

Univerzita Karlova v Praze

Pedagogická fakulta

Katedra hudební výchovy

Moderní trendy v zahraniční hudební výchově. Hudební výchova ve Francii.

Diplomová práce

Vedoucí diplomové práce: PaedDr. Alena Tichá, Ph.D.

Oponent diplomové práce: doc. MgA. Jana Palkovská

Vypracovala: Tereza Schautová

Praha, duben 2007

ABSTRAKT

Přítomná diplomová práce má za cíl seznámit s aktuální problematikou hudebního školství ve Francii na nižším a vyšším sekundárním stupni (collège a lycée). Prezentuje a terminologicky ukotvuje základní strukturu francouzského vzdělávacího systému, komentuje nové trendy ve vzdělávací politice vůbec a jejich dopad konkrétně na vyučování hudební výchovy. Jádrem práce je podrobné zkoumání národních kurikulárních dokumentů týkajících se uměleckého vyučování (respektive hudební výchovy). Výsledky anotací slouží jako objektivní zázemí pro možnou komparaci obsahů hudebního vzdělávání u nás a ve Francii. Analýzy programových textů jsou rovněž podnětem pro rozbor současných učebnic hudební výchovy na francouzském trhu. Na okraj je postaven záznam z hospitací, jenž výsledky dosavadní teoretické práce propojuje se školskou praxí.

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci vypracovala samostatně s použitím uvedené literatury.

v Praze, duben 2007

A handwritten signature in blue ink, appearing to be 'Klára'.

Mé obzvláštní poděkování náleží *Mme Marie-Noëlle Masson* za obětavou pomoc při shánění nezbytné dokumentace a osobních kontaktů a *PaedDr. Aleně Tiché Ph.D.* za pečlivé vedení této práce.

Obsah

	Strana:
1. Úvod	6
2. Náčrt francouzského školského systému	8
3. Všeobecná charakteristika kurikulárních dokumentů – <i>nová vzdělávací politika</i>	13
3.1. První kroky k novým trendům v kurikulární politice	13
3.2. Aktuální stav v národních francouzských kurikulech	16
4. Postavení hudební výchovy ve francouzské soustavě předmětů	22
4.1. Hudební výchova ve struktuře collège	22
4.2. Hudební výchova ve struktuře lycée	26
5. Struktura předmětu hudební výchova	28
6. Školní programy a doprovodné dokumenty – <i>úvodní exkurz</i>	30
6.1. Národní kurikula umělecké výchovy – <i>forma a obsah</i>	35
6.1.1. Collège	36
6.1.2. Lycée	51
6.1.3. Závěry k programovému obsahu hud. výchovy na collège a lycée	57
7. Francouzské učebnice hudební výchovy	60
7.1. Soubor existujících učebnicových textů	60
7.2. Didaktická analýza vybraných učebnic	61
7.2.1. Podrobný rozbor nejznámější francouzské hudební učebnice	61
7.2.2. Výběrové analýzy fr. hudebních učebnic a doplňkových textů	69
7.3. Slovo na závěr k francouzským učebnicím hudební výchovy	72
8. Hospitace – <i>ukázka z praxe</i>	73
9. Závěr	79

1. Úvod

Pokus představit komplexně moderní, respektive aktuální hudební výchovu ve Francii na nižším i vyšším sekundárním vzdělávacím stupni vyšel ze dvou zásadních podnětů:

Primární impulz byl dán faktem, že jsem v letním semestru školního roku 2005–2006 měla možnost absolvovat studijní pobyt ve Francii, na Université Rennes II (departement Musique). Jednalo se o standardní zahraniční stáž přes program Erasmus – Sokrates organizovanou katedrou hudební výchovy naší fakulty. Díky této příležitosti, která implikovala kvalitní hudební zázemí v rámci jmenované univerzity, se mi otevřelo přímo ve Francii široké pole působnosti pro sběr informací o tamním hudebním školství. Především jsem mohla shánět a na místě zpracovávat primární i sekundární textový materiál, navštívit specializovaná informační centra pedagogické dokumentace (a jejich bohatě zásobené knihovny) a využít přímého kontaktu a konzultací s odborníky. V neposlední řadě jsem však věřila, že se osobně seznámím se školskou praxí, konkrétně s výukou hudební výchovy na požadovaných školských stupních. Výsledky hospitací ve spojení s prozkoumáním teoretických materiálů by mi potom dávaly dostatečný manévrovací prostor pro vyvození podstatných závěrů o současném stavu francouzského základního hudebního vzdělávání. Skutečnost však nakonec ukázala, že všechny uvažované předpoklady nemohou být naplněny v rozsahu, který jsem si stanovila, a původní osnova diplomové práce musela pod vlivem aktuálních okolností¹ projít revizí. Pozorování výuky hudební výchovy se nakonec bohužel nemohlo stát zásadní složkou mého výzkumu a jeho výsledky musí být postaveny pouze jako doplňující zajímavost na okraj diplomové práce. Naopak neočekávaně nosný byl sběr textových materiálů – tzn. národních kurikulárních dokumentů, sekundární literatury k problematice francouzského hudebního školství a učebnicových médií. (Ačkoliv i zde vznikly jisté disproporce, jimž se struktura práce a její výsledky musí podřídít.) Nicméně přesto dostatečně bohatá informační základna se mi zdá být velkou výzvou k systematickému zpracování a srozumitelné prezentaci českému čtenáři.

¹ Studijní rok 2006 (únor – duben) byl narušen nestandardní stávkovou pohotovostí.

Druhý, neméně rozhodující podnět pro sepsání přítomné práce vyšel z přípravných (testovacích) průzkumů českých informačních zdrojů k problematice francouzského školství – samozřejmě přednostně hudebního. Ukázalo se, že materiálů, které by alespoň stručně popisovaly stav vzdělávání ve Francii, je skutečně velmi málo. Monografie vztahující se třeba k obecné organizaci francouzského vzdělávacího systému sahají převážně ještě do 80. let, výjimečně do let 90. – o aktuálnosti tedy nelze hovořit. A dílčí články, z nichž by bylo možné excerpovat třeba minimum informací konkrétně k hudebnímu školství, jsou obsahově roztržité a navíc obtížně dostupné. Tento informační deficit mě definitivně přesvědčil, že pokus o zpracování francouzských zdrojů, k nimž jsem měla otevřenou cestu, nemusí být samoučelný, ale v českém kontextu naopak poměrně užitečný.

Doufám, že se mi podaří alespoň částečně zaplnit bílá místa našeho povědomí o aktuálních trendech ve francouzské hudební výchově. Rovněž věřím, že dokáži přepokládaný (ačkoliv původně nezamýšlený) teoretický základ práce dostatečně zpřístupnit a oživit o zajímavý dokumentační materiál, aby měl čtenář možnost udělat si globální, leč živou představu o současném převládajícím způsobu práce – navrhovaném, ale také realizovaném – ve francouzském hudebním vyučování nižšího i vyššího sekundárního vzdělávacího stupně.

2. Náčrt francouzského školského systému

Ještě než se dostaneme k vnitřnímu obsahu diplomové práce a k vlastní analýze vybraných materiálů a pozorování, bylo by užitečné zajistit nejširší orientaci ve školském systému ve Francii. Budeme se samozřejmě přednostně věnovat hudební výchově na takových vzdělávacích stupních, které jsou nejbližší naší aprobaci, tedy ve zdejším školském systému se jedná o 2. stupeň ZŠ a SŠ. Nicméně je zřejmé, že v jednotlivých evropských zemích se různé stupně vzdělávání a přechody mezi nimi nemusí přesně krýt, proto je nezbytné hledat jejich ekvivalenty a správně je pojmenovávat. Řekněme tedy, že vzhled do nejširší struktury francouzského vzdělávacího systému (viz příloha 1) není pro tuto práci nadbytečný, naopak je nezbytný pro ujasnění dále užívané **terminologie**.

Francouzské státní² školství se dělí na tři základní stupně – primární, sekundární a terciární. **Primární stupeň** zahrnuje *l'école maternelle* (mateřská škola) a *l'école élémentaire* (základní škola³). Mateřská i základní škola jsou ve všech dokumentech pojednávajících o francouzském školském systému vnímány jako nedělitelný celek a jsou charakterizovány třemi na sebe navazujícími cykly:

- *cycle des apprentissages premiers* – (cyklus prvního učení) odpovídá naší mateřské škole, je rovněž fakultativní; procházejí jím žáci od 2 do 6 let, trvá tři roky, kdy poslední rok tvoří přechod k povinné školní docházce; tento cyklus nemá jasně stanovený program a jeho organizace je záležitostí každé konkrétní instituce⁴
- *cycle des apprentissages fondamentaux* – (cyklus základního učení) trvá dva roky, ale někdy je k němu přičítán poslední (přípravný) rok z předchozího „předškolního“ cyklu; je to začátek povinné školní docházky, tedy odpovídá současné základní škole u nás; tento cyklus již podléhá oficiálním národním vzdělávacím programům
- *cycle des approfondissements* (cyklus prohlubování /znalostí/) trvá dva roky a je to poslední krok (adaptace) k přechodu na sekundární školský stupeň, který podléhá trochu odlišné organizaci a klade na žáka vyšší nároky

² Ve Francii je rovněž funkční systém soukromého školství, který ale nemá nad státním školstvím převahu a nestane se ani okrajově součástí zájmu diplomové práce.

³ Použili jsme pro překlad termín *základní škola*, přestože se jedná pouze o částečný ekvivalent české základní školy; ve Francii jde o vyšší primární vzdělávací stupeň – u nás tzv. 1. stupeň ZŠ.

⁴ Viz AUDUC, Jean-Louis: *Le système éducatif français*. Créteil : CRDP, 2004, p. 48.

Do **sekundárního stupně** potom spadá školství, které by právě mělo být středem naší pozornosti. Jedná se o čtyřleté studium na tzv. *collège*, což je nižší sekundární stupeň (jenž odpovídá zdejšímu 2. stupni ZŠ), a o tříleté studium na tzv. *lycée*, což je vyšší sekundární stupeň (koresponduje se zdejší SŠ). Zajímavým rozdílem oproti české organizaci studia je obrácené počítání ročníků – ve Francii jdou cestou „přibližování se“ k závěru studia, tedy na začátku *collège* vstupuje žák do 6. ročníku (6e) a poslední cyklus *lycée* končí 1. ročníkem (1e) a tzv. *terminale* (závěrečnou třídou).

Na **collège** absolvují žáci v průběhu čtyř studijních let tři cykly, z nichž každý má svá specifika:

- *cycle d'adaptation (6e)* – zde je hlavním úkolem seznámit žáka s novými metodami práce a pomáhat mu rozvíjet samostatnou činnost
- *cycle central (5e, 4e)* – je charakteristický záměrným propojením (koherencí) učiva ve dvou letech, velkým repertoárem volitelných předmětů a zaváděním nových organizačních metod ve výuce (projekty, ateliéry apod.)
- *cycle d'orientation (3e)* – v jeho rámci se žáci profilují (na základě volitelných předmětů) zvoleným směrem (všeobecným, technickým ad.); na konci tohoto ročníku všichni žáci povinně absolvují závěrečnou zkoušku základního studia a obdrží diplom (tzv. *diplôme national de brevet – DNB*)⁵

Každý úspěšný absolvent *collège* má možnost vybrat si ze dvou základních typů **lycée**⁶ – 1. *lycée professionnel (LP)*, 2. *lycée d'enseignement général et technologique (LGT)*. V prvním případě se jedná o ekvivalent českých odborných SŠ, ve druhém případě o všeobecně-vzdělávací instituce (obdoba našich gymnázií), které navíc žákovi dovolují již po prvním roce studia specializovat se buď na všeobecnou nebo technologickou větev (každá je dále rozdělena do několika úzce zaměřených tzv. sérií; viz příloha 2). Obecně platí, že tři ročníky *lycée* jsou strukturovány do dvou cyklů:

- *cycle détermination (2de)* – v případě LGT základ společný pro všechny žáky, v jehož závěru skládají zkoušku a vybírají si sobě blízké zaměření – tzv. sérii

⁵ Tato zkouška nemá téměř žádný vliv na vstup žáka do dalších stupňů studia, protože rozhodnutí o „způsobilosti“ žáka pokračovat ve studiu (vychází od učitele, respektive od „rady učitelů“) předchází výsledky této zkoušky.

⁶ Bez zvláštní pozornosti ponecháme možnost tzv. *l'apprentissage* (vyučení), které je rovněž jednou z alternativ po absolvování *collège*. Jmenované studium směřuje k okamžitému zapojení studentů do pracovního procesu – na jeden týden všeobecného vzdělávání připadají tři týdny praxe. (Srov. AUDUC, Jean-Louis. *Le système éducatif français*. Créteil : CRDP, 2004, p. 75.)

