polyfonní skladbu“, kde nad týmiž harmonickými funkcemi zní různé melodie a texty, v našem případě písně. Vhodné je použití písní Jede, jede poštovský panáček, Já do lesa nepojedu a Neviděli jste tu mé panenky, které žáci velice dobře znají, a mohou tak věnovat zvýšenou pozornost právě soustředění se nejen na svůj výkon, ale i výkon ostatních. Nejsou-li žáci na vícehlasý zpěv zvyklí, bude jim nejspíše chvíli trvat, než si zvyknou slyšet kolem sebe jiné melodie než tu, kterou zpívají, aniž by je to mátlo.

Poté si můžou žáci zkusit zazpívat kánon, např. Pojď za mnou (viz. Příloha č.4).

2. Jako skladbu vhodnou k poslechové analýze jsem zvolila Rorando coeli defluent (Ať z nebe rosa padá) (viz. Příloha č. 5; CD ukázka č. 2). Pustíme ji žákům a zajímáme se o náladu skladby, ale především o imitační techniku v ní. Úkolem žáků je najít rozdíl v poslechové skladbě a kánonu, který zpívali. Patrné je především čtyřhlasé zpracování částí zpívaných sborem a vybranými sólisty v částech, kde kánonicky nastupoval druhý hlas.

3. Poslechová aktivita vyústí v tomto případě v kreativní činnosti žáků. Napíšeme na tabuli harmonické funkce, kadenci (T – D – VI – III – S – T – S – D), popřípadě celé akordy. Žáci si vyberou dle svých schopností melodické nebo harmonické nástroje Orffova instrumentáře a jejich úkol je jasný: improvizovat na vybrané nástroje, vytvořit si vlastní melodie, případně obohatit základní harmonické tóny tóny melodickými (přúchodný, průtažný, střídavý atp.). Žáci nejprve můžou zkoušet samostatně, pak si můžou zahrát na nástroje všichni dohromady. Jako završení aktivity pustíme žákům kánon Johanna Pachelbela (CD ukázka č. 3), kde si můžou všimnout právě obměňování základního motivu.

4.1.3 Tanec a hudba

Děti se už od útlého věku velice rády vyjadřují pohybem. Pokud však na tuto spontánní činnost není včas intencionálně navázáno, dítě začíná mít zábrany a vyjádření sebe sama pohybem je pro ně cosi divného, trapného. Bohužel čím jsou děti starší, tím více zábran mají. Proto jsem se rozhodla začlenit mezi ukázky vhodné k prezentaci ve školské hudební výchově také pár tanců.

1. Pro práci s tímto tématem je obzvláště nutné žáky správně namotivovat, vytvořit tu pravou atmosféru k tomu, aby chtěli sami spolupracovat a aktivně se výuky účastnit. Proto poslech bude vycházet z hudební činnosti, ze zpěvu. Zazpíváme si s žáky píseň *Do tance a do skoku* (viz. Příloha č.6) Hanse Lea Hasslera. Jedná se o *gagliardu*, která byla součástí staré taneční suity období renesance a baroka. Na písni můžeme žákům demonstrovat formu tanců – byly dvoudílné a skládaly se ze dvou asymetrických dílů. Ve suitě byly tance seřazeny tím způsobem, že se střídaly tance kročné (například *pavana*) a skočné (*gagliarda*), a sloužily především k tanci. Později však převzaly jinou společenskou funkci – sloužily k poslechu.

2. Nyní můžeme žákům dát malý kvíz. Zahrajeme jim různé tance. Můžeme použít i CD ukázky. Vyberme například idealizované tance romantismu, které žákům předehrajeme na klavíru. Jedná se o Smetanovu polku *Ze studentského života* (viz. Příloha č. 7), Chopinovu *Mazurku F dur* (viz. Příloha č. 8), Brahmsův *Valčík č.15* (viz. Příloha č. 9). Úkolem žáků je nejen poznat o jaký tanec jde, ale hlavně v jakém je taktu, jakou má náladu a jak by ho tančili. Pokud jsou dostatečně vnímaví posluchači, mohou se zaměřit také na druhy doprovodu v homofonní sazbě (příznávky, harmonický čtyřhlas, akordy harmonicky v obrazech).

3. Jako další tanec by mohl být prezentován *Galop/Kankán*, proslavený Offenbachovou operetou *Orfeus v podsvětí*. Pustíme ukázku (CD ukázka č. 4) a opět necháme na žáky působit strukturu hudebního díla. Předpokládáme, že kankán nebude žákům neznámý. Pomocí hudebně pohybové výchovy budeme moci žákům přiblížit formu dané skladby. Jde o to, že se v ní střídají dvě motivicky významné části A, B. Ve skutečnosti se jedná o formu: předehra 15 taktů – A (a1 16t, b1 15t) – mezihra 8t – B (a2 32t) – A' (a1 8t, a1' 14t) – B' (a2' 30t) – coda 32t. Každé části odpovídá příslušný pohyb, který může být vyjádřen jak Orffovým instrumentářem, tak pohybem jako takovým, tedy tancem.

Na předehtu žáci nastoupí do dvou řad stojících naproti sobě. Na díl a1 řady procházejí mezi sebou vpřed a vzad, vždy čtyři takty (8 kroků) vpřed, čtyři vzad. Na díl b1 se na dva takty otočí každý kolem své osy o 360%, na další dva v podřepu udělá čtyři podupy, celkem čtyřikrát. Během mezihry se ti, co stojí zády k publiku kroky postaví do mezery, kterou v díle a1 procházeli tak, aby vznikla ze všech žáků jedna řada. V dílu B následuje známý kankánový krok, tedy na jeden takt poskok na pravé noze, levá jde ve skrčení nahoru a dolů, na druhý takt poskok na pravé noze, levou vykopneme rovnou nahoru a zpět. To samé na druhou stranu. Střídáme obě nohy po celý díl B. Na poslední dva takty dílu B se žáci opět vrátí do dvou řad čelem k sobě jako na začátku a provádějí díl a1. Na zbylých 6 taktů se žáci opět zařadí do jedné řady a tančí díl B' stejně jako B. Na prvních 8 taktů cody jdou žáci v řadách od sebe na čtyři takty, na další čtyři takty zase k sobě. Během následujících osmi taktů žáci opět utvoří jednu řadu, na dalších 8 taktů si kleknou liší studenti v řadě na pravé koleno, na posledních 8 taktů ti klečící zvednou natažené ruce vzhůru do tvaru V, sudí studenti si sednou na levou nohu klečících.

4. V některé z následujících hodin si pak můžeme s žáky Galop také zazpívat, tentokrát v úpravě Rudolfa Myšky (viz. Příloha č. 25).

4.1.4 Rondo

Rondo je jednou z forem, se kterými budeme chtít žáky v hodině hudební výchovy seznámit. Ne však pouhým výkladem o tom, co dělá rondo rondem, ale především nám půjde o to, aby žáci formotvorné prvky odhalili sami ve svých činnostech.

1. Hodinu začneme tím, že si s žáky zahrajeme rytmické rondo (Rondospiele – viz. Příloha č. 10). Třídu rozdělíme na tři skupiny, z nichž každá bude mít za úkol hrát na tělo jeden řádek partitury. Dvě skupiny mohou tleskat, třetí dupat nebo vydávat na tělo nějaký jiný zvuk. Každá skupina se naučí svůj part a muzicírování může začít. Začneme nejprve v pomalém tempu, aby se žáci v partituře neztráceli. Postupně můžeme zrychlovat, v závislosti na možnostech žáků. Poté je vyzveme, aby se zaměřili na to, jak je skladba udělána, jakým hudebním materiálem je tvořena. Přijdou tedy na to, že se ve skladbě něco opakuje (osmitaktový díl A) a že je to něco prokládáno novými a novými díly B, C, D.

Žáci by s touto aktivitou neměli mít problém, neboť hra na rondo je jednou z velice oblíbených her snad všech žáků. Jde v ní o to, že se naučíme vytleskávat díl A, který nemusí být nijak dlouhý. Postačí nám i dva 4/4 takty. Tento „refrén“ je pak prokládán improvizací jednotlivých žáků na dvou 4/4 taktech. Mohou při tom využít jakýchkoli zvuků, které se jim na tělo podaří vytvořit.

2. Jako poslechovou ukázkou jsem zvolila Turecký pochod (viz. Příloha č. 11; CD ukázka č. 5), tedy poslední část Mozartovy klavírní sonáty č.11 A dur. Té se také někdy říká Turecké rondo. Úkolem žáků je identifikovat jednotlivé díly ve skladbě: A (a-b-a') – B (c) – C (d-e-d') – B (c) – A (a-b-a') – B' (c') – coda. Zmíníme se také o tom, že první dvě věty sonáty jsou tvořeny částí Andante grazioso (téma rozpracované v šesti variacích), Menuetto (menuet a trio), třetí tvoří již zmíněné rondo Alla turca: Allegretto. V právě zmiňovaném rondo se Mozart snaží napodobit turecké kapely, které byly v dané době velice populární.