- *cycle terminal (le, terminale)* – „odborná“ příprava na závěrečné povinné zkoušky; cyklus charakteristický relativně úzkou profilací (v rámci jednotlivých sérií)

Studium na všech typech lycée je uzavřeno závěrečnou zkouškou na úrovni maturity, tzv. *baccalauréat*. Typů této „maturity“ je velké množství podle jednotlivých sérií a v rámci každé ještě existuje možnost zvolit konkrétněji zaměření této zkoušky (viz příloha 3). V případě *lycée professionnel* může jít i o různé formy certifikátů (již po dvou letech studia) a vyšší úroveň vzdělání (*baccalauréat professionnel*) je možná až po ukončení čtyř let. Nepřeberné množství diplomů uzavírajících studium na lycée (respektive na vyšším sekundárním vzdělávacím stupni) je v současné době ve Francii zastřešeno 6 úrovněmi (*Niveau I–VI*; viz příloha 4), z nichž každá implikuje různé (a rozdílné) varianty budoucího možného studia či profesní cesty.

Terciární stupeň francouzského školského systému je nejvyšší rovinou a zahrnuje veškeré univerzitní vzdělávání (ať už pouze tříleté *licence*, nebo pětileté *master*, i nadstavbové doktorandské), ale i jiné než univerzitní typy vyššího studia, pro něž v českém prostředí nelze vždy najít vhodné protějšky.

Takto telegraficky podaný základní přehled francouzského školského systému může působit chaoticky, ale pro smysl další práce není samoučelný. Pokusíme se o jeho stručné shrnutí, aby lépe vyvstaly rozdíly francouzské organizace ve srovnání se systémem fungujícím u nás. Je evidentní, že ve Francii je kladen větší důraz na **budoucí orientaci žáka**. Odpovídá tomu strukturování ročníků do různě dlouhých a na sebe navazujících cyklů, které nepostrádají vnitřní koherenci a vždy nějaký přechodný stupeň-ročník (orientace, adaptace), v jehož rámci se žáci úžeji vymezují a podle toho potom vybírají další formy studia na vyšším vzdělávacím stupni. Studenti jsou skutečně cíleně vedeni k permanentnímu uvažování o svých ambicích, o svých budoucích možnostech. Popsaná organizace školského systému motivuje žáky mnohem víc ke kontinuálnímu hodnocení sebe samých (ve smyslu orientace, zájmů), a tak i k zodpovědnému (protože průběžnému, nikoliv nárazovému) promýšlení vlastních profesních plánů. Může být samozřejmě vznesena pochybnost, nelimituje-li tento princip žáka. Každý přece může dříve či později shledat, že volil špatně, že se orientoval směrem, který mu nakonec nevyhovuje. Je potom v takovém systému dostatek prostoru pro možnost změny? Diskuse na toto téma byla vedena ve Francii na začátku 90. let, kdy byl mimochodem zahájen počátek velkých a zásadních školských reforem. Tvrdilo se „...že lycées nejsou dost jednotná: všeobecné lycées

ma málo společných rysů s lycée professionnel a ještě méně s technickým typem lycée...“⁷

V této době tak začínají pronikat do učebních osnov lycée nové prvky, které mají napomoci alespoň částečné nivelizaci jednotlivých větví (sérií). Jedná se například o tzv. *modules* (moduly – práce ve skupině) nebo *ateliers pratiques* (činnostní ateliéry) ad.⁸, jejichž prostřednictvím se žák může setkat se širokou škálou zaměření a jejichž absolvování mu pomáhá (může pomoci) lépe si uvědomit, kterým směrem se chce skutečně vydat. Dále je třeba připustit, že zásadní orientace konkrétním směrem opravdu přichází až s přestupem na lycée. do té doby se jedná o fakultativní volby jednotlivých předmětů – rozvrhů, tedy nic definitivního, respektive dlouhodobě závazného. Důležité však také je, že ani žákem nastoupená orientace na lycée nemusí být konečná. Francouzskému školskému systému totiž nelze upřít flexibilitu – otevřenost, myšleno prostupnost jednotlivých větví. Např. absolvent lycée professionnel může po ukončení prvního cyklu tohoto typu školy přestoupit do přípravného ročníku studia na lycée technique a na něm dál pokračovat (viz příloha 5). Nezanedbatelná není ani vstřícnost terciárního školského stupně různým typům „maturity“. Avšak bohatá vnitřní diferencovanost francouzského školského systému má i svá úskalí. Zdá se být až příliš složitá, a tak mnohdy neprůhledná, a to zdaleka nejen pro cizince. Soudě i podle výroků a hodnocení mnohých Francouzů, výběr dalšího studia je podřízen logice – volba známého, osvědčeného (ne vždy však optimálního).

Přehled školské struktury fungující ve Francii rovněž odhaluje, že najít v poměrně úzce zaměřených větvích (týká se lycée) konkrétně hudební výchovu může být problematické. Je proto třeba hned na úvod práce stanovit, kam přesně budeme své pozorování směřovat. Bez diskusí bude analýza hudební výchovy na collège. Ohledně lycée se zaměříme na všeobecně-vzdělávací větev (LGT) s hlubším zájmem pro humanitní sérii (série L).

Kromě nutného terminologického ukotvení, o něž jsme se pokusili výše, bude však ještě nezbytné zohlednit existenci a charakteristiku kurikulárních dokumentů (viz kap. 3), na jejichž základě teprve může být specifikováno postavení předmětu (viz kap. 4) v celém systému (např. jaká je jeho důležitost mezi ostatními předměty, kolik prostoru je mu vyčleněno v různých ročnících, do kterých mezioborových vztahů je zapojován apod.).

⁷ In VASCONCELLOS, Maria. *Le système éducatif*. Lisieux, 2004, p. 52: „...que les lycées n’ont plus d’unité: le lycée d’enseignement général a peu de traits communs avec le lycée professionnel et moins aussi avec le lycée technique...“

⁸ Srov. VASCONCELLOS, Maria. *Le système éducatif*. Lisieux, Calvados, 2004, p. 53-54.

Teprve poté budeme moci obrátit naši pozornost zcela konkrétně k osnovám hudební výchovy, tzn. k obsahu učiva pro jednotlivé ročníky a samozřejmě i k francouzským učebním materiálům využívaným (mnohdy i nevyužívaným) v hodinách hudební výchovy, či k vlastnímu procesu výuky.

3. Všeobecná charakteristika kurikulárních dokumentů – *nová vzdělávací politika*

Ve Francii již od roku 1985 probíhá poměrně intenzivní diskuse k tzv. *programmes scolaires* (školním programům), což jsou národní kurikulární dokumenty na úrovni našich vzdělávacích programů. Jejich součástí jsou informace o každém vyučovaném předmětu, tzn. především organizační struktura, obsah učiva a vzdělávací cíle každé disciplíny – zpracováno vždy samostatně pro konkrétní ročník a stupeň školy. Každý jednotlivý program obsahuje navíc doprovodnou pomocnou dokumentaci pro pedagoga. V 90. letech byla zřízena speciální komise⁹ pro tvorbu nových, respektive pro modifikaci stávajících školních programů. Tato instituce se zaměřila na restrukturalizaci předmětů do tematických skupin (*pôles disciplinaires*) a především na tvorbu *socle commun* (**společného základu**)¹⁰ pro všechny předměty, protože pouze izolované programy jednotlivých disciplín přestaly vyhovovat současné evropské představě o vzdělávání. V jednom z oficiálních textů této komise z roku 1994 se říká: „...*připadá nám dnes nezbytné znovu obnovit republikánský ideál «společného základu» sdružujícího vědomosti a kompetence...*“¹¹

3.1. První kroky k novým trendům v kurikulární politice

V letech 1995–1998 byly skutečně stávající programy přepracovány a navíc vznikl integrující dokument – již výše jmenovaný „společný základ“¹². Je třeba objasnit, že podnět k sepsání podobně zastřešujícího dokumentu nevzešel pouze ze snahy následovat nově proklamované trendy celoevropské vzdělávací politiky, ale byl motivován i vnitřní potřebou školského systému nově definovat své cíle. Jeden z důležitých defektů stávající struktury francouzské školské organizace, který bylo třeba bezpodmínečně odstranit, plynul z přesvědčení, že dosavadní: „...*koncepte programů, disciplína po disciplíně, směřuje příliš často k přehlížení (...) «horizontální koherence» učebních obsahů, čímž je míněna*

⁹ Conseil national des programmes (CNP).

¹⁰ Tento „společný základ“ by bylo možné přirovnat k dnes již existujícímu a částečně fungujícímu Rámcovému vzdělávacímu programu v českém prostředí.

¹¹ In RAULIN, Dominique. *Les programmes scolaires*. Paris : Retz, 2006, p. 30: „...il nous a semblé nécessaire de réactiver aujourd’hui l’idéal républicain d’un “socle commun” cohérent de connaissances et de compétences...“

¹² „Společný základ“ vznikl pouze pro předškolní vzdělávání, základní vzdělávání a collège, tedy pro stupně škol, které ve Francii zajišťují povinnou školní docházku. Pro každý jmenovaný stupeň byl formulován samostatný „společný základ“.

nezbytná harmonizace (propojování) rozdílných předmětů vyučovaných v rámci jednoho ročníku...“¹³ Jiná výtka směřovala přímo k činnosti pedagogů: „...sami učitelé, a je to normální, zcela ignorují programy, které se přímo netýkají jejich předmětu...“¹⁴ Od roku 2000 komise uvažovala nad zpopularizováním tohoto zásadního dokumentu, který doposavad zůstal znám jenom úzké vědecké a školské společnosti. Tak roku 2002 vyšel onen „společný základ“ jako tři příručky: *Qu'apprend-on à l'école maternelle?*, *Qu'apprend-on à l'école élémentaire?* a *Qu'apprend-on au collège?*¹⁵, neboli *Čemu se učíme v mateřské školce/ na základní škole/ v collège?*. Už podle formulace názvu je evidentní, že byly primárně určeny širší veřejnosti, tedy samotným žákům a jejich rodičům. Seznamovaly je s inovacemi na poli kurikulárních dokumentů a s nově nastavenými požadavky, jejichž prizmatem je nahlížena tvorba jednotlivých školních programů konkrétních předmětů – jedná se vlastně o rámcové explikace těchto programů. Budeme se podrobněji věnovat pouze třetí jmenované příručce, jež je relevantní pro předmět našeho zkoumání: *Čemu se učíme na collège?*¹⁶

Podle této koncepce z roku 2002 je možné všechny předměty seřadit do dvou velkých tematických celků:

- *Culture des humanités* (Humanitní vědy)
- *Culture scientifique et technique* (Věda a technika)

K tomu ještě patří „nezařaditelné“ disciplíny – *Éducation civique* (Občanská výchova) a *Éducation physique et sportive* (Tělesná výchova). Konkrétně *Éducation musicale* (Hudební výchova) je včleněna vedle *Arts plastiques* (Výtvarné výchovy) pod společný název *Enseignement artistique* (Umělecké vzdělávání) a je spolu s jazyky, dějinami a zeměpisem součástí velkého celku Humanitní vědy. V první části představovaného dokumentu najdeme obecné formulace toho, co žáci na konci povinného studia musí (měli

¹³ In LANG, J. *Qu'apprend-on au collège?* Paris : CNDP, 2002, (nepaginováno): „...La conception des programmes, discipline par discipline, conduit encore trop souvent à négliger (...) «cohérence horizontale» des contenus d'enseignement, c'est-à-dire l'harmonisation nécessaire des différentes matières enseignées au cours d'une même année...“

¹⁴ In LANG, J. *Qu'apprend-on au collège?* Paris : CNDP, 2002, (nepaginováno): „...les enseignants eux-mêmes, et c'est normal, ignorent assez largement les programmes qui ne relèvent pas de leur propre discipline...“

¹⁵ LANG, J. *Qu'apprend-on à l'école maternelle?* Paris : CNDP, 2002, (nepaginováno); LANG, J. *Qu'apprend-on à l'école élémentaire?* Paris : CNDP, 2002, (nepaginováno); LANG, J. *Qu'apprend-on au collège?* Paris : CNDP, 2002, (nepaginováno).