3. Budeme-li se chtít k Mozartovi v některé z následujících hodin vrátit, mohli bychom na něj vzpomenout rozborem variací z výše uvedené sonáty. Variační techniku můžeme žákům demonstrovat třeba jen na prvním čtyřtaktovém tématu (viz. Příloha č.12). Doporučila bych ale spíše alespoň prvních osm taktů. Žákům je můžeme přehrát u klavíru, pak jim rozdáme pracovní listy s vybranými takty a oni mají za úkol přijít na to, jak je téma v jednotlivých variacích obměňováno, tedy čím se dané variace liší (tempem, dynamikou, vedením melodické linie atp.) .

4.1.5 Variace

Variace je další hudební formou, jejíž principy skladatelé velmi často využívají. Proto si myslím, že je vhodné věnovat tomuto tématu ve škole pozornost.

1. Jako motivace před vlastní analýzou skladby nám poslouží píseň *Nel cor piu non mi sento* (viz. Příloha č. 13) Giovanniho Paisiella, kterou žákům zazpíváme. Pozornost sved'eme především na melodickou linku. Necháme žáky analyzovat melodii, uvědomit si její pohyb, zpěvnost, agogické výkyvy a jejich význam (s tím spojené vrcholy melodie), melodické ozdoby (skupinka, obal), melodické tóny (průchod).

Na této úrovni také nabídneme žákům překlad ariety. Můžeme vybrat někoho ze třídy, aby text přednesl. Řekneme jim také, že arieta je vyňata z opery Giovanniho Paisiella *La bella Molinara*.

2. Dalším úkolem, který by měl žáky aktivizovat je srovnání ariety s tématem, které uvádí Beethoven jako výchozí téma pro variace. Zahrajeme jim obě ukázky na klavír. Měli by odhalit, že se liší ve výrazu, ale také třeba v melodických ozdobách a agogických výkyvech. Ke splnění tohoto úkolu nám poslouží pracovní list (viz. Příloha č. 14).

3. Necháme žáky pracovat ve skupinkách pokud chtějí a rozdáme jim pracovní listy s počátečními osmi takty tématu a dalších šesti variací. Před tím, než se pustí do práce by bylo dobré jim ony úryvky přehrát na klavíru, nebo pustit, pokud jsou k dispozici. Myslím si ale, že živá hudba je vhodnější. Jejich úkol je zjevný – pokusit se přijít na to, co se v daných variacích mění a co zůstává neměnné, případně mohou určit harmonické funkce v úryvcích. Při srovnávání úryvků a hledání podobností si žáci pravděpodobně nejprve všimnou taktových předznamenání, dále pak modality, dynamiky a jiného.

4. Analýza skladby by měla opět vyústit v činnost žáků. V tomto případě se přímo nabízí improvizace žáků na melodické nástroje Orffova instrumentáře. Žáci napíší na tabuli harmonické funkce úryvku, který analyzovali. Pokusí se napsat do notové osnovy kadenci a dle svých schopností akordy kadence obohacují různými melodickými tóny, nebo se snaží vytvořit vlastní melodii.

5. V některé z následujících hodin se pak žáci mohou věnovat poslechu písni *Nel cor piu non mi sento* v různých variacích (CD ukázka č. 6).

4.1.6 Opera

Dalším hudebním žánrem, který si bezpochyby zaslouží naši pozornost je opera, především tedy operní árie. Předpokládejme, že se žáci s operou již dříve setkali. Vždyť už pro ty nejmenší jsou tu možnosti, aby se mohli s operou seznámit. Jmenujme například pohádkovou operu O Budulínkovi Jiřího Šlemra, operu Rumcajs na libreto Vladimíra Březy, Zvířátka a Petrovští na libreto Tomáše Vondrovce atp.

1. Motivací k poslechu může tentokrát být elementární partitura (viz. Příloha č. 15). Proč si s žáky nezahrát na orchestr v opeře a nenechat je inspirovat a motivovat se vlastní uvědomělou hudební aktivitou, tedy hrou na nástroj? Pro tuto příležitost použijeme ukázkou z Kouzelné flétny, upravenou pro klavír, housle, flétnu, zvonkohru a triangl. Tím žáky dostatečně duševně připravíme na aktivity, které budou následovat.

2. Příprava na poslech skladby vyústí v první uvědomělý kontakt s hudbou, tedy v první poslech. Pustíme žákům nejprve árii Leporela (viz. Příloha č. 16; CD ukázka č. 7), kterou zpívá doně Elvíře. Té Leporelo předává seznam milenek dona Giovanniho. Pustíme žákům nejprve celou ukázkou a poté se zeptáme na obligátní tři věci: jaká je hudba, která právě dozněla? Proč je taková? Kdo si myslíte, že by mohl být autorem skladby, a kde by asi tak mohla zaznít?

3. Žáci pravděpodobně sami poukáží na vhodnost skladby k jevištnímu provedení, označí ji jako operní píseň, tedy árii. Všimnou si nejspíše také toho, že celá árie by se dala rozdělit na dvě části: první část Allegro (4/4 takt), druhá Andante con moto (3/4). Nyní můžeme žáky seznámit s přibližným obsahem textu. V první části dává Leporelo Elvíře seznam milenek dona Giovanniho, jak jsme se již zmínili. V části druhé jí pak popisuje, jak ji Don Giovanni podvádí. Dona Elvíra je touto zprávou zdrcena. Žáci by měli být schopni náladovou odlišnost obou zmíněných částí rozlišit. Liší se však také v pohyblivosti melodie, v doprovodu, který podbarvuje výkon pěvce, v dynamice. Pokud však žáci této analýzy schopni nejsou, není špatný nápad zahrát jim v této etapě poslechu jen ukázkou z obou částí, a tím jim hudbu, která již zazněla, připomenout. Tedy využít možnosti druhého poslechu, tentokrát však ve zkráceném provedení (CD ukázka č. 8, CD ukázka č. 9).

4. Pokud není již dostatek času v hodině, je možné se k problematice operních árií vrátit v některé z následujících hodin. Postačí nám, připomeneme-li žákům první část Leporelovy árie a v zápětí jim pustíme árii O mio babbino caro (viz. Příloha č. 17; CD

ukázka č. 10) z Pucciniho opery Gianni Schicchi. To ale není zdaleka jediná činnost, která na žáky čeká. Půjde nám totiž o srovnání árií ve dvou různých obdobích – klasicismu a romantismu. To, že se jedná o árie z odlišných historických etap, žákům neřekneme. Mělo by to konec konců samo vyplynout z povahy hudební řeči ve skladbách. Všimáme si tedy slohotvorných prvků ve struktuře znějící hudby (např. střídmost, lehkost a pravidelnost vs. zpěvná všeobjímající melodická linka, tedy styl bel canta), ale i takových věcí jako je různost klavírního doprovodu, vedení melodické linie, výraz interpretů, tempo obou skladeb a výkyvy v něm (agogika skladby – tempové či rytmické odchylky vycítěné interpretem samým). Např. časté užití ritardanda, podpoření krásy a kantabilní melodické linky korunami, kterým předchází malé ritardando atp. Bude nejspíše také dobré popsat žákům obsah nové árie (o Leporelově árii jsme se již zmínili dříve), kdy dramatičnost textu jenom umocňuje dojem ze skladby.

5. Při opakovaném poslechu pak dáme žákům za úkol zaměřit se na formu bel cantové árie, tedy na její formotvorné principy (motivická práce, opakování motivu atd.).

4.1.7 Muzikál

Věnujme se také muzikálové scéně, neboť to jsou právě muzikály, které mohou přitáhnout široké spektrum diváků.

1. V počáteční fázi bychom se společně s žáky mohli naučit píseň *Poslední večere* (viz. Příloha č. 18) z muzikálu *Ježíš A. L. Webbera*. Píseň není těžká a nácvik by tedy neměl trvat moc dlouho. Pokud máme k dispozici zobcové flétny a hráče na ně, můžeme třídu rozdělit na ty, co zpívají a na ty, co stejnou melodii hrají na flétnu. V této činnosti lze také rozvíjet harmonické cítění žáků a jejich kreativitu. A to tak, že můžeme s žáky analyzovat píseň a napsat na tabuli harmonické funkce v každém taktu. Vyzveme je, aby si sami, například ve skupinách, připravili instrumentální doprovod k písni. Upozorníme je, aby věnovali zvýšenou pozornost výběru nástrojů z instrumentáře. Výběr nástrojů, stejně jako volba hudebně výrazových prostředků, by totiž měl korespondovat s náladou skladby.

2. Nyní můžeme přejít do druhé fáze, kdy je naším úkolem seznámit žáky s další písní z muzikálu, tentokrát známá *Memory* z muzikálu *Cats*. Skladbu nejprve žákům pustíme (CD ukázka č. 11). Pravděpodobně ji budou znát. Zeptáme se na náladu písně, popřípadě seznámíme žáky s dějem muzikálu a především s překladem písně samotné. Jak Webber vlastně dosáhl toho, že smutkem a nostalgií ověřená melodie koresponduje s ostatními systémy ve struktuře hudby? Je to především vhodnou instrumentací a poutavou melodií, která osloví snad každého posluchače.

3. Během analýzy hudební ukázky si žáci pravděpodobně povšimnou tempa skladby, které je volné a působí tak na posluchače uklidňujícím dojmem. Vnáší do posluchačů klid a uvádí je do stavu relaxace. Tento efekt byl vyvolán jak volně plynoucí melodií bez větších intervalových skoků, stejně tak jako uklidňujícím figurativním doprovodem v podobě rozložených akordů. Pokud se žáci v analýze ztrácejí, můžeme je vzít ke klavíru a zahrát jim témata, která Webber ve skladbě použil.

4. Před tím, než žákům skladbu znovu pustíme, jim dáme úkol. Mají si všimnout formy dané písní. Nelze přímo říct, že by byla píseň tvořena slokami s refrénem po každé z nich, tedy píseň strofická. Mohla by se však takto chápat. Spíše se jedná o písňovou formu, kde se vyskytují dvě hlavní tektonické plochy (dejme tomu A a B). Ty se vždy vrací, i když v obměnách (např. v jiné tónině). Tyto dva díly se liší nejen v pohybu melodie, ale také v doprovodu, který podkresluje melodickou linii. Můžeme žáky upozornit na to, že před tím, než je díl A naposledy uveden v závěru písně, může se díky

užití ritardanda před nástupem melodie sama melodická linie ještě zdůraznit. Pokud je třeba, vše demonstrujeme u klavíru.

Pokud žáci chtějí, můžou si při druhém poslechu zazpívat spolu s interpretkou skladby. Nebo se můžou snažit o zachycení výškového pohybu melodie pohybem ruky. Samozřejmě s příslušným výrazem, který do pohybu vloží.

5. V některé z následujících hodin se k tématu muzikálu můžeme vrátit. A to tak, že žákům přiblížíme muzikál Drákula písní Vím, že jsi se mnou (viz. Příloha č. 19). Dáme žákům noty pouze s melodickou linkou a klavírním doprovodem, tedy bez textu. Barevně nebo označením nad notovou osnovou zvýrazníme, jaké plochy zpívá muž a jaké žena. Úkolem žáků je pak napsat na danou melodii vhodný text. Pomůže jim, když jim píseň zahrajeme na klavír. Nálada skladby jim pak pomůže vybrat vhodná slova. Po té co se žáci pochlubí svými texty můžeme pustit ukázkou z muzikálu (CD ukázka č. 12). Na tomto příkladu si ověříme, zda komunikace mezi žákem a hudbou proběhla úspěšně. Zda byla dešifrace hudebního obsahu správná.

4.1.8 Chopin

Přibližme žákům tvorbu romantického skladatele – Chopina. Z jeho rozsáhlé klavírní tvorby jsme vybrali k poslechové analýze Baladu F dur, op. 38 a Preludium e moll, op.28, č.4 (viz. Příloha č. 20).

1. Na začátku hodiny se vrátíme k tématu, který jsme již probrali a to jsou tance. Motivací pro studenty může být opakovaný poslech Mazurky F dur, op. 68, č.4. A nemusí samozřejmě zůstat jen u poslechu. Žáci by se totiž mohli naučit základní mazurkový krok (úrok na první dobu, výpon na druhou a sejítí zpět na celé chodidlo na dobu třetí) a mazurku si zkusit zatančit. Pokud možno v párech. Zmíníme se, že kromě rozsáhlé tvorby idealizovaných tanců, Chopin psal i jiné klavírní skladby, například právě preludia a balady.

2. Jako první budeme pracovat s baladou. Pustíme žákům jenom její část, tedy první dva díly (CD ukázka č. 13) velice kontrastní ve svém tempu i náladě. Jak tedy na žáky hudba působí? A proč tak na ně působí? Necháme žáky, aby se o hudbě slovně vyjádřili.

3. Úkolem žáků bude porovnat ony dvě kontrastní části skladby. Před tím, než ukážku žákům znovu pustíme, se pustíme do jejich srovnání, kdy nám půjde o to, aby žáci přišli na to, v čem jsou kontrastní, případně v čem si jsou podobné. Kontrastní jsou svou náladou (poklidná první část, výbušná, dramatická část druhá), tempem (hybností skladby), pohybem melodie, tonálním centrem (jasné tonální centrum F dur vs. a moll), fakturou (čtyřhlasá úprava s melodickou linkou vedenou v sopráně vs. působivá arpeggia), dynamikou (pianissimo, fortissimo). Podobností je opravdu málo. Žáci by si mohli všimnout stejného taktu, ve kterém skladba zní (6/8).

Žákům bychom měli zahrát úvodní motiv, se kterým se v průběhu celé skladby neustále pracuje. Lze tedy sledovat určitou motivickou práci: rytmickou (rytmus úvodního motivu nalezneme v období v části Presto) a melodickou (melodické obměny motivu v části první).

The image shows a musical score for the introduction of Chopin's Ballade in F major, Op. 38. The score is in 6/8 time and marked 'Andantino'. It features a treble and bass clef. The treble clef part has a melodic line with a slur over the first two measures and a fermata over the third. The bass clef part has a steady eighth-note accompaniment. Dynamics include 'sotto voce' and 'sempre sostenuto e legatissimo'.

Obr. 1 Úvodní motiv balady F dur

V první části je dále výrazný neustále se opakující ostinátní rytmus, který nalezneme v obměnách i v části druhé.

4. V některé z následujících hodin se pak k Chopinovi můžeme vrátit. Tentokrát se zaměříme na Chopinovo Preludium e moll. Zahrajeme ho žákům na klavír, necháme je vyjádřit se o struktuře hudby, kterou vyslechli. Tentokrát je jejich úkolem hodnocení různých interpretací Preludia. Učitelovo tradiční vs. ve swingové úpravě (CD ukázka č. 14). Případně můžeme srovnat Bachovo Preludium C dur (viz. Příloha č. 21) (prodlevy v basu, rozložené akordy nad ním) s preludiem Chopina (monotónnost, chromatický postup v basu).

4.1.9 Sýček neodletěl (L. Janáček)

1. Na poslech Janáčkovy skladby můžeme žáky namotivovat stručným navozením atmosféry skladby bezprostředně před poslechem. Vybidneme je, ať si představí, že jsou sami na nějakém opuštěném místě (další možností je, že žáky namotivujeme „ochutnávkou“ skladby, kdy jim pustíme pouze část ukázky) a v dále slyší...

Další možností je, že navážeme na poslech v minulých hodinách, kdy žáci poslouchali jinou Janáčkovu skladbu – tanec Požehnaný (CD ukázka č. 15) z Lašských tanců. Při opakovaném poslechu žáky vybidneme, aby doprovázeli poslouchanou hudbu hrou na tělo, předem vyjádřenou v elementární partituru (viz. Příloha č. 22). Jde o to, aby si žáci uvědomili především dynamiku skladby, která by měla korespondovat s intenzitou hry na tělo.

2. Pustíme žákům celou ukázku, Sýček neodletěl (CD ukázka č. 16), a necháme na ně hudbu bezprostředně působit. Po poslechu následují obligátní otázky: jak na ně hudba zapůsobila a proč tak na ně zapůsobila. Všímaví, zkušenější posluchači si jistě všimnou určitých struktur ve skladbě – její tektoniky a formy (rondo), změn tempa i nálad. Vyzveme žáky, aby se snažili vymyslet vhodný název pro danou skladbu.

3. Upozorníme žáky na to, že se v celé skladbě v obměnách vyskytují tři motivy. Ty demonstrujeme žákům u klavíru. Zpěvný durový motiv se žáci naučí zpívat. Ukážeme jim také výrazové prostředky, kterých Janáček často využíval (prodleva, velké skoky v melodii, figurace).

4. Druhý poslech

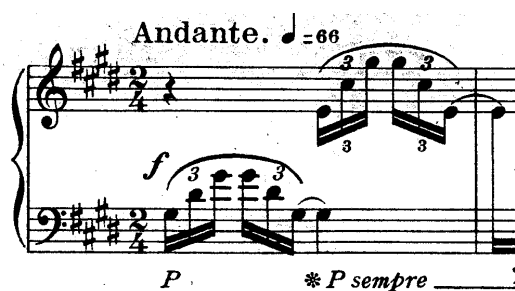
Chceme po žácích, aby se tentokrát soustředili na motivy, se kterými se seznámili u klavíru. Znovu připomeneme odlišnost nálad, které jsou hudebním materiálem vyjádřeny, pokud je to třeba.

Později můžeme žákům nabídnout, jaký program si pod skladbou představil Ludvík Kundera: „Na toulkách v přírodě uslyší hoch zlověstné houkání sýčka a má na chvíli po náladě; ale mládí se nezalekne, zažene brzo chmuru a radost brzo zazáří v jasném E dur; několikrát se střídá jas s osudovým názvukem neštěstí. Už se zdá, že sýček přestal, ale nakonec se přece jen zas ozve. Sýček neodletěl! Zlá a smutná vzpomínka. Ještě po letech, když jsem sedmdesátiletému Janáčkovu skladbu předehrával, živě si vzpomněl na tuto scénu a nevydržel, aby si nezadupl a neprohodil k sobě: - a neodletěl!“ Můžeme také žákům říci, že jiní jsou toho názoru, že Janáček skladbou anticipoval smrt své dcery Olgy.

Sýček by tedy byl předzvěstí smrti, durové téma by pak mohlo být prosbou za její uzdravení.