¹⁶ „Společný základ“ či jiný kurikulární dokument na podobné bázi pro vyšší sekundární stupeň (pro lycée) nebyl dosud rozpracován. Úskalí je v přílišné různorodosti tohoto typu škol a v bohatství jejich větví-sérií. Nová vzdělávací politika zcela logicky věnuje zvýšenou pozornost povinnému školství – primární a nižší sekundární stupeň (collège).

by) ovládat v rámci obou velkých celků (jinak řečeno, co předměty těchto dvou velkých skupin, jsou-li vnímány takto spojitě, implikují). Pro jasnost věci uvedeme příklad: jako výsledek studia předmětů tzv. Humanitních věd budou absolventi collège schopni *porozumět velkým společenským předělům, dokáží rozlišit různé civilizace, nebo pochopí, že základní aspekty lidského života (věk rodina, láska ad.) mají nezastupitelnou roli ve vývoji jedince, potažmo celé společnosti* a mnoho dalších¹⁷. V rámci druhé části dokumentu jsou shrnuty informace o cílech již každého jednotlivého předmětu. Nelze přitom říct, že by šlo o charakteristiky konkrétních učebních obsahů daných předmětů v takové šíři a tak podrobně, jak jsou prezentovány ve vlastních programech. Text sám vědomě a explicitně deklaruje svoji povšechnost, když říká: „...*tato druhá část představuje skrze jednotlivé disciplíny, co je srdcem každého vzdělávání...*“¹⁸ Abychom se příliš nevzdálili hudební výchově, soubornost této druhé části textu můžeme demonstrovat právě na ní. Znalosti a kompetence, kterými hudební výchova na collège má žáka vybavit, jsou zde pojaty do tří skupin: *praktické činnosti – znalost kulturních znaků – rozvoj (a využívání) rozdílných technických prostředků*¹⁹. V rámci každého ze tří okruhů je použito několika vysvětlení – přiblížení. *Praktické činnosti* znamenají např. zahrát na hudební nástroj (perkuse, syntetizér, zobcová flétna aj.) jednoduchou partituru – sám i v souboru – s využitím různých způsobů hry. *Znalost kulturních znaků* v sobě skrývá např. možnost s pomocí přizpůsobeného „slovníčku“ komentovat poslouchanou skladbu, rozumět jí a sdílet s ostatními své dojmy. A tzv. *rozvoj (a využívání) rozdílných technických prostředků* představuje mimo jiné např. schopnost určovat některé dílčí hudební složky (motivy, akordy, variace, formy aj.).

Shrnujeme, že nový trend podporuje nikoliv osamocené znalosti-vědomosti, ale především schopnosti tyto jednotlivosti aplikovat a vnímat v rozličných kontextech. Avšak hlavní přínos nového uvažování o předmětovém uspořádání spatřujeme v tom, že podobný systém řazení do velkých tematických okruhů, v jejichž rámci jsou zdůrazňovány společné rysy jednotlivých disciplín, přispěl především k aktivizaci **mezipředmětového vyučování**, respektive k jeho posílení. Zcela prakticky se to projevilo začleněním moderních organizačních forem vyučování do centrálního cyklu collège, a to hned do rámce

¹⁷ Srov. LANG, J. *Qu'apprend-on au collège?* Paris : CNDP, 2002, (nepaginováno).

¹⁸ In LANG, J. *Qu'apprend-on au collège?* Paris : CNDP, 2002. (nepaginováno): „...cette seconde partie présente, par discipline, ce qui fait le coeur de chaque enseignement...“

¹⁹ In LANG, J. *Qu'apprend-on au collège?* Paris, CNDP : 2002. (nepaginováno): „...pratique musical (...) acquisition de repères culturels (...) exploitation de moyens techniques diversifié...“

obligatorních předmětů: jedná se zejména o tzv. *itinéraire de découverte* („Cesty objevů“), což je vlastně realizace projektového vyučování na oficiálně stanovené okruhy témat, a o tzv. *classe à PAC* (Třídy s uměleckým a kulturním zaměřením), zde jde o prostor věnovaný speciálně umělecké a kulturní výchově ve spojení s praxí. (O těchto interdisciplinárních projektech a úloze hudební výchovy v nich podrobněji viz kapitola 4.1.)

3.2. Aktuální stav v národních francouzských kurikulech

Zatím poslední zlom v přípravě školních programů nastal v roce 2006, kdy vyšel oficiální dokument na základě zákona o školních programech²⁰ z dubna 2005. Jedná se o dekret *Socle commun des connaissances et compétences* (Společný základ vědomostí a kompetencí) pro základní školy a collège. V tomto dekretu, který byl tentokrát pro širší veřejnost okamžitě publikován jako přehledná příručka²¹ (rovněž s primární intencí posloužit větší informovanosti širší veřejnosti²²), jsou znovu rozpracovány zásady propojení jednotlivých disciplín, avšak trochu na jiném principu. Tentokrát jsou všechny předměty zastřešeny sedmi velkými okruhy, tzv. kompetencemi nebo pilíři:

- *Maîtrise de la langue française* (Ovládání francouzského jazyka)
- *Pratique d'une langue vivante étrangère* (Praktická znalost cizího jazyka)
- *Principaux éléments de mathématiques et la culture scientifique et technologique* (Základní principy matematiky a vědecké a technologické kultury)
- *Culture humaniste* (Lidská kultura)
- *Compétences sociales et civiques* (Sociální a občanské kompetence)
- *Maîtrise des techniques de l'information et de la communication* (Ovládání technik využívajících informace a komunikaci)
- *Autonomie et l'initiative* (Samostatnost a iniciativa)

²⁰ La loi d'orientation et de programme pour l'avenir de l'école.

²¹ *École et collège: tout se que nos enfants doivent savoir*. 1e éd. Paris : CNDP, 2006.

²² In *École et collège, tout ce que nos enfants doivent savoir*. 1e éd. Paris : CNDP, 2006, p. 9: (Jedná se o stanovisko ministra školství v rámci předmluvy k textu – pozn. T.S.) „...Přirozeně, oficiální programy existují pro každý ročník, pro každý předmět. Ale jejich jazyk je příliš technický, který neusnadňuje četbu (porozumění). Jsou psány především pro specialisty, zaměstnance a profesory. Avšak rodiče mají také právo vědět, co se jejich děti učí: jsem přesvědčen, že tato znalost je nezbytná pro dobré fungování školy...“ / „...Naturellement, des programmes officiels existent pour chaque niveau et pour chaque discipline. Mais leur langage est très technique, ce qui n'en facilite pas la lecture. Ils sont surtout écrits pour les spécialistes, pour les cadres et pour les professeurs. Les parents ont pourtant le droit de savoir ce qu'apprennent leurs enfants: je suis persuadé que cette connaissance est nécessaire au bon fonctionnement de l'école...“

Ještě v roce 2002 šlo ve „společném základu“ o prosté seřazení sobě blízkých předmětů do tematických celků, které měly napomoci nalézání společných bodů a mezipředmětových vztahů jinak suverénních oborů. Ve stávajícím „společném základu“, který je ještě obecnější, jde především o zdůrazňování **praktického přesahu** jednotlivých disciplín do civilního života žáků. Každá ze sedmi vytyčených základních kompetencí je dál rozdělena a podrobněji rozepsána na *znalosti, schopnosti a postoje*²³, kterými by měla povinná školní docházka žáka obohatit. Dovolím si citovat: „...*Tato prezentace vyjadřuje ambici celého projektu. Nebylo by totiž podnětné omezit se na pouhý přehled teoretických znalostí. Cílem bylo ukázat, že povinná školní docházka musí přinést rovněž prostředky k užití nabytých vědomostí v konkrétních situacích. Zkrátka zapojit znalosti, ale rovněž schopnosti při řešení různých situací...*“²⁴

Například hudební výchova, respektive umělecká výchova je v takto formulovaném textu součástí kompetence označené jako Lidská kultura. Z analýzy aktuálního dokumentu je jasné, že i zde je umělecká výchova postavena vedle dějepisu, zeměpisu a všeobecně jazyků a jejich literatur. Tyto soudy se zdají být logické, ale v textu jsou podklady pro ně pouze implicitní. O hudební výchově (ani obecně o umělecké výchově) se totiž v textu přímo nic konkrétního nedočteme – na rozdíl od předchozího „společného základu“ z roku 2002, kde byl ve druhé partii dokonce částečně kopírován vlastní program disciplíny, podány náměty na projekty apod. Tedy na základě sledování předmětu hudební výchova docela dobře ukazujeme, v čem se nový „společný základ“ odlišil od starého, jak chce tentokrát fungovat: „...*nevznikl, aby kondenzoval vlastní programy, disciplínu po disciplíně, ale aby dal celkový smysl veškerému povinnému vzdělání, aby ukázal, k čemu směřuje, jaké jsou jeho cíle, jeho předměty zájmu, jeho obsah...*“²⁵ Duch obecných formulací, tak jak byl představen především v první části projektu z roku 2002, se zde vine celým dokumentem. Pro jasnost onu obecnost textu přiblížíme výběrem některých z mnoha formulací: V pasáži věnované kompetenci Lidská kultura se dozvíme, že na konci studia by

²³ Srov. *École et collège, tout ce que nos enfants doivent savoir*. 1e éd. Paris : CNDP, 2006.

²⁴ In *École et collège, tout ce que nos enfants doivent savoir*. 1e éd. Paris : CNDP, 2006, p. 11: „... Cette présentation exprime l'ambition du projet. Il n'était pas question de se limiter à la liste des connaissances théorétiques. Le but était de montrer que l'école obligatoire doit donner aussi les moyens d'utiliser le savoir dans des situations concrètes. Bref, transmettre des *connaissances*, mais encore les *capacités* à les mettre en oeuvre dans des situations variées...“

²⁵ In *École et collège, tout ce que nos enfants doivent savoir*. 1e éd. Paris : CNDP, 2006, p. 10: „... elle n'est pas de condenser les programmes, discipline par discipline, mais de donner un sens global à toute l'éducation obligatoire, de montrer quelles sont ses grandes directions, ses finalités, ses objectifs, ses contenus indispensables...“

žák měl chápat *vědomí continuity a předělů v kultuře jednotlivých civilizací, poznat důležité texty a umělecká díla – domácí i cizí – a dokázat je interpretovat, rovněž uvést do kontextu historického i geografického, ale také (především) načerpat dostatek podnětů pro vlastní kulturní život apod.*²⁶

Proč bylo důležité provést tento exkurz do nově vznikajících „společných základů“ dílčích kurikulárních dokumentů? Ačkoliv jsou velice zobecňující (záměrně), naznačují, kudy by se měl každý jednotlivý předmět vyvíjet, k čemu je současnou vzdělávací politikou nasměrován. Jako zajímavé se ukázalo popsat nejen aktuální dekret z roku 2006, ale rovněž jeho předstupeň z roku 2002. Každý z nich totiž přináší trochu jiný pohled na věc a odhaluje vývoj v myšlení o vzdělávání, kterým Francie od začátku nového tisíciletí intenzivně prochází. Společným jmenovatelem obou textů je vědomí faktu, že dnešek požaduje trochu víc než pouhé prosté získávání teoretických vědomostí (jejichž šíře a struktura jsou podrobně stanoveny v dílčích programech). Diference vznikají tehdy, kdy v chronologii první text zdůrazňuje důležitost mezioborových propojení a ve své struktuře je nabízí, a druhý aktuální dokument je sice podporuje, ale zásadní nespátřuje v „pouhém“ vzájemném usouvztažňování jednotlivých oborů, ale v harmonizování teorie s praktickým životem. Podstata a relevantnost těchto závěrů může vyplynout z další práce, až se budeme snažit zcela konkrétně popsat, jaké jsou nové trendy v hudební výchově. Dále bylo vytvořeno pevné podloží, na jehož základě lze nyní lépe sledovat, jak např. učebnice hudební výchovy odrážejí aktuální situaci, jsou-li otiskem stávajících kurikulárních dokumentů, tedy i jejich „společných základů“.

3.3. Český kontext rámcových kurikulárních dokumentů ve srovnání s francouzským

Aby byla situace národních kurikulárních dokumentů úplně vyjasněna, bude nezbytné ohlédnout se za novými vzdělávacími programy i v České republice. Zhruba ve stejné době, kdy byly ve Francii realizovány první „společné základy“, u nás vznikají pilotní verze **Rámcových vzdělávacích programů (RVP)**²⁷. Tyto francouzské a české texty jsou si v mnohém podobné – vycházejí ze stejných ideálů: neomezit vzdělávání na

²⁶ Srov. *École et collège: tout ce que nos enfants doivent savoir*. 1e éd. Paris : CNDP, 2006, p. 43-46.

²⁷ Budeme odkazovat pouze k RVP pro základní vzdělávání (RVP ZV), protože k RVP pro střední vzdělávání (RVP SV) nemáme ve Francii protějšek, s nímž by byla možná komparace.

prosté získávání vědomostí. Avšak obojí národní dokumenty mají svá specifika. České RVP jsou v jistém smyslu konglomerátem francouzských „společných základů“ – starších i aktuálních (byť se jako konglomerát samozřejmě neprezentují a podobná charakteristika je vynucena naší potřebou srovnání těchto textů). RVP ZV, které je od školního roku 2006/2007 oficiálně v oběhu, je formulováno kolem tzv. *klíčových kompetencí – vzdělávacích oblastí – průřezových témat*. To jsou tři základní okruhy, respektive nástroje, s jejichž pomocí je nově formulován celý obsah a cíle vzdělávání, podány podněty pro nové organizační formy práce ve výuce apod.