Podle Sedláka (4, s. 272 – 274) se Janáček ve skladbě nechal inspirovat slezskou pověstí, podle které, když sedíme při svíčce u lože nemocné osoby, okno máme otevřené, přiláká světlo sýčka. Pokud se nám ho podaří odehnat, nemocný se uzdraví. Nepodaří-li se, zemře. A ve skladbě sýček opravdu neodletěl. Tedy lze se skutečně domnívat, že Janáček ve skladbě smrt své dcery předpověděl.

Téma první, by tedy mohlo být odháněním sýčka od okna,



Obr. 2 Motiv odhánění sýčka (Sýček neodletěl)

druhé je houkáním sýčka,



Obr. 3 Motiv houkání sýčka (Sýček neodletěl)

třetí může být prosbou za uzdravení.



Obr. 4 Motiv prosby za uzdravení (Sýček neodletěl)

Poslech můžeme doplnit tutěž hodinu, nebo při opakovaném poslechu v některé z hodin následujících, povídáním o celém klavírním cyklu, zejména pak o míře jeho programovosti. Dalo by se totiž říci, že je dílo na rozhraní ryze programní hudby (komponovaná na předem určený program) a charakteristického kusu (snaha o vyjádření nálad, emocionálních stavů). Janáček sám však dílo jako programní neoznačil.

4.1.10 Snění, U krbu

Jako další ukázkou práce s poslechovou skladbou jsem vybrala dvě klavírní skladbičky ze Schumannova Alba pro mládež – Snění a U krbu. Jde o to, aby se žáci snažili o komparaci vybraných skladeb.

1. Jako motivace nám poslouží navození problémové situace. Tedy: srovnej následující skladby. Proto můžeme žákům hned ukázky pustit (CD ukázka č. 17, CD ukázka č. 18). Nesdělíme jim při tom názvy skladeb ani jméno jejich autora.

2. Žáci pravděpodobně sami usoudí, že vybrané skladby jsou v jasném kontrastu jedna k druhé. Zadáme tedy žákům pracovní úkoly – mají říci v čem se skladby liší, co je na nich tak kontrastní. Dále pak mají vymyslet vhodné názvy pro skladby.

Skladby se pochopitelně liší především svou náladou. Zatím co ve Snění bychom ji mohli označit za zádumčivou, rozvážnou, ve skladbě U krbu je naopak veselá, hravá, může působit i bezstarostně. Jak však skladatel těchto rozdílných nálad docílil? To je to hlavní, na co by se mladí posluchači měli zaměřit. Skladby se tedy liší jasně v tempu, v hybnosti (rozvážnost vs. hybnost). Snění je co se týče dynamiky ve skladbě o něco tišší než u krbu, což jistě žákům neunikne.

Je jim naopak společné to, že začínají na nepřízvučných dobách, čehož si žáci bezpochyby povšimnou. Dále jsou potom obě skladby pravidelně uspořádány v periodách po osmi taktech. V obou skladbách se také využívá ritardanda v závěru skladby a na konci každé periody před příchodem periody nové. Poměrně časté výkyvy tempa můžeme demonstrovat jako něco pro romantickou tvorbu typického.

3. Další fází práce s Schumannovými skladbičkami by mohlo být vyjádření nálady skladeb pohybem nebo mimikou. Žáci nabídnou jimi vymyšlené názvy pro skladby a my jim sdělíme názvy „správné“, přesněji řečeno názvy přidělené autorem.

4. Opakovaný poslech

V některé z následujících hodin hudební výchovy bychom se k Schumannovi mohli vrátit. Můžeme se zmínit o programovosti, nebo chcete-li „pouhé“ charakteričnosti kusů. V tomto případě se jedná podle mého názoru o charakteristické skladby, ve kterých se skladatel snažil zachytit určitou náladu.

Žáky můžeme seznámit také se skladbou v jiné úpravě. Snění v podání Ivety Bartošové (CD ukázka č. 19). Je jen na žácích, která interpretace je jim bližší. Vlastně je to celkem zajímavé a podnětné téma pro diskusi.

5 Vlastní výzkum

5.1 Předmět výzkumu, cíle a hlavní úkoly, pracovní hypotézy

Předmětem výzkumu v praktické části diplomové práce je vytyčený hudebně výchovný problém, tedy komunikaci s hudbou. Naším cílem bude nejprve zmapovat, jaký vztah mají žáci k hudbě, jaké jsou jejich hudební zájmy, co si myslí o poslechu hudby apod. Dalším z cílů pak bude dokázat, že se žákům hudba lépe hodnotí za podmínky, že mohou využít sémantického diferenciálu. Posledním cílem je pak potvrdit oprávněnost uplatnění metodického postupu práce s poslechovou skladbou při zpracování tématu světská hudba ve středověku. Úkolem pozorování je pak popis výuky hudební výchovy na vybraných školách.

V souvislosti se stanovenými cíli nám pak vyvstávají následující pracovní hypotézy:

- 1. Sémantický diferenciál je jednou z efektivních variant, jak pomoci žákům popsat znějící strukturu hudby slovy.**
- 2. Kvalitu komunikace žáka s hudbou může pozitivně ovlivnit učitelem navozená didaktická situace, která žáka vnitřně motivuje k aktivitě.**
- 3. Hudební zájmy mládeže jsou omezené. Ve větší míře dochází k percepci, v menší míře k produkci hudby.**
- 4. V hodinách hudební výchovy dochází k propojení poslechu s ostatními hudebními činnostmi.**
- 5. Poslech v hodinách hudební výchovy je aktivní činností.**
- 6. Učitel má řadu technických možností, které může využít jak v přípravě na vyučování, tak ve vyučovacím procesu jako takovém (video, audio, DVD, PC programy na úpravu skladeb – např. Soundforge, notový editor Capella či Sibelius, prezentační aplikace Microsoft PowerPoint, aj.).**

Faktické výsledky výzkumu pak pro nás budou důležitým materiálem, se kterým budeme nadále pracovat. Úkolem bude zjištění příčin reálného stavu, případně hledání možností nápravy.

5.2 Metodika výzkumu, jeho organizace a průběh

Výzkum zabývající se komunikací dětí/žáků s hudbou byl realizován na druhém stupni základních škol a na všeobecném gymnáziu. Jednalo se o žáky běžných škol, tedy bez

rozšířené výuky hudební výchovy. Výzkumný vzorek žáků byl vybrán náhodně ze základního souboru, který byl tvořen žáky druhého stupně základní školy a studenty gymnázia. Výzkumné šetření probíhalo během pedagogické praxe na základní a střední škole. Výzkum byl tedy krátkodobý, jednalo se o jednorázové použití metod v praxi.

5.2.1 Dotazník

Dotazník (viz. Příloha č. 23) byl zadán žákům 7. a 9. třídy ZŠ Odolena Voda a studentům kvarty Gymnázia Voděradská.

Dotazník obsahoval devatenáct otázek. Jednalo se o otázky otevřené, tak, aby žáci, kteří dotazník vyplňovali, měli větší volnost ve vyjádření se, o což nám v tomto případě šlo. Na vyplnění dotazníku byl dán časový limit 45 min.

Cílem dotazníku bylo zjistit, co hudba pro respondenty znamená, jaké mají hudební zájmy, do jaké míry jsou schopni posoudit vhodnost skladby k různým příležitostem v životě, co by změnili na hodinách hudební výchovy ve škole. Chtěli jsme také zjistit, nakolik je pro dnešní mládež důležitý poslech hudby.

5.2.2 Sémantický diferenciál

Sémantický diferenciál sehrál ve výzkumu velmi důležitou roli. Autorem této metody je C. E. Osgood, který předpokládal, že „sémantický diferenciál vystihuje tzv. konotativní významy pojmů (tedy to, co pojmy představují pro subjekt), což se může odlišovat od denotátu (od toho, co znak má vyjadřovat),“ (21, s. 71). Osgoodovy konotativní významy pak můžeme rozdělit na tři dimenze:

1. Faktor hodnocení: krásný-ošklivý, jemný-hrubý, příjemný – nepříjemný, zajímavý – nudný, barvitý – bezbarvý, radostný – smutný, vážný – žertovný, zádumčivý – rozmarný, svěží – mdlý, optimistický – pesimistický, atd.
2. faktor síly: silný – slabý, hlučný – tichý, hluboký – mělký, těžký – lehký, dlouhý – krátký, hrubý – něžný, hřmotný – jemný, dynamický – umírněný, rozmanitý – monotónní, atd.
3. faktor aktivity: rychlý – pomalý, aktivní – pasivní, napjatý – uvolněný, proměnlivý – stálý, hbitý – těžkopádný, vzrušený – klidný, nepravidelný – pravidelný, uspěchaný – klidný, vášnivý - vyrovnaný

Při školní sémantické analýze jde tedy o to, abychom žákům nabídli bipolární dvojice adjektiv, mezi nimiž je škála. Ta má tím více stupňů, čím zkušenější je posluchač. Respondent pak volí ten stupeň, který je mu pocitově nejbližší. „Zkoumané osoby

disponují s určitým souborem pojmů, jimž na základě svých pocitů a myšlenkových operací přisuzují určitý význam,“ (21, s. 71).