U nás jsou *klíčové kompetence* víc záležitostí cílových schopností-dovedností žáka a jsou velice obecné, komplexní (zde se pojmově rozcházíme s francouzským textem – obsah slova kompetence je ve srovnávaných dokumentech odlišný). Jedná se o následující:

- *kompetence k učení*
- *k. k řešení problémů*
- *k. komunikativní*
- *k. sociální a personální*
- *k. občanské*
- *k. pracovní*

Okruh *vzdělávacích oblastí* potom není nepodobný dříve charakterizovaným kompetencím (pilířům) ve francouzském dokumentu z roku 2006. V RVP ZV mluvíme o těchto vzdělávacích oblastech (a jejich možných vzdělávacích oborech):

- *Jazyk a jazyková komunikace* (Český jazyk a literatura, Cizí jazyk)
- *Matematika a její aplikace* (Matematika a její aplikace)
- *Informační a komunikační technologie* (Informační a komunikační technologie)
- *Člověk a jeho svět* (Člověk a jeho svět)
- *Člověk a společnost* (Dějepis, Výchova k občanství)
- *Člověk a příroda* (Fyzika, Chemie, Přírodopis, Zeměpis)
- *Umění a kultura* (Hudební výchova, Výtvarná výchova)
- *Člověk a zdraví* (Výchova ke zdraví, Tělesná výchova)
- *Člověk a svět práce* (Člověk a svět práce)

Podobným seskupením jednotlivých předmětů jsou podána relativně jasná doporučení na možná mezipředmětová propojení „sobě podobných“ oborů. Dokonce se říká: „...Z jednoho vzdělávacího oboru může být vytvořen jeden vyučovací předmět nebo více

vyučovacích předmětů, případně může vyučovací předmět vzniknout integrací vzdělávacího obsahu více vzdělávacích oborů (integrovaný vyučovací předmět)...²⁸

Posledním klíčovým bodem ve struktuře RVP jsou *průřezová témata*, jejichž seskupení je následující:

- *Osobnostní a sociální výchova*
- *Výchova demokratického občana*
- *Výchova k myšlení v evropských a globálních souvislostech*
- *Multikulturní výchova*
- *Environmentální výchova*
- *Mediální výchova*

Tyto tematické celky (neboli průřezová témata) reprezentují tendenci současného trendu ve vzdělávání, totiž spojovat konkrétní obsahy vzdělávání s životní praxí. „...*Podmínkou účinnosti průřezových témat je jejich propojenost se vzdělávacím obsahem konkrétních vyučovacích předmětů a s obsahem dalších činností žáků realizovaných ve škole i mimo školu...*“²⁹

Přehledové představení českého RVP ZV hned za popisem obou francouzských „společných základů“ by mělo ukázat, že ačkoliv v jednotlivostech se různé národní vzdělávací programy liší (srov. termín kompetence), jimi deklarované cíle a obsahy vzdělávání jako celku jsou stejné. Jestliže francouzský „společný základ“ prošel v letech 2002–2006 vývojem – od primárně zdůrazněné interdisciplinaritě po akcentaci praktického využití znalostí a dovedností, český „rámcový program“ v sobě hned shrnuje obé, byť trochu v jiné struktuře.

Pro nás by však nemělo zůstat důležité pouhé charakterizování rámcových dokumentů a jejich postoje k vzdělávání jako celku, ale mnohem zásadnější je položit si otázku, kde je v RVP ZV popisována konkrétně hudební výchova a jak se její postavení (a popis) v novém dokumentu liší od toho francouzského. V RVP ZV je každá vzdělávací oblast v samostatných kapitolách podrobněji rozpracována. Hudební výchova spadá spolu

²⁸ In *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*. 1. vyd. Praha, VÚP, 2005, s. 18.

²⁹ In *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*. 1. vyd. Praha, VÚP, 2005, s. 90.

s výtvarnou výchovou do oblasti pojmenované jako Umění a kultura. Tato oblast je charakterizována sama o sobě – jako zvláštní celek, přičemž obecná charakteristika je následována podrobnější analýzou každého jednotlivého vzdělávacího oboru, tzn. samostatně hudební i výtvarné výchovy. Lze říct, že RVP ZV přináší přímé informace o vzdělávacím obsahu daných oborů. Proto podotýkáme, že český „rámcový program“ není nepodobný francouzskému „společnému základu“ z roku 2002, který také přinášel resumé vlastních školních programů jednotlivých vyučovacích předmětů, na rozdíl od obecnosti aktuálního textu z roku 2006. Avšak východiska pro zmiňovanou strukturu dokumentů jsou různá. Ve Francii stále existují vlastní velice podrobné programy jednotlivých disciplín a „**společný základ**“ je jejich pouhým **zastřešením** (souhrnnou informací o celkovém smyslu vzdělávání) – proto může ten aktuální společný základ z roku 2006 zůstat pouze ve shrnujících charakteristikách a neřešit konkrétní obsahy. Naproti tomu v českém prostředí došlo k formulování **RVP**, který je teprve **východiskem** pro tvorbu podrobnějších vzdělávacích plánů a osnov, tzv. školních vzdělávacích programů (ŠVP). A tak RVP musí přinášet jistý obsahový základ – obligatorní oporu – pro následnou podrobnou práci každé jednotlivé školy na vlastních relativně originálních programech. Začínají se tak jevit podstatné rozdíly francouzského a českého principu vzdělávací politiky. Francouzský systém vzdělávání je centralizovaný – řízený, založený na podrobných státem schválených dokumentech, zatímco v českém systému je v současné době dána větší „volnost“ pro kreativní přístup jednotlivých školských institucí. Tímto konstatováním si vytváříme rovněž rámec pro následné možnosti analýzy a komparace osnov hudební výchovy. V diplomové práci totiž chceme dál představit francouzské školní programy, přesněji podrobné rozpisy obsahu učiva pro hudební výchovu v jednotlivých ročnících. Nicméně nyní je jasné, že k francouzským školním programům nemáme v současnosti v českém prostředí ekvivalenty. RVP přináší jistý přehled o obsahu učiva, avšak jedná se skutečně o pouhý pendant. Předem tak již nyní definujeme, že hlavní pozornost se bude soustřeďovat na plošnou prezentaci francouzských textů, zatímco jejich srovnání s českými „osnovami“ (tak jak jsou zastoupeny v RVP) bude pouze orientační a přehledové.

4. Postavení hudební výchovy ve francouzské soustavě předmětů

Z předchozí analýzy nových tendencí při tvorbě školních programů ve Francii přímo pro hudební výchovu vyplývá, že je stabilní součástí tamějšího vyučovacího procesu. Je tradičně spojována v homogenní celek s výtvarnou výchovou (pod souhrnným označením umělecká výchova) a jejich výsadní postavení a nepostradatelnost je argumentována: „...*rozdvíjejí a zhodnocují nejenom racionální inteligenci zajišťovanou především jinými disciplínami, ale také senzibilitu (intuici, představivost, invenci...)...*“³⁰ V rámci studia lycée do umělecké výchovy ještě náležejí navíc tanec, divadlo, kino aj. (podrobněji viz 4.2.). Další blízké vztahy navazuje hudební výchova s dějepisem, zeměpisem a literaturami všech jazyků, s nimiž má společné jiné vzdělávací cíle (např. seznamování se zásadními uměleckými díly, schopnost je interpretovat apod.). Ovšem ve Francii je poměrně široký prostor věnován i propojování umělecké výchovy a technických předmětů, což zprostředkovávají především technické typy lycée a četné navazující univerzitní obory.

4.1. Hudební výchova ve struktuře collège

Na **collège** je hudební výchova **povinná** a je dotována 1 hodinou týdně (vedle toho, nikoliv proti, stojí 1 hodina výtvarné výchovy). Zvláštní situace vzniká pro 2. a 3. ročník tohoto stupně školy – tzv. centrální cyklus (5e a 4e) – kde jsou ještě navíc v týdenním rozvrhu zohledňovány nestandardní formy vyučování (nejčastěji mezipředmětové aktivity), jako jsou různé projekty, ateliéry, tematické třídy aj., které se umělecké výchovy velice často významně dotýkají. Díky tomu se dotace pro hudební výchovu potenciálně zvyšuje (oficiální dokument ohlašuje pro tyto ročníky rozmezí 2 – 3 hodiny týdně obecně pro uměleckou výchovu).

Na tomto místě bude vhodné popsat některé z výše naznačených netradičních vyučovacích forem, které jsou zařazovány do povinného (případně do fakultativního) školního rozvrhu a které se přímo týkají hudební výchovy (nebo alespoň širěji uměleckého vzdělávání, tzn. včetně výtvarných aktivit). Informace o nich jsou k nalezení v oficiální

³⁰ In LANG, J. *Qu'apprend-on au collège?* 1e éd. Paris : CNDP, 2002 (nepaginováno): „...ils développent et valorisent non seulement l'intelligence rationnelle privilégiée par d'autres disciplines, mais aussi une intelligence sensible (intuition, imagination, invention...)...“

dokumentaci francouzského Ministerstva školství, která je ke stažení na četných vzdělávacích webových portálech³¹.

- *Classes à PAC (à projet artistique et culturel)* (Třídy s uměleckým a kulturním zaměřením)³²

Jmenovaný projekt patří do rámce obligatorních školních aktivit, do rozvrhu je zařazován nepravidelně (podle dohody), přičemž oficiální časová dotace činí mezi 8-15 hodinami za rok. Vzniká na základě spolupráce učitelů více oborů, nejčastěji se jedná o hudební výchovu s výtvarnou výchovou, případně o další předměty (jazyky, historii apod.). Projekty umožňují vyučujícím jít až za rámec obsahu učiva, které je nařízené osnovami hudební či výtvarné výchovy, respektive mnohé z navrženého podstatně rozšířit a prohloubit. Tak se mohou zabývat např. detailněji architekturou, kinem, tancem, fotografií apod. Zde je kladen důraz na komunikaci učitele (učitelů) a tzv. profesionála – umělce, člověka pohybujícího se profesně v uměleckém prostředí.

- *Ateliers de pratique artistique* (Ateliéry uměleckých aktivit)³³

Tyto „ateliéry“ jsou organizovány mimo povinný rozvrh předmětů, pro dobrovolné zájemce. Jejich doporučená dotace je 2-3 hodiny týdně. Bývají otevřeny po celý školní rok a je ponecháno na vůli vyučujícího, bude-li se činnost ateliéru soustřeďovat na jedinou uměleckou aktivitu (např. pouze hudební), případně kombinovat aktivity různé (hudební a výtvarné apod.). I v organizaci ateliérů je důležitým prvkem tzv. profesionál. Jedná se o umělce, člověka pohybujícího se profesně v uměleckém prostředí, s nímž vyučující spolupracuje a s jehož teoretickou i praktickou pomocí vytváří program ateliéru.

- *Itinéraires de découverte* („Cesty objevů“)³⁴

Jedná se o nový typ interdisciplinárního, tedy projektového vyučování. Přestože se netýká přímo a jedině uměleckých disciplín tak jako předcházející dvě aktivity, chceme jej přiblížit, protože významně ovlivňuje organizaci obligatorních předmětů v centrálním cyklu collège, a to včetně hudební výchovy. Popisovaný projekt je začleněn do povinného

³¹ Přímé odkazy na konkrétní adresy budeme uvádět jednotlivě u každé popisované aktivity.

³² *Les classes à PAC*. [PDF dokument]. Paris : CNDP, 2006. Dostupné z [www: http://www.cndp.fr/secondaire/capac/](http://www.cndp.fr/secondaire/capac/)

³³ *Ateliers*. [PDF dokument]. Paris : CNDP, 2006. Dostupné z: <http://eduscole.education.fr/D0050/LXTACC01.htm>

³⁴ *Itinéraire de découverte*. [PDF dokument]. Paris : CNDP, 2006. Dostupné z [www: http://www.cndp.fr/secondaire/idd/](http://www.cndp.fr/secondaire/idd/)

rozvrhu dvěma hodinami týdně – tyto hodiny jsou však pohyblivé a zaleží na domluvě spolupracujících pedagogů se skupinami žáků. Již bylo výše naznačeno, že představovaná vyučovací metoda se týká pouze dvou ročníků collège (5e a 4e – centrální cyklus). Představuje typickou ukázkou praktického zavádění nových idejí z národních vzdělávacích programů – v tomto případě jde o mezipředmětové usouvztažňování. Propojování jinak samostatně fungujících disciplín by mělo jít napříč čtyřmi oficiálními tématy:

- *La nature et le corps humain* (Příroda a lidské tělo)
- *Les arts et les humanités* (Umění a člověk)
- *Les langues et les civilisations* (Jazyky a civilizace)
- *La création et les techniques* (Tvorba a technika)

Každá škola musí svým žákům nabídnout všechna témata. „...*Tyto domény (témata) v sobě implikují všechny disciplíny, které tak mohou být rovnocenně reprezentovány v rozdílných projektech, které každá škola nabízí...*“³⁵ Ukazuje se, že kurikulární stanova je direktivní jen do té míry, pokud nařizuje každé škole dát žákům na výběr ze všech čtyř témat, ale vnitřní strukturu témat si již jednotlivé instituce řídí samy – a zde se naskýtá velké množství variant (např. které předměty spolu budou navazovat užší komunikaci, volba dílčích témat apod.). V rámci každého ze čtyř témat si škola dokonce může vytvořit jeden i více konkrétních projektů. Žáci však mají za povinnost vybrat si v průběhu centrálního cyklu celkem čtyři projekty (tzn. každé pololetí jeden projekt), a to nejméně ze dvou z nadepsaných témat.

Projekty jsou chápány jako činnosti realizované buď individuálně, nebo nejčastěji v kolektivu. Jde o seskupení žáků do týmů (podle vybraného projektu) napříč všemi ekvivalentními ročníky dané školy. „Materiálním“ vyústěním práce na projektu je nejčastěji konkrétní a jedinečný objekt – CD-ROM, noviny, film, nebo je činnost shrnuta ústní prezentací, představením, výstavou ad. Vlastní práce zprostředkovává žákům první důkladné poznání metody rešerše (zpracování pramenů) a závěrečné vyústění bývá důležitou příležitostí naučit se prezentovat své úkoly a výsledky práce (ať už individuálně či v kolektivu).

Organizace každého jednoho projektu probíhá v rozmezí 12-13 týdnů – asi 10 týdnů je věnováno vlastní přípravě a zpracovávání projektu, 2 týdny předcházejí jako čas na

³⁵ In *Itinéraire de découverte*. [PDF document]. Paris : CNDP, 2006. Dostupné z [www](http://www.cndp.fr/secondaire/idd/): <http://www.cndp.fr/secondaire/idd/>; „...Ces domaines impliquent toutes les disciplines et leur assurent une représentation équilibrée dans les différents projets que propose chaque établissement...“

seznámení s možnostmi zadávaných témat (žáci mají ještě šanci změnit svoji volbu) a 1 závěrečný týden je vyhrazen prezentacím výsledků.

Škola je povinná vyhotovit orientační plán každého zadávaného projektu. Dovolíme si jeden takový představit, aby bylo zřejmé, co „tým“ spolupracujících vyučujících musí před vlastní prací na projektu zvažovat a stanovit:

Doména (téma): Umění a člověk

Projekt: **Život ve středověku**

Hlavní disciplíny:

- Historie (studium map a dokumentů)
- Francouzština (středověké texty; přednes – vztah poezie a přednesu ve středověku)
- Výtvarná výchova (podnícení aktivního zájmu o středověké umění)
- Hudební výchova (zpěv-poslech-praktické činnosti na středověké hudbě)

Další aplikované disciplíny:

- Tělesná výchova (rekonstrukce sportovních aktivit – individuálních i kolektivních – středověkého člověka)
- Zeměpis (studium map a náčrtů; srovnávání stavu lokality na mapě a ve skutečnosti)
- Latina (překlady středověkých vybraných textů)
- Matematika (užití geometrie při vyhotovování plánů a náčrtů)
- Technologie (přenesení získaných informací na médium)

Tabulka č.1

Dílčí témata projektu	Hlavní disciplíny + Aplikované disciplíny	Možnosti práce	Cíle-realizace
<ul style="list-style-type: none"> • Život na hradě 	<ul style="list-style-type: none"> • Historie • Výtvarná výchova • <i>Francouzština</i> • <i>Hudební výchova</i> 	<ul style="list-style-type: none"> • Konstrukce hradu – výběr místa, symboly, architektura • Obrana hradu – vojsko, strategická místa, tajné místnosti • Mýtické dámy – Meluzína ad. • Životní styl – kurtoázní lásky, oblékání 	<ul style="list-style-type: none"> Plány a makety Recitace textů Historická rekonstrukce – divadelní scénka Přehlídka středověkých kostýmů na hudbu období Ad.

<ul style="list-style-type: none"> • Mystické místo 	<ul style="list-style-type: none"> • Francouzština • Hudební výchova • <i>Historie</i> • <i>Výtvarná výchova</i> 	<ul style="list-style-type: none"> • Mysteria, procesí, poutě • Hledání sv. Grálu • Románské a gotické umění (vitráž – výroba, barvy, témata, symbolika) • Církevní hudba 	<ul style="list-style-type: none"> Fotografická montáž Rekonstrukce obřadu Výroba miniaturní vitráže Koncert středověké hudby (v kostýmech)
--	--	---	---

4.2. Hudební výchova ve struktuře lycée

S přestupem na lycée končí povinná školní docházka a žáci se s ohledem na své zájmy mohou profilovat a vydávat různými směry. Tento fakt se samozřejmě dotýká i hudební výchovy, která přestává být obligátní součástí týdenního rozvrhu, a je pouze **(povinně)-volitelnou alternativou**, jejíž dotace se liší podle typu lycée a jeho zaměření. V týdenním rozvrhu nejpobulárnějšího tzv. všeobecného lycée (*LGT*) je umělecké výchově obecně věnováno od 3 do 5 vyučovacích hodin. Žáci mají na výběr z šesti oborů³⁶: výtvarná výchova, kino, tanec, historie umění, hudba a divadlo, z nichž volí pouze jeden (3h týdně), který za určitých okolností³⁷ mohou kombinovat s jedním dalším (4h + 1h týdně). Zde se výrazně odchylujeme od českého průměru. Rozmanitost, jež je žákům nabízena díky možnosti volby z šesti uměleckých předmětů, přináší rovněž zajímavou otázku o odbornosti vyučujících. Vysvětlení zní: „...*Specializovaní učitelé učí hudební a výtvarnou výchovu. Pro kino, tanec, historii umění a divadlo jsou učitelé voleni podle relativní znalosti (kompetence) v daném oboru, přičemž jsou odkázáni na spolupráci s odborníkem v umělecké či kulturní oblasti...*“³⁸

I ve struktuře lycée jsou do rozvrhu začleňovány výše zmiňované netradiční vyučovací aktivity, které úzce souvisejí s uměleckými disciplínami. Jednou z nejvyužívanějších aktivit jsou tzv. *Ateliers de pratique artistique* (Ateliéry uměleckých

³⁶ Ještě na počátku 80. let 20. století bylo možno volit ze tří uměleckých disciplín (hudební a výtvarné výchovy a tzv. aplikovaných umění – tento předmět zastřešoval pravděpodobně obsahy dnešní rozšířené specializace).

³⁷ Zvýšená dotace předmětu platí tehdy, zvolí-li si žák po absolvování úvodního cyklu lycée sérii L a volba uměleckých předmětů se mu stává povinnou (respektive povinně-volitelnou).

³⁸ In *Département arts et culture*. [on-line], 2007 [citováno 20.2.2007]. Dostupné z: http://www.artsculture.education.fr/info_officielles/education_artistique/mission_lycee.asp: „...*Des professeurs spécialisés enseignent la musique et les arts plastiques. Pour le cinéma-audiovisuel, la danse, l'histoire des arts et le théâtre, des professeurs recrutés pour leurs compétences dans le domaine concerné mettent en œuvre les enseignements en partenariat avec des artistes et des professionnels du secteur artistique et culturel...*“

aktivit), o jejichž možnostech byla již zmínka v souvislosti s collège. I na lycée stojí ateliéry mimo obligatorní předměty (pouze pro dobrovolné zájemce), jsou založeny na spolupráci s osobou externí (profesionál z umělecké oblasti) a co se obsahu učiva týče, jsou nedirektivní – program ateliérů je ponechán invenci učitele a žáků. Liší se však organizace. Zatímco na collège byly ateliéry vkládány do výuky každý týden, na lycée je jejich načasování na zodpovědnosti vedoucího pedagoga – v závislosti na typu projektu, který je v rámci ateliéru řešen. Může jít o pravidelnou týdenní aktivitu, ale stejně tak lze celkovou roční dotaci (72h) rozdělit do několika intenzivních setkání (celodenních, vícedenních ad.)

5. Struktura předmětu hudební výchova

Následující prostor věnujeme představení obecné tendence ve strukturování obsahu této disciplíny, a to jak ji prezentuje nový webový portál (www.artsculture.education.fr) francouzského Ministerstva školství³⁹ v sekci hudba (a jak bude dále představena při analýze dílčích školních programů pro jednotlivé ročníky – viz kap. 6).

Na každém typu školy (základní škola, collège i lycée) lze v rámci vzdělávacích programů hudební výchovy najít tři základní výukové cíle – tendence:

- vnímání zvuku a hudby
- interpretace hudby a hudební tvořivost
- poznávání a rozlišování rozdílných hudebních estetik (stylů) a technik, které je charakterizují

Text používá pro osvětlení takto formulovaných cílů ještě jiné adekvátní triády, která již zřetelně indikuje základní činnosti, jimž by měl být v procesu hudební výuky věnován dostatečný (a v poměru vyvážený) prostor:

- poslech
- interpretace
- tvořivost

Výše formulované obecné tendence, základní výukové cíle, jsou samozřejmě v jednotlivých školních programech hudební výchovy pro každý ročník detailně rozpracovány a měly by být rovněž zřetelně čitelné v učebnicích jmenovaného předmětu, při strukturování konkrétního učiva. V oficiálních programech předmětu však dochází k další transformaci, a tak i ke konkretizaci triády. Vzniká tak následující seskupení bazálních činností v hodinách hudební výchovy:

- **vokální činnosti (zpěv)**
- **poslechové činnosti**
- **instrumentální činnosti**

Tentokrát je redukována tvořivost, kterou však lze považovat za specifickou hudební dovednost, která se utváří až na základě posilování jmenovaných činností, s celkovým formováním hudebnosti. Navíc je svým způsobem ve vokálních i instrumentálních činnostech přítomna – záleží na typu úkolů a jejich formulování. Na mnoha místech ve

³⁹ Le ministère de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche.

francouzských školních programech najdeme místo instrumentálních činností poznámku *hraní a tvořivost*.

Pro úplnost informací musíme upřesnit, že v případě lycée (kteréhokoliv zaměření) je struktura obsahu hudební výchovy (obecně umělecké výchovy) podřízena ještě trochu jiné hierarchii než pouze zmiňované triádě základních činností. O tom blíže v kap. 6.1.2.

Bylo by namístě srovnat tuto francouzskou triádu činností, již se podřizuje struktura učiva, s českou organizací programů hudební výchovy. Rámcový vzdělávací program pro ZV udává: „...*Hudební výchova vede žáka prostřednictvím vokálních, instrumentálních, hudebně pohybových a poslechových činností k porozumění hudebnímu umění, k aktivnímu vnímání hudby a zpěvu a jejich využívání jako svébytného prostředku komunikace. V etapě základního vzdělávání se tyto hudební činnosti stávají v rovině produkce, recepce a reflexe obsahovými doménami hudební výchovy...*“⁴⁰ Přestože v českém prostředí nemluvíme o trojici, ale o čtveřici základních činností, k nimž je žák v hodinách hudební výchovy veden, jejich podstata je identická. U nás je pouze navíc zmiňována hudebně pohybová složka. Otázkou zůstává, jestli je také dostatečně brána v potaz v samotném obsahu programu, zda-li je jí věnován prostor v jednotlivých učebnicích, a především je-li začleňována do vlastního vyučovacího procesu.

⁴⁰ In *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*. 1. vyd. Praha, VÚP, 2005, s. 27.

6. Školní programy a doprovodné dokumenty – úvodní exkurz

V předcházejících kapitolách jsme se poměrně podrobně zabývali novým zastřešujícím školním programem – *společným základem*, ale protože ve Francii mají své nezastupitelné místo jednotlivé školní programy pro každou samostatnou disciplínu, musíme obrátit pozornost právě k nim (samozřejmě konkrétně k programům hudební výchovy). Zatímco společný základ představuje obecnou tendenci v moderním strukturování obsahů učiva, dílčí programy aktualizují vlastní obsah a rozsah učiva pro jednotlivé předměty (a jednotlivé ročníky). Diskuse, která v 90. letech začala formulovat základní nedostatky francouzského kurikulárního systému (a která se stala základem nově vzniklého společného základu), vyšla právě z pozorování jednotlivých programů – a tak ani tyto dílčí celky neunikly zásadním revizím. Debata o nich směřovala tímto směrem: „...*Programy nejsou dostačující, musí být doprovázeny různými doplňujícími výroky nebo dokumenty, aby byly správně používány. V současné době učitelé využívají dvě cesty, které jim zprostředkovávají poznání a porozumění programům: zaprvé jde o národní konsilia (oficiální konzultace – pozn. T. S.), jež jim dovolují reagovat na změny; v druhém případě jde o přídavné informace k programům na oficiálních webových stránkách (portálech)...*“⁴¹ Právě a především četné oficiální konzultace, které „behradní“ pedagogové hojně využívali, ukázaly, že ne vždy rozumí záměru autorů, kteří programy vytvářeli. Proto narostla tendence zkusit přímo do programů včlenit maximum upřesnění, komentářů, příkladů, didaktických pokynů, označení náročnosti apod.⁴² Tyto podněty daly rovněž vzniknout tzv. *documents d'accompagnement* (doprovodným dokumentům).⁴³ Doprovodný program vzniká vždy pro každý předmět, pro každý jednotlivý ročník. „...*Doprovodný dokument musí být pro učitele pracovním nástrojem (pomůckou), která zprostředkovává nezbytná objasnění. /.../ Vysvětluje vlastní program, upřesňuje, co je třeba učit...*“⁴⁴ Zde se nabízí otázka: Proč doprovodné dokumenty nejsou součástí samotných

⁴¹ In RAULIN, Dominique. *Les programmes scolaires (Des disciplines souveraines au socle commun)*. 1e éd. Paris, Retz, 2006, p. 63: „... Les programmes ne sont plus suffisants, ils doivent être correctement mis en oeuvre. Actuellement, les professeurs bénéficient de deux éléments qui facilitent leur connaissance et leur compréhension des programmes: d'une part, les consultations nationales, qui leur permettent d'anticiper sur les changements; d'autre part, la mise en ligne des textes sur les sites officiels...“

⁴² Srov RAULIN, Dominique. *Les programmes scolaires (Des disciplines souveraines au socle commun)*. 1e éd. Paris, Retz, 2006, p. 64.