My jsme ve výzkumu použili tabulku (viz. Příloha č. 24), ve které nalézáme právě faktor hodnocení, síly a aktivity (např. rychlý – pomalý, vášnivý – vyrovnaný...), jak jsme uvedli výše v textu. Zaměřili jsme se na pozorování zvukové kvality a hodnocení dojmu ze skladby. Pro hodnocení je zavedena pětistupňová škála. Zvoleny byly dvě kontrastní ukázky, které žáci měli zhodnotit: Largo z Novosvětské symfonie A. Dvořáka (CD ukázka č. 20) a Dvojkonzert B. Martinů (CD ukázka č. 21). Tyto skladby bylo však třeba předem upravit programem Sound Forge.

Žáci devátých tříd ZŠ Jánošíkova, kteří tabulku vyplňovali, dosud nebyli zvyklí přemýšlet o hudebním díle jako o něčem, co je schopno zprostředkovat sdělení a vyvolat určité emoce. Stejně tak se nikdy o hudbě nevyjadřovali slovně. Vlastně jim pochopení problematiky diferenciací na začátku dělalo značné problémy. Před uvedením skladeb v dotazníku bylo potřeba osvětlit žákům práci s tabulkami na jiné ukázce. Pro tento účel nám posloužil Fibichův Poem. Při poslechu Poemu si žáci práci se sémantickým diferenciacím vyzkoušeli nanečisto.

5.2.3 Pozorování

Pozorování probíhalo na základních školách v Praze (ZŠ Kodaňská, ZŠ Jánošíkova, Gymnázium Voděradská). Jednalo se o extrospekci, pozorování přímé, krátkodobé, skupinové, nezúčastněné. Bylo zaměřené na zkoumání edukační reality v hudebně výchovném procesu. Zajímaly nás především hudební aktivity žáků. Z předchozích kapitol už víme, jaká by měla hudební výchova být. Výsledky výzkumu nám však alespoň trochu objasní, jaká hudební výchova na školách ve skutečnosti je.

5.3 Výsledky výzkumu a jejich interpretace

5.3.1 Výsledky pozorování

Pozorování zaměřené na současný stav hudební výchovy na školách nás utvrdilo v tom, že je třeba změnit způsob práce v hodinách hudební výchovy.

Je samozřejmostí, že učebnice, které se dnes na základních školách využívají, nejsou bezchybné. Není však jedním ze základních požadavků na učitele vůbec právě kreativita? Když nemáme dostatek vhodných didaktických materiálů na hodiny hudební výchovy, nezbyvá nám nic jiného, nežli si tyto materiály vytvořit. Ať už se jedná o

nejrůznější prezentace, úpravu skladeb k poslechu, tvorbu pracovních listů, které by udržely žáky v aktivitě. V lecčems tedy může pomoci důsledná příprava učitele na hodinu hudební výchovy. Učitelé hudební výchovy bohužel někdy sami chápou tento předmět jako okrajový, tedy nevěnují mu takovou pozornost, jakou si zaslouží. Důsledná příprava učitele na hodinu může přeci v mnohém pomoci a lze v ní spatřovat základ úspěšnosti vyučovacího procesu.

Situace na vybraných školách nás však bohužel zklamala. Všechny hodiny hudební výchovy, během kterých docházelo k pozorování hudebně vyučovacího procesu, probíhaly obdobným způsobem. Na začátku hodiny žáci za doprovodu učitele na klavír zpívali písně ze zpěvníků Já písnička, poté následoval výklad hudební historie, nebo vzácněji hudební teorie. Poslech hudby, pokud vůbec, se realizoval tím způsobem, že učitelé pouze doplnili svůj výklad hudebními ukázkami. Žáci nebyli dostatečně motivováni k poslechu a v důsledku toho při něm ani nebyli aktivní. Spíše dobu, během které zněly ukázky, využili k volné zábavě. Přitom by stačilo, kdyby dostali nějaký úkol, který by měli během uvědomělého poslechu plnit. Snažit se něco z hudebního proudu vyposlouchat, na něco objeveného přijít.

Realita na některých školách je však ještě horší, než je uvedeno výše. Mnohde se během hodin hudební výchovy nezpívá, nebo se výchovný proces realizuje prostřednictvím žákovských referátů. Ty jsou u dětí staršího školního věku velmi populární. Žáci si připraví referát o hudební skupině, kterou mají rádi, přečtou ho spolužákům a pustí ukázkou z repertoáru dané skupiny. Když se jich však zeptáme, co se jim na dané skupině líbí, nevědí. Mnohdy ani netuší, jaký hudební styl ta která skupina reprezentuje.

Zpěv a pasivní poslech - to jsou tedy činnosti, které v hudební praxi převažují. Hra na tělo nebo na nástroje Orffova instrumentáře se neuskutečňovala na žádné z námi navštívených škol, přestože nástroje Orffova instrumentáře byly na školách k dispozici.

5.3.2 Výsledky dotazníku

Vyhodnocení dotazníku nalezneme v příloze č. 26. Z výzkumu vyplývá, že téměř všichni z respondentů považují hudbu za něco, bez čehož si nedovedou svůj život vůbec představit. Znamená pro ně všechno. Co se týče hudebních žánrů, žáci poslouchají především rock, pop, RnB a metal. Z konce dotazníku se dozvídáme, že poslech hudby je pro žáky důležitý. Někteří si myslí, že hudba rozvíjí osobnost, odbourává stres, rozšiřuje

slovní zásobu. Bohužel jen poměrně malá část žáků (asi jen 30,5%) si nějakou ukázkou vážné hudby z hodin hudební výchovy pamatuje.

Z výsledků dotazníku vyplývá, že téměř 80% žáků nehraje na žádný hudební nástroj. To je poměrně vysoké číslo. Právě proto je smutné, že se jim této možnosti nedostává ani v hodinách hudební výchovy. Ta by mohla být ideální příležitostí, při které by děti dostaly šanci osahat si nástroje Orffova instrumentáře. Děti totiž hra na nástroj, ať už rytmický či melodický, baví. Proto si myslíme, že by instrumentální hra a hudebně tvořivý proces měly být nedílnou součástí hodin hudební výchovy.

Z odpovědí se dále dovídáme, že 57% žáků je s výukou hudební výchovy na své škole spokojeno. Nic by neměnili. Ostatní by chtěli více zpěvu (14%), více poslechu (8,3%), několik žáků by chtělo v hodinách hrát na hudební nástroje (asi 5%). O tom, že by mohli využít svého těla jako nástroje, žáci nemají ani potuchu. Z výsledků dotazníků opět vyplývá (stejně jako z výsledků pozorování), že v hodinách hudební výchovy na výše zmíněných školách se Orffův instrumentář k výuce nepoužívá, ač ho mají k dispozici.

5.3.3 Výsledky elementární sémantické analýzy

Sémantická analýza byla zadán jen žákům devátých ročníků. Nutno říci, že se žáci při hodnocení dvou kontrastních ukázek (č.1 - Novosvětská symfonie, Largo, č.2 - koncert pro dva smyčcové orchestry, klavír a tympány, 1.věta) víceméně shodli. V takovémto druhu dotazníku se nedá určit, zda je něco špatně, či správně. Každý posluchač totiž vnímá danou skladbu subjektivně; promítá do ní svou zkušenost a své vlastní pocity vyvolané hudbou.

Co však můžeme udělat je, že porovnáme, jak vnímaly a hodnotily skladby každá z daných tříd. Pro každou ukázkou je k dispozici jedna tabulka. Pokud body, které ukazují nejčastější volbu žáků v dané třídě, propojíme, dostaneme křivku. V tabulce (tabulka č. 5) pak můžeme porovnat křivky reprezentující volby žáků daných tříd.

ZVUKOVÁ KVALITA	1	2	3	4	5	POZOROVÁNÍ
1. pomalý						rychlý
2. světlý						tmavý
3. hlučný						tichý
4. pravidelný						nepravidelný
5. sytě barevný						bezbarvý
DOJEM	1	2	3	4	5	HODNOCENÍ
1. těžkopádný						pohyblivý
2. radostný						smutný
3. něžný						hrubý
4. vzrušující						uklidňující
5. zajímavý						nudný

Largo (Novosvětská symfonie) - Dvořák

ZVUKOVÁ KVALITA	1	2	3	4	5	POZOROVÁNÍ
1. pomalý						rychlý
2. světlý						tmavý
3. hlučný						tichý
4. pravidelný						nepravidelný
5. sytě barevný						bezbarvý
DOJEM	1	2	3	4	5	HODNOCENÍ
1. těžkopádný						pohyblivý
2. radostný						smutný
3. něžný						hrubý
4. vzrušující						uklidňující
5. zajímavý						nudný

Koncert pro dva smyčcové orchestry, klavír a tympány, 1.věta – Martinů

9.A _____ 9.B _____

Tab. 5 – grafické vyhodnocení dotazníku založeném na principu sémantického diferenciálu

Další z možností vyhodnocení dotazníku je procentuální vyjádření výskytu té které volby (viz. Tabulka č. 6). V této tabulce se pracovalo s daty získanými z obou tříd dohromady.