⁴³ První doprovodné programy byly sepsány pro fyziku a chemii v roce 1990. (Srov. RAULIN, Dominique. *Les programmes scolaires (Des disciplines souveraines au socle commun)*. 1e éd. Paris, Retz, 2006, p. 69.)

⁴⁴ In RAULIN, Dominique. *Les programmes scolaires (Des disciplines souveraines au socle commun)*. 1e éd. Paris, Retz, 2006, p. 69: „...Le document d'accompagnement doit être un outil de travail pour l'enseignant

programů? Vysvětlením je, že jejich obsahy i status se liší disciplínu od disciplíny a rovněž často ročník od ročníku – některé jsou velice bohaté na explikace, jiné ve svém celku relativně stručné.⁴⁵ A právě jejich nehomogenost (v lineárním pohledu) zabraňuje, aby byly stabilní součástí pevné struktury školních programů. Doprovodné dokumenty jsou editovány CNDP⁴⁶, mají tedy oficiální ráz, ale nejsou (na rozdíl od vlastních školních programů) příkazující – pouze doporučující – a tak stojí vždy vně vlastního programu.

Krátký exkurz do nedávných transformací školních programů a jejich doprovodných dokumentů bude nezbytným výchozím bodem pro naše další analýzy. Avšak ještě než budeme pokračovat ve zkoumání programů hudební výchovy pro jednotlivé ročníky, zamysleme se nad transformací kurikulárních dokumentů ve Francii v 90. letech – tentokrát se znalostí obou reformních tendencí – jak na poli společného základu, tak v intencích dílčích školních programů. Je zjevné, že se obě „reformace“ vzájemně podmiňují, ale zároveň v sobě nesou jistý paradox. Na jedné straně stojí snaha co nejvíce rozšířit, zpřesnit a doplnit vlastní školní programy, a na druhé straně vzniká společný základ, který je řešením právě oné aktuální roztržitosti programů (roztržitost vyplývající z vnitřní uzavřenosti a obsažnosti-podrobnosti) a snaží se je zcelit. Tento paradox se zvláště zřetelně jeví v komparaci se situací v Česku. U nás se dospělo k maximální eliminaci direktivně sepsaných obsahů učiva a v rámcových vzdělávacích programech je zanesena pouhá základní osa, z níž by měly vyrůstat jinak svébytné školní vzdělávací programy. Tento princip zajišťuje větší rozmanitost, umožňuje více originální přístup, tzn. že jednotlivé školy a jejich pojetí náplně daných předmětů se mohou významně odlišovat. Naopak ve Francii je centrálně zajištěna obsahová jednotnost škol (samozřejmě škol stejného typu).

V bezprostředně následujících podkapitolách se budeme zabývat jednotlivými programy hudební výchovy (respektive umělecké výchovy)⁴⁷ navazujících ročníků (collège a lycée) a jejich doprovodnými dokumenty, a proto tyto texty nejprve stručně představíme v obecné rovině. Naším záměrem samozřejmě nebude prohloubit již výše dostatečně

auquel il apporte les éclaircissements nécessaires. /.../ Il explicite le programme, il précise ce qu'il faut enseigner...“

⁴⁵ Tato disproporce bude doložitelná na analýze školních programů hudební výchovy na collège, kde je doprovodný dokument pro ročník 3e výrazně obsáhlejší než doprovodné dokumenty pro ročníky předcházející.

⁴⁶ CNDP = Centre national de documentation pédagogique (Národní centrum pedagogické dokumentace)

⁴⁷ Francouzské školství pojímá všechny umělecké předměty v jediný celek, jediný programový text.

probrané historické kontexty vzniku a transformací této oficiální školní dokumentace, ale spíše nám půjde o popsání jejich vnitřní struktury – jak jsou organizovány v nich sepsané informace, s jakou intencí, jak fungují ad. Obsahová (a částečně i organizační) náplň každého předmětu je vtělena do dvou v jisté míře spojených dokumentů:

A/ Školní program

„...Školní program je předpisový text, publikovaný v BO⁴⁸: je to oficiální text, který představuje národní doporučení, co vytváří v každé disciplíně – pro každý ročník – «studijní úmluvu», tzn. vnitřní rámeček, na němž jednotlivý vyučující nebo učitelský sbor volí pedagogické (didaktické – pozn. T. S.) prostředky adekvátní žákům, za něž je zodpovědný. Jeho další funkcí je zajistit koherenci mezi rozdílnými (navazujícími – pozn. T. S.) vzdělávacími stupni a definovat kompetence, kterých musí žáci dosáhnout...“⁴⁹

Základní definici školního programu (dále jen ŠP) bude však užitečné doplnit o další **principy**, na nichž je postaven a z nichž je odvozena jeho celková forma:

- především každý ŠP bere v potaz fakt, že žádná disciplína neexistuje pouze sama o sobě, ale každá je zároveň součástí celé široké skupiny disciplín
- ŠP se nesmí stát kompilátem znalostí (vědomostí), které ve své šíři a rozsáhlosti neodpovídají možnostem a kapacitě žáků
- ŠP by měl podporovat takové didaktické úkoly (situace), které dovolují u žáků rozvinout nejen schopnosti intelektuální, ale rovněž sociální (např. kritické myšlení, schopnost poslouchat druhé, chuť argumentovat, zvědavost ad.)
- jazyk ŠP se musí vyvarovat takových termínů, které jsou neadekvátní požadovanému ročníku; v případě, že se objeví termín specifický či speciální, který nemá běžné užití v dané disciplíně, je třeba připojit vysvětlení, definici; celková redakce textu musí být prováděna s vědomím unifikace terminologie, která by měla být poplatná funkčnímu užití
- ŠP musí uvádět v soulad:
 - o etapy a rytmus žákova „školního“ vývoje

⁴⁸ BO = Bulletin officiel de l'Éducation nationale (Oficiální bulletin národního vzdělávání)

⁴⁹ In RAULIN, Dominique. *Les programmes scolaires (Des disciplines souveraines au socle commun)*. 1e éd. Paris, Retz, 2006, p. 178: „...Le programme est un texte réglementaire, publié au BO: c'est le texte officiel qui sert de référence nationale pour fonder dans chaque discipline, à chaque niveau, le «contrat d'enseignement», c'est-à-dire le cadre à l'intérieur duquel l'enseignant ou l'équipe pédagogique font les choix pédagogiques adaptés aux élèves dont ils ont la responsabilité. Il a par ailleurs pour fonction d'établir une clarification entre les différents niveaux du système éducatif et de définir les compétences que les élèves doivent acquérir...“

- přirozený vývoj každé disciplíny (stálý posun k novým poznatkům), který by měl být konzistentní (plynulý) po celou dobu trvání kurzu v rámci školního roku
- vertikální soudržnost každé disciplíny s mezipředmětovou koherencí v rámci jednoho ročníku daného cyklu

„Materiál“, na němž jsou realizovány výše popsané principy koncepce školních programů, je vlastní obsah učiva. Tento obsah je chápán jako tzv. **obsahové jádro** (znalosti – kompetence – metody) a **spojení** (způsoby realizace) obsahového jádra s realitou, v níž se žák pohybuje (bude pohybovat). Smysl takto koncipovaného textu by měl být v souladu s celkovým cílem (účelem) vzdělávacího systému. Zde se pohybujeme v horizontu globálního smyslu vzdělávání, ale každý samostatný program samozřejmě definuje dílčí cíle předmětu – tzv. finality daného cyklu. Důležité je vědět, že obsahové jádro je charakterizováno vždy samostatně pro každý cyklus (nikoliv ročník!)⁵⁰, což potvrzuje naše předchozí hypotézy o programové uzavřenosti cyklů. Vnitřní struktura obsahu učiva v každém zvláštním programu se liší disciplínu od disciplíny, avšak je koherentní v rámci stejné disciplíny a nese její specifika (viz organizace hudební výchovy – kap. 5).

B/ Doprovodný dokument

„...Jedná se o speciální dokument přidaný ke školnímu programu daného vzdělávacího stupně, cyklu, vzdělávací větve a specializace (poslední dvě charakteristiky se týkají lycée – pozn. T. S.). Měl by být učiteli dokonalým pomocným prostředkem, jenž mu podává potřebná osvětlení. Jeho funkcí je umožnit učitelům osvojit si a dokázat realizovat v praxi vlastní programy. Zdůrazňují vztah mezi tím, co je v programech zapsáno a pedagogickými postupy, aktivitami...“⁵¹

Doprovodný dokument **vysvětluje a formuluje** (často detailním způsobem):

- vlastní obsah školního programu; upřesňuje, co je třeba učit

⁵⁰ Terminologie viz kap. 2.

⁵¹ In RAULIN, Dominique. *Les programmes scolaires (Des disciplines souveraines au socle commun)*. 1e éd. Paris, Retz, 2006, p. 181: „...Il s’agit d’un document spécifique au programme disciplinaire d’un niveau donné, dans un cycle, une voie de formation ou une filière donnés. Il doit être un précieux outil de travail pour l’enseignant auquel il apporte les éclaircissements nécessaires. Sa fonction est de permettre aux enseignants de s’appropriier et de mettre en oeuvre le programme. Il mettra donc constamment en évidence la relation entre ce qui figure dans le programme et les démarches pédagogiques, les activités...“

- jaké znalosti a dovednosti pomáhají rozvoji kterých kompetencí (ukazuje spojení mezi nabytím vědomostí, vyučovací metodou adekvátní dané disciplíně, nabízenými úkoly pro žáky a dovednostmi, které žáci musí osvědčit)

Doprovodný dokument rovněž učiteli **nabízí**:

- didaktické metody, rozdílné aktivity, které vždy respektují obsah programu a pomáhají jej uvádět do praxe
- cesty k realizaci průběžného hodnocení
- prostředky k sebehodnocení (sebereflexi)
- aktivity pro samostatnou práci žáků

Z hlediska pohledu „materiálového“ doprovodný dokument **doporučuje**:

- konkrétní vybavení, pomůcky, a to včetně moderní technologie vhodné pro realizaci vytyčených vzdělávacích cílů
- učitelům (ale i žákům) doprovodnou dokumentaci – knihy, sešity, učebnicové komplexy ad. (z poboček Centra národní pedagogické dokumentace)
- bibliografii řešící pedagogické (didaktické) problémy relevantní dané disciplíně

Celek školního programu a doprovodného dokumentu by měl vytvářet vlastně dva typy publikací:

1. „vertikální“, tzn. v jediné knize (sešitě) spojené programy stejné disciplíny, což umožňuje získat globální představu o progresi dané disciplíny a přehlédnout její vývoj od základní školy až po práh univerzity.

2. „skupinovou“, tzn. v jeden celek sloučené programy tentokrát různých disciplín, ale jediného školského stupně, případně ještě úžeji jediného cyklu, což zase dovolí získat orientaci v mezipředmětových vztazích.

Na úplný závěr našeho obecného výkladu o komplexu standardní školské kurikulární dokumentace pouze doplníme, že francouzské školní programy jsou validní minimálně jedno pětileté období ode dne svého uvedení do praxe.

6.1. Národní kurikula umělecké výchovy – *forma a obsah*

Každý školní program – ať už se jedná o program na collège či lycée – má své formální náležitosti. Bez ohledu na disciplínu, o níž vypovídá, je vždy uveden obecnými informacemi. První část programu seznamuje s **organizací vzdělávání** na příslušném vzdělávacím stupni. Tyto informace jsou vlastně vybrané články zákona o vzdělávání (číslo a datace zákona je uvedena v titulu programu)⁵². Druhá část programu se stále ještě pohybuje v rovině obecnější, tentokrát podává nezbytné informace o **organizaci vzdělávání v konkrétním ročníku** – opět formou vybraných článků z příslušného znění zákona (číslo, datace a případné doplňky jsou i zde upřesněny v titulu příslušné pasáže programu)⁵³. V této pasáži programu najdeme například závazná nařízení o týdenní předmětové dotaci (zaznamenáno rovněž v přehledné tabulce v přílohách programu), o možnostech fakultativních předmětů, jejich poměru k obligatorní části vyučování ad. Je třeba specifikovat, že výše řečené platí beze zbytku pro strukturu školních programů na collège, ale pro lycée je sepsána jednotná preambule, jež se opakuje ve všech programech na začátku. Její zvláštností je, že se nesoustřeďuje na podání informací o vzdělávání v širším smyslu, ale definuje obecné teze již konkrétně o uměleckém vzdělávání na lycée. (Bližší pohled na tyto teze bude podán níže – viz kap. 6.1.2.) Souhrnné informace o organizaci vzdělávání v konkrétním ročníku chybí, pouze je vyhotovena tabulka s přehledem hodinových dotací přisouzených konkrétnímu ročníku. To postačí o obecných (a opakujících se) částech programů. Mnohem důležitější pro předmět našeho zkoumání jsou další části kurikula, protože teprve u nich můžeme mluvit o specifických rysech školního programu, kde jsou zaneseny **informace příznakové a typické pouze pro danou disciplínu**. Konkrétně v programu umělecké výchovy vymezujeme pro collège dva velké, na sobě víceméně nezávislé celky – výtvarnou a hudební výchovu, pro lycée jich je definováno hned šest⁵⁴. Protože v záběru naší práce je výhradně hudební výchova, ostatní odvětví umělecké výchovy zcela pomineme. Celá naše úvaha bude vedena pouze směrem k hudební výchově a její vnitřní struktuře a organizaci; povedeme ji chronologicky od nejnižších ročníků (cyklů) collège, až po výstupní cyklus lycée.

⁵² Décret n° 96.465 du 29 mai 1996 – (BO n° 25 du 20 juin 1996)

⁵³ Arrêté du 29 mai 1996 – (BO n° 25 du 20 juin 1996), modifié par l'arrêté du 14 janvier 2002 (BO n° 8 du 21 février 2002)

⁵⁴ Viz kap. 4.2.

6.1.1. Collège

Programový celek hudební výchovy je opět formálně uveden v obecné rovině – v části nazvané **hudební výchova na collège**. Tato část se opakuje vždy ve stejném znění ve všech programech dané disciplíny pro jednotlivé cykly. Neboť v dalších oddílech naší práce se budeme věnovat téměř výhradně konkrétním obsahům učiva hudební výchovy v jednotlivých cyklech, zde máme prostor zhruba předvést, co je programem v úvodu „hudební části“ determinováno jako podstata francouzského hudebního vzdělávání na collège:

Je samozřejmé, že právě zde je zdůrazněna ona **triáda hudebních aktivit** (a to včetně nejasné terminologie), jak jsme o nich vypovídali výše – interpretace, poslech a kreativita (podrobněji viz kap. 5). Dále je uvedeno, že právě hudební výchova je výjimečným tím, že vyžaduje ovládnutí poměrně složité techniky. V odstavci je vypsán tzv. **technický plán**, který velmi zevšeobecněnou formou představuje hlavní parametry předpokládaných hudebních schopností a dovedností: jedná se o pěveckou a instrumentální interpretaci, i poslech skladeb, které vyžadují přesnou identifikaci vlastností zvuku, jakými jsou výška, délka, barva. Trochu nadneseně je shrnuto: „...*je třeba, aby si sluch, hlas, inteligence a pohled osvojily bohatý hudební prostor...*“⁵⁵ Zajímavé bude podrobněji se podívat na nároky, které jsou kladeny na **učitele** hudební výchovy. „...*Činnost učitele hudební výchovy a sborového zpěvu překračuje hranice výuky hudební výchovy pouze v rámci třídy: mimo běžné kurzy (hodiny) hudební výchovy se učitel stará a podněcuje kolektivní hudební aktivity (sbor, instrumentální soubor, ateliér) a sdružuje se i s dalšími členy učitelského sboru, aby ve škole (collège) vytvořil skutečný prostor uměleckého života...*“⁵⁶ Stručné pojednání je uzavřeno připomínkou, že hudební vzdělávání na collège je založeno na *sdílené radosti z hudby a váže se na tři ambice*:

- rozvinout estetickou vnímavost žáků;
- zušlechtit jejich schopnosti uměleckého projevu a invence na základě osvojení rozdílných technik;

⁵⁵ In *Programme et accompagnement Enseignements artistiques (Arts plastique, Éducation musical) 6e*. 1e éd. Paris : CNDP, 2002, p. 62: „...il faut que l'oreille, la voix, l'intelligence et le regard se familiarisent lentement avec le monde foisonnant des musiques...“

⁵⁶ In *Programme et accompagnement Enseignements artistiques (Arts plastique, Éducation musical) 6e*. 1e éd. Paris : CNDP, 2002, p. 63 „...La fonction du professeur d'éducation musicale et de chant choral dépasse le cadre strict de sa classe: en prolongement des cours, il anime des activités de pratiques collectives (chorale, ensemble instrumental, atelier) et associe ses efforts à ceux des autres membres de l'équipe éducative afin de faire du collège un véritable lieu de vie artistique...“

- získat představu (znalosti) o kulturních předělech pomocí praktických (pěveckých a instrumentálních) a poslechových hudebních aktivit.

Ještě než přistoupíme k prezentaci obsahu učiva v jednotlivých cyklech, zastavíme se v malé úvaze nad výše pojednaným definováním učitele a jeho úlohou ve vyučovacím procesu. Zajímavé je již samo označení pedagoga – učitel hudební výchovy a sborového zpěvu – které naznačuje, že je ve francouzské škole kladen zvýšený důraz na praktikování kolektivní pěvecké aktivity. Pro potvrzení takového faktu máme ještě další indicie. Hospitace na konkrétních školách odhalila, že na pěvecké aktivity se učitelé (respektive školy) soustřeďují nejvíce – nejen že existuje velké množství materiálů (učebnic, notových souborů apod.), ale pěvecké činnosti rovněž nejlépe vyhovují ideální představě o sdílené radosti z hudby. Sbor je nejpřístupnější forma kolektivní pěvecké aktivity, na níž se mohou podílet skutečně všichni žáci (v instrumentálním souboru je již třeba ovládnout konkrétní nástroj, a to vyžaduje delší přípravu). Učitel hudební výchovy na francouzské škole je tedy zároveň **sbormistrem**, což předpokládá nejen samozřejmé vedení třídy-sboru v rámci povinných pěveckých činností v hodinách, ale také aktivní účast na fakultativních předmětech, tzn. umět nabídnout specializované semináře, např. sborový zpěv. Ale charakteristika hudebního pedagoga nekončí u sbormistra. Dále je poukazováno na učitelovu „povinnost“ podněcovat v širším smyslu hudební aktivity žáků, což v případě organizování např. praktických uměleckých ateliérů (viz kap. 4.1.) znamená osvědčit nejen své znalosti oboru (a to často nad rámec programových doporučení), ale také prokázat přehled o mimoškolním hudebním dění, využít uvažovaných kontaktů s hudebními profesionály apod. – to předpokládá být sám **profesionál**. O těchto determinacích francouzského učitele hudební výchovy jsme považovali za nutné se zmínit a zdůraznit je, protože hospitace na školách tyto poznatky potvrdila. Závěrečné podotknutí o učitelově schopnosti udržovat kontakt s ostatními vyučujícími tak, aby vytvářel (spolu-vytvářeli) pozitivní hudební klima (skutečný hudební život) na škole, můžeme ponechat bez komentáře, neboť se jedná o vzletnou formulaci popisu ideálního stavu, jakých jsou podobné programy plné (a i dále se s tím budeme setkávat). Ještě by se slušelo dodat, že pohled do českého Rámcového vzdělávacího programu (v pasáži týkající se hudební výchovy) odhalil, že u nás se programové teze a doporučení soustřeďují skutečně pouze na žáka, nikoliv na učitele a jeho činnosti (respektive nikoliv explicitně a přímo).

Nejrozsáhlejší části programu jsou již přímo věnovány soustředění a strukturaci vlastního **obsahu učiva** na jednotlivých úrovních vzdělávání v hudební výchově. Nyní se budeme postupně věnovat již pouze těmto pasážím školních programů všech cyklů a pokusíme se tak učinit stručný, leč doufejme vypovídající přehled o obsahové náplni francouzské hudební výchovy **na nižším sekundárním stupni**. Můžeme potvrdit, že hierarchie činností v hudební výchově tak, jak ji můžeme číst v jednotlivých textech, je pro všechny kurikulární texty hudební výchovy identická a vytváří následující oddíly: I. *Zpěv*, II. *Poslech*, III. *Instrumentální činnosti* a nakonec je vždy umístěn oddíl IV. *Hodnocení*.

6.1.1.1. Cycle d'adaptation – 6e

I. Zpěv

„...je to ta z činností hodin hudební výchovy, jež zabírá přední místo. /.../ I v dalších aktivitách kurzu je hlas prostředníkem např. objevování hudebně výrazových prostředků, dovoluje realizovat kolektivní hudební aktivity, zazpívat si téma, fixovat rytmus, osvojit si melodii ještě před jejím nástrojovým provedením...“⁵⁷ Tato první charakteristika dokazuje, že zpěvu je věnována ve francouzské škole zásadní pozornost.

A. Výběr repertoiru

Hudebně-pěvecký materiál je vyžadován rozmanitý, a to jak žánrově (např. současné písně, tradiční zpěvy a melodie, ukázky lyrických skladeb), tak typem zápisu (jednohlas, vícehlas, kánon, à cappella, s doprovodem klavíru či jiného nástroje-nástrojů). Programový text doporučuje klást požadavky nejen na hudební kvality vybíraného materiálu, ale rovněž brát v potaz hodnotu jazykovou (literární). Upřednostňovány by měly být texty v *rodném jazyce*, které žákům umožňují vnímat také obsah. Za rok by mělo být nacvičeno kolem 8 *písní*.

B. Osvojení pěveckých dovedností

Program uvádí, že naučení se každé nové písní (zpěvu, melodii) začíná vždy jejím poslechem, který dovolí získat si ke skladbě vztah (a chuť se jí učit) a dovoluje fixovat text, melodii i rytmickou charakteristiku. Je tedy evidentní, že francouzská škola dává přednost **imitačnímu způsobu nácvičení písňových materiálů**. Učitel musí však dát žákovi

⁵⁷ In *Programme et accompagnement Enseignements artistiques (Arts plastique, Éducation musicale) 6e*. 1e éd. Paris : CNDP, 2002, p. 78: „...c'est un enjeu majeur du cours d'éducation musicale, où elle occupe une place privilégiée. /.../ Dans les autres activités du cours, la voix est également sollicitée pour découvrir un élément de langage, s'intégrer à une réalisation musicale collective, chanter un thème, fixer un rythme, intérioriser une mélodie avant de la jouer sur un instrument...“

k dispozici také notový materiál, aby probíhalo vnímání písňě poslechem spolu s vizuální fixací. V tomto cyklu je zdůrazňováno, že by se žáci měli seznámit s takovým pěveckým materiálem, který je vhodný pro začátečníky, ale zároveň by učitel měl i u něj dbát na správný nácvik a umožnit žákům začít si postupně osvojovat celkovou **pěveckou (hlasovou) kulturu**, celý její kontext – od držení těla, uvolněnosti, přes dechovou průpravu, k posazení hlasu, určení rozsahu, upozornění na artikulaci, navazování frází, až po přípravu na pěvecké „obtíže“ (interval, rytmus, výslovnost). Nabízeny jsou také **hry s hlasem**, a to nejen hlasem zpívaným, ale i mluveným – výdech-nádech, střídání tónových výšek, rychlosti, intenzity, hra s vokály ad. V úvodním cyklu collège je tedy dbáno především na upevnění správných návyků, neboť „...se jedná o první zasvěcení...“⁵⁸

II. Poslech

Je vnímán jako zásadní pro získávání přehledu o prostorovém a časovém plánu skladeb, o rozložení základních hudebně výrazových prostředků. „...*Pouze při poslechu řízeném učitelem (opakovaném, děleném) mohou žáci nejlépe rozpoznat organizaci základních hudebních jednotek a získat přehled o celkové formě...*“⁵⁹

Určování hudebních složek

Zjišťováním dílčích elementů je myšleno poznání dynamických fází (obměna, kontrast), melodických frází a jejich struktury, tempa, rytmických modelů ad. V tomto úvodním cyklu collège by si žáci měli soustředěně poslechnout nejméně 6 skladeb, a i zde (stejně jako u pěveckého materiálu) je vyžadována různorodost žánrů, estetik a epoch. Šestici skladeb program alespoň částečně vymezuje – podle obsazení: dílo pro symfonický orchestr, pro komorní instrumentální soubor, pro sólový nástroj, pro sbor, pro sólový hlas a poslední s doprovodem současných nástrojů (elektrických nástrojů a jiných aktuálních technologií). Text zdůrazňuje, že **pro efektivní práci s poslechem je zásadní učitelova příprava** – pečlivý výběr materiálu jako celku (posouzení adekvátnosti), ale i jeho části (přiměřené délky) a formulování relevantních úloh (otázky k poslechu). Z každé skladby by mělo být potom analyzováno hned několik úryvků (nejméně dva) a žák by měl dostat i úkoly k poslechu na doma.