ZVUKOVÁ KVALITA	1	2	3	4	5	POZOROVÁNÍ
1. pomalý	29 72,5%	9 22,5%	1 2,5%		1 2,5%	rychlý
2. světlý	2 5%	11 27,5%	16 40%	7 15,5%	4 10%	tmavý
3. hlučný	3 7,5%	2 5%	12 30%	18 45%	5 12,5%	tichý
4. pravidelný	3 7,5%	22 55%	7 17,5%	7 17,5%	1 2,5%	nepravidelný
5. sytě barevný	4 10%	10 25%	17 42,5%	7 17,5%	2 5%	bezbarvý
DOJEM	1	2	3	4	5	HODNOCENÍ
1. těžkopádný	12 30%	11 27,5%	11 27,5%	4 10%	2 5%	pohyblivý
2. radostný		2 5%	14 35%	14 35%	10 25%	smutný
3. něžný	12 30%	15 37,5%	8 20%	4 10%	1 2,5%	hrubý
4. vzrušující		2 5%	10 25%	13 32,5%	15 37,5%	uklidňující
5. zajímavý	2 5%	9 22,5%	9 22,5%	6 15%	14 35%	nudný

Largo (Novosvětská symfonie) - Dvořák

ZVUKOVÁ KVALITA	1	2	3	4	5	POZOROVÁNÍ
1. pomalý	3 7,5%	1 2,5%	1 2,5%	12 30%	23 57,5%	rychlý
2. světlý	2 5%	9 22,5%	5 12,5%	17 42,5%	7 17,5%	tmavý
3. hlučný	12 30%	21 52,5%	6 15%	1 2,5%		tichý
4. pravidelný	4 10%	5 12,5%	7 17,5%	13 32,5%	11 27,5%	nepravidelný
5. sytě barevný	9 22,5%	19 47,5%	9 22,5%	2 5%	1 2,5%	bezbarvý
DOJEM	1	2	3	4	5	HODNOCENÍ
1. těžkopádný	2 5%	8 20%	8 20%	10 25%	12 30%	pohyblivý
2. radostný	2 5%	3 7,5%	25 62,5%	6 15%	4 10%	smutný

3. něžný		1 2,5%	5 5%	19 47,5%	15 37,5%	hrubý
4. vzrušující	15 37,5%	16 40%	9 22,5%			uklidňující
5. zajímavý	9 22,5%	13 32,5%	7 17,5%	7 17,5%	4 10%	nudný

Koncert pro dva smyčcové orchestry, klavír a tympány, 1.věta – Martinů

Tab. 6 – Procentuální vyhodnocení dotazníku

Kromě vyplnění tabulek žáci měli za úkol vymyslet pro poslechové skladby názvy, které by nejlépe vystihovaly charakter díla. Všeobecně se dá říct, že žáci vnímali první skladbu jako klidnou, až nudnou. Tomu odpovídají i názvy, které jí dávaly. Uvedme například Odchod z domova, Letní procházka, Tekoucí potok, Nebe, Umíráček. Ukázka č.2 se jeví být pohyblivější, „rozeklaná“. Z navrhovaných názvů skladby jmenujme například: Vražda, Peklo, Útěk z vězení, Horor, Souboj.

I když byl sémantický diferenciál použit takto izolovaně, zjistili jsme, co jsme potřebovali. Žáci si s estetickým hodnocením skladeb nevědí rady. Proto jsme jim pomohli, nabídli jim pojmový aparát, s jehož pomocí se mohli o hudebním díle vyjádřit.

5.3.4 Zhodnocení využití jednoho z modelových příkladů v praxi

Jeden z příkladů práce s poslechovou skladbou, které se nacházejí v kapitole 4 diplomové práce, jsme vyzkoušeli v praxi. Konkrétně ve třídě kvintě Gymnázia Voděradská. Vybrali jsme příklad 4.1.1 – Světská hudba ve středověku. Šlo především o to zjistit, zda hodina hudební výchovy, sestavena dle metodické řady při poslechu, může fungovat či nikoli. Cílem bylo pojmut a propracovat téma hodiny tak, aby výklad nebyl pouhou prezentací fakt z hudební historie, ale aby studenti vstupovali do dialogu s hudbou v co největším počtu hudebních činností.

Snažili jsme se tedy zařadit do hodiny co nejvíce aktivizujících prvků, které by mohly v žácích vzbudit touhu po poznání a probudit v nich smysl pro estetično. Ať už jde o navození atmosféry středověku zpěvem trubadúrské písně, pracovní list, vytleskávání rytmu skladby Ó fortuna, aktivní muzicírování (s ohledem na schopnosti a dovednosti žáků provedeme diferenciaci) s cílem proniknout hlouběji do hudebního díla, nebo o „hraní si na trubadúry“ (úkolem žáků bylo složit text nebo text a melodii).

Realizace hodiny s vytyčenými cíli se povedla. Zpěv trubadúrské písně v úvodu hodiny skutečně žáky dostatečně motivoval k dalším činnostem směřujícím k vlastnímu

poslechu skladby O fortuna. Vzbudil v žácích zájem o téma vyučovací hodiny a dostatečným způsobem aktivizoval jejich pozornost. Aby nedošlo k poslechu aktivity žáků při výkladu hudební historie, dostatečně nám k tomu posloužil pracovní list. Chtěli-li žáci list vyplnit, museli skutečně dávat pozor a aktivně s učitelem spolupracovat. Před poslechem skladby O fortuna jsme žákům přednesli český text dané písně. Tímto jsme na okamžik spojili hudební výchovu s českým jazykem (přednes literárního díla). Text v žácích vzbudil zájem o poslechovou skladbu, která následovala. Žáci byly skutečně dostatečně motivováni k tomu, aby aktivně skladbu vnímali. Bez problémů analyzovali nejvýznamnější hudebně výrazové prostředky. Do skladby pak hlouběji pronikali vlastní aktivitou – vytleskáváním rytmu, hrou na nástroj, zpěvem. Dodržováním dynamiky ve skladbě a jejího výrazu se jim dařilo skladbu úspěšně interpretovat. V následující hodině žáci přednesli texty trubadúrských písní, které na základě zkušeností z předešlé hodiny složili. Žáci na textech pracovali ve skupinkách a texty se jim povedly. Vystihovali atmosféru trubadúrských písní s odpovídajícími náměty.

Celkově tedy můžeme říct, že se realizace příkladu práce s poslechovou skladbou povedla. Žáci vstupovali do komunikace s hudbou a zůstávali po celou dobu vyučovací hodiny aktivní.

5.4 Verifikace hypotéz a závěry z výzkumu

Z výzkumu bohužel vyplývá, že žáci na školách, které jsme navštívily, nejsou zvyklí aktivně komunikovat s hudbou. Z výsledků pozorování je zřejmé, že na školách převládá stereotypní výuka, při níž se žáci i učitelé uchýlili k určitým zvyklostem, které jim na první pohled vyhovují. Žáci jsou po většinu hodiny pasivní, učitelé aktivní. Přitom jsou to právě žáci, kteří by měli prostřednictvím svých aktivit vstupovat do dialogu s hudbou a v tomto se také rozvíjet.

Podívejme se tedy nyní na to, zda byly potvrzeny či vyvráceny pracovní hypotézy, které jsme si v počátcích výzkumu stanovili:

1. **Sémantický diferenciál je jednou z efektivních variant, jak pomoci žákům popsat znějící strukturu hudby slovy.**

Tuto hypotézu se nám výzkumem podařilo verifikovat. Neboť předtím, než jsme žáky na základní škole seznámili s touto možností, jak je možné vyjádřit se o hudbě, nebyli schopni verbalizovat své pocity, které u nich znějící hudba vyvolává, ani hudbu popsat slovy. Byli vlastně překvapeni, když jsme po nich chtěli, aby hudbu vnímali aktivně.

Proto nám stačila pětistupňová škála v tabulce sémantického diferenciálu a skutečně elementární dvojice adjektiv, protože složitějšího vyjádření se by žáci stejně nebyli schopni. Přesto jsme je tímto způsobem přiměli, aby o hudbě začali uvažovat a aktivně ji vnímat.

2. Kvalitu komunikace žáka s hudbou může pozitivně ovlivnit učitelem navozená didaktická situace, která žáka vnitřně motivuje k aktivitě.

Také tato hypotéza byla výzkumem, konkrétně uplatněním jednoho z příkladů dle Herdenovy metodické řady při poslechu, potvrzena. Samozřejmě, že nemůžeme potvrzení paušalizovat na všechny žáky. Vždycky se najdou tací, kteří zásadně odmítají cokoli, co jim učitel předloží. Nechtěje se před ostatními spolužáky zesměšnit přehnanou aktivitou, postaví si hlavu a nespolupracují. Na převážnou většinu třídy působilo uvedení do tématu a problematiky hodiny zpěvem trubadúrské písně pozitivně, a vzbudilo v nich zájem o to, aby blíže poznali něco více z historie. Zároveň byl tento počín motivací pro jejich vlastní tvůrčí činnost, kterou dostali za domácí úkol – tedy složit trubadúrskou píseň s patřičnou tematikou a formou.

3. Hudební zájmy mládeže jsou omezené. Ve větší míře dochází k percepci, v menší míře k produkci hudby.

Opět došlo k verifikaci této hypotézy, ať už výsledkem dotazníku, či pozorováním. Bohužel je tomu skutečně tak, že hudební zájmy mládeže se „srazily“ na pouhý nediferencovaný poslech hudby, ať už konzumní, která nás obklopuje ze všech stran, či hudby, kterou si mladí vybírají k poslechu sami. Tato však slouží často také jenom jako kulisa, k odreagování a relaxaci mladých. Zajisté, že i toto je jednou z funkcí hudby. Neříkáme jednoznačně, že je to tak špatně. Ovšem co se týká výchovy k hudbě, je aktivní poslech pro žáky a studenty zajisté potřebný. Vede totiž k jejich všestrannému rozvoji. Co se týká hudební produkce, je tato omezena na zpěv nahodilých písní v hodinách hudební výchovy bez hlubší práce na intonaci, technice zpěvu atp. Z výsledků dotazníku též vidíme, jaké malé procento žáků aktivně provozuje hudbu hrou na nástroj, či zpěvem mimo školu.

4. V hodinách hudební výchovy dochází k propojení poslechu s ostatními hudebními činnostmi.

Tuto hypotézu bohužel musíme vyvrátit. Pozorováním jsme zjistili, že poslech v hudebně vyučovacím procesu je bohužel od ostatních činností oddělen, izolován. Žáci jsou pouze informováni o skladbě, kterou budou poslouchat. Poslechová aktivita

však na nic nenavazuje, ani v nic neústí. Jde tedy jen o jakési samoúčelné naslouchání hudbě, poslech pro poslech. Je otázkou, zda se učitelé záměrně vyhýbají syntéze činností při poslechu, nebo tuto syntézu nepovažují za dostatečně důležitou.

5. Poslech v hodinách hudební výchovy je aktivní činností.

Z výsledků pozorování se nám tato hypotéza bohužel neverifikovala. Poznali jsme, že žáci jsou při poslechu v hodinách hudební výchovy pasivní. Nedochází k potřebné aktivizaci žáků, která je předpokladem pro aktivní vnímání hudby. V této oblasti je tedy nutná náprava. Je potřeba, aby učitelé naučili žáky aktivně vstupovat do struktur jednotlivých skladeb.

6. Učitel má řadu technických možností, které využívá jak v přípravě na vyučování, tak ve vyučovacím procesu jako takovém (video, audio, DVD, PC programy na úpravu skladeb – např. Soundforge, notový editor Capella či Sibelius, prezentační aplikace Microsoft PowerPoint, aj.).

Situace se v posledních letech zajisté změnila. Volá se po modernizaci jak v hudební výchově, tak v ostatních vyučovacích předmětech. Jak jsme se zmínili v teoretické kapitole, volá se po modernizaci vyučovacích metod, stejně jako po modernizaci vybavení ve školách. Bohužel tuto hypotézu musíme vyvrátit, neboť na školách se setkáváme se situacemi, kdy technické vybavení je zastaralé. Opačným problémem pak je stav, kdy technické vybavení je k dispozici, avšak učitelé s ním neumí, nebo nechtějí pracovat. Je potřeba, aby se už posluchači vysokých škol učili moderním způsobům práce – např. využití interaktivní tabule, prezentace učiva s pomocí aplikace Power Point. Učitelé hudební výchovy pak mohou využívat široké škály programů pro psaní not či úpravu poslechových skladeb. Jde tedy o možnosti, které, ač s jejich přípravou učitel stráví množství času, v konečném důsledku ulehčují učitelův práci a navíc jsou atraktivní pro dnešní mládež.

6 Závěry pro hudebně výchovnou praxi

V diplomové práci jsme komplexně pojednali o problematice komunikace dítěte s hudbou. Zabývali jsme se tímto tématem jak z hlediska hudební psychologie, tak hudební teorie, estetiky a metodologie. Na závěr našeho snažení nám nezbyvá než se ohlédnout zpět a exaktně říci, jaké tedy jsou ony zmiňované možnosti a meze komunikace. Máme-li popsat, jaké má komunikace dítěte s hudbou možnosti a meze, pak se na problematiku musíme podívat z hlediska všech tří činitelů hudebně výchovného procesu. Tedy žáka, učitele a učiva/hudby.

Meze můžeme spatřit prvotně ve vztahu učitel-žák. Tento vztah by totiž měl být založen na vzájemné toleranci a úctě obou partnerů. Měl by být spíše demokratický, ale v dnešní době se tak tomu bohužel neděje. Stále se setkáváme s autoritativním přístupem k žákovi a s frontálním vyučováním, jako jedinou možnou organizační formou vyučování.

Úkolem učitele hudební výchovy je zprostředkovat komunikaci dítěte s hudbou. Je tedy nutné udělat posun k pedocentrické koncepci výchovy, v níž je žák postaven na první místo. Učitel má vést žáka k aktivní komunikaci s hudbou. Při komunikaci žák uplatňuje své zkušenosti, které nabyl ve vlastních tvořivých činnostech, a snaží se je využít pro pochopení hudebního díla.

Co se týká učitele hudební výchovy, jeho hlavní meze spatřujeme v nedostatečné erudovanosti a připravenosti na hudební praxi. Z pedagogických fakult učitelé vycházejí nedostatečně připraveni na edukační realitu. Výuka hudební výchovy pak dostane stereotypní ráz: zpěv písní, učitelův výklad hudební historie nebo teorie spojený s pasivním poslechem zmiňovaných skladeb. Existuje několik možností nápravy. Příprava učitelů by měla probíhat především na pedagogické fakultě. Učitelé hudební výchovy by se už na fakultě měli naučit používat moderní metody práce. Ať už se jedná například o skupinové či problémové vyučování, nebo o využívání moderní techniky v hodinách (práce s interaktivní tabulí, power-pointové prezentace, úprava poslechových skladeb v programu Sound Forge atd.). Učitelé by však měli být především schopni dostatečně hudbu didakticky interpretovat. Například přetvořením hudebního díla v elementární partituru.

Aby dítě mohlo komunikovat s hudbou, musí být aktivní. Jednou z možností aktivizace dětí při poslechu je dodržení zásad v modelovém příkladu práce s poslechovou skladbou, uvedeném v praktické části diplomové práce. Tyto příklady by mohly být považovány za to moderní, co nám na školách chybí. V učebnicích hudební výchovy se

totiž hudební komunikace nepředpokládá. Proto je potřeba vytvářet nové didaktické materiály, které by nám práci v hodinách hudební výchovy zjednodušily, zpříjemnily, a které by umožnily žákům aktivně vstupovat do dialogu s hudbou.

Určité meze nacházíme i u žáků. Z obecného hlediska je hudební komunikace podmíněna existencí hudebního sluchu a také jeho citlivostí. Hudební schopnosti potřebné pro poslech jsou však mnohdy na velmi nízké úrovni nebo nejsou rozvinuty vůbec (mluvíme o amúzii). Žáci jsou přehlceni konzumem nonartificiální hudby a nejsou nikterak schopni hudbu vnímat aktivně. Jde především o to, vzbudit v nich zájem o hudbu. To se nám může podařit vybereme-li k poslechu právě nonartificiální skladbu. Na ní můžeme principy hudební skladby vysvětlit stejně jako na některé z ukázek hudby artificiální.

Je však potřeba, aby se proměnil pohled na hudbu a na vnímání hudby celospolečensky. Můžeme se snažit sebevíce, abychom žáky vtáhli do objevování hudebních obsahů, když ze všech stran slyší, jak je hudební výchova zbytečným předmětem.

Musíme si uvědomit, že optimalizace stavu hudební výchovy ve škole závisí na mnoha faktorech, které vstupují v interakci. Nejdůležitější je však přece jen nerezignovat a vrhnout se do modernizace vyučovacího procesu v hodinách hudební výchovy. Jedině nalézáním nových možností v hudební výchově a při komunikaci dítěte s hudbou může docházet k rozšiřování mezí.

Summary

In our diploma thesis, we have concentrated on how students at school communicate with music. It is rather difficult to say exactly, for there are many factors coming into the interaction, but we could say that the process, how the students perceive music, depends on the teacher, the students themselves and the music which is being perceived.

As far as teacher and teaching process are concerned, there is the need to modernize the process of education, both in the curriculum and the methods the teachers use. Modern ways of teaching are necessary - such as community learning and classes divided into groups. Education should be challenging. That's why indirect, covert or incidental learning should prevail over direct approach. Teachers should help the students in their communication with music by choosing above mentioned methods. Their task is to create such pedagogical situation, which could enable communication with music. The teachers should also learn how to use interactive boards and how to make use of PC software such as Sound Forge (for cutting musical compositions), Sibelius, Capella (note editor) etc.

The problem with students is, that they consume nonartificial music only. They listen to it when they want to relax, their listening is passive. At school, they are not capable of perceiving music actively. Which means by penetrating into the structure of music, trying to find out, what the semantic meaning of the music is. Trying to verbalize, what the composer's communicative purpose was. Music surely can communicate and students should be able to come into contact with music and communicate with it in all of the musical activities we can encounter at school.

In practical part of the diploma thesis, we tried to find out, how musical education works, with all its weak and strong points. We also recommended a methodological procedure of perceiving music. Based on the procedure, we created several examples of possible realizations intended for classroom execution. One of the examples was tried out, successfully. Based on this fact we can assume that the methodological procedure, the aim of which is to activate students, is working.

Thus the concrete examples of work with a composition can be considered a good tip as well as teaching material, which can be used by all teachers of music.

Seznam použité literatury

1. SEDLÁK, F. *Didaktika hudební výchovy 1*. Praha: SPN, 1985.
2. POLEDŇÁK, I. *Hudebně pedagogické invence*. Praha: Pedagogická fakulta UK, 2005. ISBN 80-7290-229-6.
3. FRANĚK, M. *Hudební psychologie*. Praha: Karolinum, 2005. ISBN 80-246-0965-7.
4. SEDLÁK, F. *Didaktika hudební výchovy 2*. Praha: SPN, 1984. 14-352-84.
5. POLEDŇÁK, I, BUDÍK, J. a kol. *ABC učitele hudební výchovy*. Praha: Panton, 1968.
6. DUZBABA, O. *Vybrané kapitoly z hudební pedagogiky a didaktiky hudební výchovy*. Praha: Pedagogická fakulta UK, 2004. ISBN 80-7290-165-6.
7. *Populární hudba a škola. Sborník příspěvků z konference*. Praha: Pedagogická fakulta UK, 2000. ISBN 80-7290-013-7.
8. <http://konference.osu.cz/khv/index.php?id=3>
9. *Poslech hudby. Sborník příspěvků z konference*. Praha: Pedagogická fakulta UK, 1998. ISBN 80-86039-67-6.
10. <http://cs.wikipedia.org/wiki/Pedocentrismus>
11. *Kreativita a integrativní hudební pedagogika v evropské hudební výchově. Mezinárodní hudebně pedagogická konference*. Praha: Společnost pro hudební výchovu ČHS, 1994.
12. HERDEN, J., JENČKOVÁ E., KOLÁŘ, J. *Hudba pro děti*. Praha: Univerzita Karlova, 1992. ISBN 80-7066-522-X.
13. HERDEN, J. *Hudba jako řeč*. Praha: Scientia, 1998. ISBN 80-7183-126-3.
14. ZICH, J. *Kapitoly a studie z hudební estetiky*. Praha: Supraphon, 1987.
15. <http://cs.wikipedia.org/wiki/Komunik%C3%A1t>
16. SKALKOVÁ, J. *Obečná didaktika*. Praha : Institut sociálních vztahů, 1999. 80-85866-33-1.
17. *Multimediální komunikace v hudební a polyestetické výchově. Sborník příspěvků z konference*. Praha: Pedagogická fakulta UK, 2001. ISBN 80-7290-065-X.
18. JIRÁNEK, J. *Hudební sémantika a sémiotika*. Olomouc: Univerzita Palackého, 1996. ISBN 80-7067-649-3.
19. KULKA, J. *Psychologie umění*. Praha: SPN, 1991. 80-04-23694-4.

20. SEDLÁK, F. *Základy hudební psychologie*. Praha: SPN, 1990.
21. VÁŇOVÁ, H. *Metodologie a logika výzkumu v hudební pedagogice*. Praha: Karolinum, 2002. ISBN 80-246-0435-3.

Bibliografie

Kreativita a integrativní hudební pedagogika v evropské hudební výchově. Praha: Společnost pro hudební výchovu ČHS, 1994.

Multimediální komunikace v hudební a polyestetické výchově. Sborník příspěvků z konference. Praha: Pedagogická fakulta UK, 2001. ISBN 80-7290-065-X.

Populární hudba a škola. Sborník příspěvků z konference. Praha: Pedagogická fakulta UK, 2000. ISBN 80-7290-013-7.

Poslech hudby. Sborník příspěvků z konference. Praha: Pedagogická fakulta UK, 1998. ISBN 80-86039-67-6.

DUZBABA: *Vybrané kapitoly z hudební pedagogiky a didaktiky hudební výchovy.* Praha: Univerzita Karlova v Praze, 2004. ISBN 80-7290-165-6.

FRANĚK, M. *Hudební psychologie.* Praha: Karolinum, 2005. ISBN 80-246-0965-7.

HERDEN, J. *Hudba jako řeč.* Praha: Scientia, 1998. ISBN 80-7183-126-3 .

HERDEN, J., JENČKOVÁ E., KOLÁŘ, J. *Hudba pro děti.* Praha: Univerzita Karlova, 1992. ISBN 80-7066-522-X.

JIRÁNEK, J. *Hudební sémantika a sémiotika.* Olomouc: Univerzita Palackého, 1996. ISBN 80-7067-649-3.

KULKA, J. *Psychologie umění.* Praha, SPN, 1991. ISBN 80-04-23694-4.

POLEDŇÁK, I, BUDÍK, J. a kol. *ABC učitele hudební výchovy.* Praha: Panton, 1968.

POLEDŇÁK, I. *Hudebně pedagogické invence.* Praha: Pedagogická fakulta UK, 2005. ISBN 80-7290-229-6.

SEDLÁK, F. *Didaktika hudební výchovy 1.* Praha: SPN, 1985. 14-512-85.

SEDLÁK, F. *Didaktika hudební výchovy 2.* Praha: SPN, 1984. 14-352-84.

SEDLÁK, F. *Základy hudební psychologie.* Praha: SPN, 1990. ISBN 80-04-20587-9.

ZICH, J. *Kapitoly a studie z hudební estetiky.* Praha: Supraphon, 1987.

Seznam ukázek na CD

1. O fortuna (Carmina Burana) – Carl Off, s. 48
2. Rorando coeli defluant – Jan Campanus Vodňanský, s. 50
3. Canon in D – Johann Pachelbel, s. 50
4. Kankán (Orfeus v podsvětí) – Jacques Offenbach, s. 51
5. Turecký pochod (Klavírní sonáta A dur) – Wolfgang Amadeus Mozart, s. 53
6. Nel cor piu non mi sento (La Molinara) – variace, s. 54
7. Madamina (Don Giovanni) – Wolfgang Amadeus Mozart, s. 55
8. Madamina, Allegro (Don Giovanni) – Wolfgang Amadeus Mozart, s. 55
9. Madamina, Andante noc moto (Don Giovanni) – Wolfgang Amadeus Mozart, s. 55
10. O mio babbino caro (Gianni Schicchi) – Giacomo Puccini, s. 55
11. Memory (Cats) – Andrew Lloyd Weber, s. 57
12. Víím, že jsi se mnou (Dracula) – Karel Svoboda, s. 58
13. Ballade No.2 in F major, Op.38 – Fryderyk Chopin, s. 59
14. Prelude in E minor, Op.28 – Swingle Singers, s. 60
15. Požehnaný (Lašské tance) – Leoš Janáček, s. 61
16. Sýček neodletěl (Po zarostlém chodníčku) – Leoš Janáček, s. 61
17. Snění (Album pro mládež, Op. 68) – Robert Schumann, s. 63
18. U krbu (Album pro mládež, Op. 68) – Robert Schumann, s. 63
19. Dřív, než svíčka dohoří – Iveta Bartošová, s. 63
20. Largo (Novosvětská symfonie) - Dvořák, s. 66
21. Dvojkonzert - Martinů, s. 66

Seznam tabulek

Tab. 1 Očekávané výstupy a obsah vyučování v RVP ZŠ, s. 29 - 30

Tab. 2 Vzdělávací obsah v RVP GV, s. 30 - 31

Tab.3 Spojení mezi prvky kompoziční struktury a jejich emocionálním výrazem, s. 35 - 36

Tab. 4 Výrazové prostředky, jimiž hudebníci vyjadřují emocionální obsah, s. 36 - 37

Tab. 5 Grafické vyhodnocení dotazníku založeném na principu sémantického diferenciálu, s. 69 - 70

Tab. 6 Procentuální vyhodnocení dotazníku, s. 70 - 71

Seznam obrázků

Obr. 1 Úvodní motiv balady F dur, s. 59

Obr. 2 Motiv odhánění sýčka (Sýček neodletěl), s. 62

Obr. 3 Motiv houkání sýčka (Sýček nedoletěl), s. 62

Obr. 4 Motiv prosby za uzdravení (Sýček neodletěl), s. 62

Seznam příloh

1. Byl vlahý máj - Moniot z Arrasu, s. 48
2. pracovní list – světská hudba středověku, s. 48
3. O fortuna (Carmina burana – Carl Orff), s. 48
4. Pojd' za mnou – John Histon, s. 50
5. Rorando coeli defluant, s. 50
6. Do tance a do skoku – Hans Leo Hassler, s. 51
7. Ze studentského života – Bedřich Smetana, s. 51
8. Mazurku F dur – F. Chopin, s. 51
9. Valčík č.15 – J. Brahms, s. 51
10. Rondospiele, s. 53
11. Turecký pochod, s. 53
12. pracovní list – Mozartovy variace, s. 53
13. Nel cor piu non mi sento – G. Paisiello, s. 54
14. pracovní list – Beethovenovy variace, s. 54
15. elementární partitura – Kouzelná flétna, s. 55
16. árie Leporela, s. 55
17. O mio babbino caro – G. Schicchi, s. 55
18. Poslední večere – A. L. Webber, s. 57
19. Vím, že jsi se mnou, s. 58
20. Chopin - Preludium e moll, s. 59
21. Bach - Preludium c moll, s. 60
22. elementární partitura – Požehnaný, s. 61
23. dotazník, s. 65
24. dotazník – sémantický diferenciál, s. 66
25. Galop/Kankán, s. 52
26. výsledky dotazníku, s. 67