⁵⁸ In *Programme et accompagnement Enseignements artistiques (Arts plastique, Éducation musical) 6e*. 1e éd. Paris : CNDP, 2002, p. 80: „...il s'agit d'un simple initiation...“

⁵⁹ In *Programme et accompagnement Enseignements artistiques (Arts plastique, Éducation musical) 6e*. 1e éd. Paris : CNDP, 2002, p. 80: „...C'est seulement ensuite que, guidés par le professeur dans des auditions fractionnées, les élèves pourront mieux percevoir l'organisation des principales composantes musicales et synthétiser éventuellement leurs observations sous forme de plans ou de schémas...“

III. Instrumentální činnosti

„...Ovládnutí dílčích jednotek hudebního jazyka je zprostředkováno díky praktickým aktivitám, k nimž patří především práce s nástrojem...“⁶⁰ Dále je doporučeno, že žákům by měla být v průběhu cyklu nabídnuta více než jediná hudební činnost. Tato však musí být vždy dobře zvážena vzhledem k technické náročnosti a možnostem žáka i školy.

A. Zobcová flétna⁶¹

Výhody použití zobcové flétny v hodinách hudební výchovy jsou spatřovány v těchto konkrétních aspektech: pomáhá zvládat **intonační obtíže** (intervalové kroky, pro které nezkušený žák s necvičeným hlasem nemá oporu v představě, zprostředkovává prstoklad – mechanická opora), zároveň je vhodná nejen k rozvoji individuálních hudebních dovedností každého žáka, ale i k praktikování kolektivní instrumentální činnosti a konečně čistě prakticky a materiálově – je vhodná k použití ve škole i doma (přenosná, cenově přijatelná, aby si ji mohl pořídit každý student). Před vlastním použitím flétny by mělo být dodrženo a zvládnuto několik zásadních principů hry: držení těla a samotného nástroje (koordinace rukou, prstů). Pro technické ovládnutí nástroje je rovněž nezbytné cvičit artikulaci a správné dýchání. Vybrané úryvky, které jsou na flétnu prezentovány, by měly vždy odpovídat úrovni žáků a měly by být přiměřené délky (doporučení zní 8-16 taktů).

B. Perkuse

„...Hra na tělo či na perkuse podporuje psychologickou a fyziologickou stabilizaci: žák si uvědomuje své tělo v rozličných cvičeních koordinace, hbitosti...“⁶² Je doporučováno, aby docházelo k používání různých bicích nástrojů (kvůli rozličné barevnosti zvuku, poznávání nového materiálu a také proto, že různé nástroje vyžadují různou techniku). Vlastní interpretaci rytmu na nástroj by měla předcházet průprava použitých rytmických modelů hlasovou deklamací. V tomto ročníku collège by se žák měl zevrubně seznámit se sudými i lichými typy taktů a spojit si je se základními tanečními rytmy. Měl by si rovněž osvojit základní terminologii – rytmus, pulzace, takt, doba, pauza ad.

C. Aktuální technologie

⁶⁰ In *Programme et accompagnement Enseignements artistiques (Arts plastique, Éducation musical) 6e*. 1e éd. Paris : CNDP, 2002, p. 82: „...La maîtrise progressive des éléments du langage musical s'organise à partir d'une pratique active où le support instrumental peut trouver sa place...“

⁶¹ Zobcová flétna má ve francouzském vyučovacím procesu výsadní postavení a od r. 2000 se dokonce hovoří o tzv. „zlatém věku“ zobcové flétny v hudební výchově na collège. (Srov. GAUVERT, G. *L'enseignement de la musique en France*. Condé-sur-Noireau, L'Harmattan, 2001.)

⁶² In *Programme et accompagnement Enseignements artistiques (Arts plastique, Éducation musical) 6e*. 1e éd. Paris : CNDP, 2002, p. 82: „...La pratique des percussions, tant corporelles qu'instrumentales, favorise une stabilisation psychologique et physiologique: l'élève prend conscience de son corps dans des exercices de coordination, d'agilité...“

...*Aktuální technologie (počítač, elektrický klavír, CD-ROM, CDI, Hi-Fi) jsou tradičními prostředky, jimiž učitel disponuje a zvyšuje úroveň svojí třídy...*⁶³ Zde jsou spíše kladeny nároky na učitele, aby dokázal podobné technické nástroje ovládat a perspektivně jich v hodinách hudební výchovy využít, tzn. umět například ve speciálním programu na počítači abstrahovat rytmické figury, osamostatnit vybrané motivy z celku, vytvořit grafický plán skladby, případně si pohrát s témbrem apod. Důležitou výhodou, která je v programu zdůrazňována, je možnost nahrát si vlastní výkon, následně ho analyzovat – tzn. prostředek jistého sebehodnocení.

IV. Hodnocení

...*Ústní i písemné, individuální i kolektivní hodnocení je uplatňováno ve všech aktivitách a významně se podepisuje na souvislosti vzdělávání...*⁶⁴ Tento oddíl v programu je důležitý především pro učitele, protože prezentuje přehled znalostí a dovedností, jež by měl žák v daném cyklu ovládnout, a jež jsou tedy relevantní pro hodnocení. Jedná se o následující:

- interpretovat vybrané vokální skladby (respektovat držení /postoj – pozn. T. S./, intonační přesnost, frázování, artikulaci, rytmickou preciznost, výraz)
- rozpoznat poslouchané skladby a identifikovat (eventuelně komentovat s použitím relativně poučeného „slovníku“) jejich základní výrazové jednotky
- interpretovat vybrané instrumentální skladby (dbát na správné držení nástroje, kvalitu zvuku, výraz)
- dokázat reprodukovat, číst i zapsat několik základních prvků (hudebně výrazových prostředků) „hudebního jazyka“
 - o dynamické značky
 - o základní rytmické hodnoty a motivy (ve 2, 3 a 4-dobém taktu)
 - o jednoduché melodické úryvky, intervaly

Protože musíme dbát na to, aby byl rozebíráný materiál úplný, tak nyní přistoupíme k obdobnému představení **doprovodného dokumentu**, který je vždy, jak již bylo dříve řečeno, nedílným „dovětkem“ vlastního programu. Stejně jako školní program i

⁶³ In *Programme et accompagnement Enseignements artistiques (Arts plastique, Éducation musical) 6e*. 1e éd. Paris : CNDP, 2002, p. 93: „...Les technologies actuelles (ordinateur, générateur de son, claviers, CD-ROM, CDI) s'ajoutent aux moyens traditionnels dont dispose le professeur pour faire progresser sa classe...“

⁶⁴ In *Programme et accompagnement Enseignements artistiques (Arts plastique, Éducation musical) 6e*. 1e éd. Paris : CNDP, 2002, p. 94: „...Orale et écrite, individuelle et collective, l'évaluation s'exerce sur toutes les activités et s'inscrit dans la cohérence de la progression...“

doprovodný dokument je rozdělen do několika částí. Již jsme zdůrazňovali, že jednotlivé doprovodné dokumenty nejsou a nikdy nebudou přímou součástí vlastních školních programů, a to proto, že jsou různorodé (na rozdíl od školních programů, které mají pevnou a identickou strukturu). Doprovodný dokument pro 6e se staví jako úvodní, seznamující a zastřešující – platný pro všechny další ročníky. Říká, že informace v něm podané „...jsou nabízeny /.../ po celou dobu studia...“⁶⁵ Již proto si zaslouží hlubší prozkoumání, a to ve všech svých částech:

I. Ucelenost (koherence)

V tomto úseku je učitel nabádán k permanentnímu hledání tzv. „centrálních témat“, kterými spojí nejen několik hodin v souvislý celek (horizontální koherence, v čase), ale které mu rovněž dovolí propojit jednotlivé činnosti uplatňované v hodině hudební výchovy – zpěv, poslech, hraní a kreativitu – ve smysluplnou komplexní aktivitu (vertikální koherence, v prostoru). Doporučení zní hledat ona „centrální témata“ konkrétně v poslechových činnostech (v poslouchaném materiálu) a na nich zahájit žádané usouvztažňování.

II. Prostor

Význam následující části textu vystihuje věta: „...dispozice (k rozvoji hudebních schopností – pozn. T. S.) žáků jsou závislé na materiálovém vybavení a přirozenosti aktivit...“⁶⁶ Např. vokální a nástrojové činnosti by měly být provozovány v seskupeních do několika řad, případně půlkruhu; aktivity improvizací a jinak kreativní v sevřeném kruhu. Za žádoucí je považován odhlučněný sál-třída, s přizpůsobenými lavicemi, notovými pultíky a samozřejmě by si učitel měl pohlídat, aby škola opatřila příslušné technické a nástrojové vybavení.

⁶⁵ In *Programme et accompagnement Enseignements artistiques (Arts plastique, Éducation musicale) 6e*. 1e éd. Paris : CNDP, 2002, p. 95: „...sont proposés /.../ tout au long du collège...“

⁶⁶ In *Programme et accompagnement Enseignements artistiques (Arts plastique, Éducation musicale) 6e*. 1e éd. Paris : CNDP, 2002, p. 95: „... La disposition des élèves dépend des équipements et de la nature des activités...“

III. Vybavení

...*Učitel hudební výchovy dostává k dispozici velké množství rozličného materiálu, který mu zaručí co nejlepší zvládnutí všech didaktických situací...*“⁶⁷ Vybavení je rozděleno na akustické (piano a další instrumentář) a elektronické (audio, video a další informatika). Zvláštní charakteristiky jsou v textu věnovány Hi-Fi věži, která je vnímána jako nejzásadnější, a rovněž videu. Video a jiná vizuální technika dovoluje provázat hudbu s obrazem a na základě takového spojení nacházet nové explikace (opory) pro popis hudebně výrazových prostředků. Zvláštní pozornost by se potom měla soustředit na studium vztahu mezi filmovou scénou a hudbou, která ji doprovází. Jako poslední je zdůrazňována informatika, s jejíž pomocí by měla být zkvalitněna práce s poslechem. Konkrétně by se mělo jednat o možnost izolovat některé vybrané prvky (horizontálně – motivy ad.; vertikálně – jediný nástroj ad.), kopírovat je, graficky zpracovat apod. Je zřejmé, že i zde jsou kladeny poměrně vysoké nároky na učitele, který by měl umět podobné technické nástroje ovládat (MIDI, speciální programy na počítači ad.).

IV. Sbor

V charakteristice sborových aktivit v této části doprovodného dokumentu se nedočteme nic jiného než velmi obecné ideje – čím sbor je, co rozvíjí apod.: „...*Každý se učí poslouchat a respektovat výraz ostatních, přitom si udržovat pěveckou samostatnost a pociťovat osobní odpovědnost za kvalitní finální provedení...*“⁶⁸

V. Hodnocení

Zde jsou v přehledném seznamu učitelů nabídnuty takové složky komplexu hudebního nadání, které mohou (měly by) být hodnoceny. Jedná se o *schopnosti* (paměť, pozornost, koordinace, invence, vnímavost ad.), *dovednosti* (interpretace vokálního a instrumentálního partu, identifikace vybraných hudebních elementů, přečtení a zapsání jednoduchého hudebního motivu ad.), *znalosti* (znalost hudebních pojmů relevantních pro daný ročník, užívání adekvátní terminologie), *chování* (motivace, plnění úkolů, aktivní účast a participace na úkolech ad.). Bližší specifika ke způsobům zkoušení a hodnocení nejsou než

⁶⁷ *Programme et accompagnement Enseignements artistiques (Arts plastique, Éducation musical) 6e.* 1e éd. Paris : CNDP, 2002, p.97: „...Le professeur d'éducation musicale gagne à disposer d'une grande diversité de matériel pour répondre au mieux à toutes les situations pédagogiques...“

⁶⁸ *Programme et accompagnement Enseignements artistiques (Arts plastique, Éducation musical) 6e.* 1e éd. Paris : CNDP, 2002, p. 98: „... Chacun apprend à écouter et à respecter l'expression de l'autre, tout en conservant son autonomie vocale et en apprenant à se sentir responsable de la qualité de la réalisation finale...“

ta, že má být zastoupeno rovnou měrou písemné i ústní, individuální i kolektivní. Je zdůrazněno, že žádné zkoušení by nemělo stát v centru hodiny a zabrat její majoritní část.

VI. Kulturní prostředí (zázemí)

Opět je učiněn apel na učitele: „...učitel hudební výchovy musí být pravidelně informován o kulturních projektech různých institucí (rektorát, regionální ředitelství kultury, město, department, region)...“⁶⁹ Měl by vyvíjet vlastní iniciativu ve vyhledávání přijatelných kulturních akcí. Žáci by se v průběhu každého školního roku měli nejméně jednou dostat na veřejný koncert (poznat akusticky adekvátní podmínky, oficiální „řád“ podobné akce apod.).

6.1.1.2. Cycle central – 5e, 4e

Centrální cyklus sjednocující dva ročníky je obecně typický svojí sevřeností, kdy na jedné straně rozšiřuje „vědomostní základ“ z předcházejícího ročníku a na straně druhé nabízí dostatek alternativ (možností volby), na jejichž základě se žák může orientovat do posledního cyklu daného vzdělávacího stupně. Nejinak je tomu v případě umělecké výchovy:

I. Zpěv

I v tomto cyklu by mělo být nacvičeno během jednoho ročníku zhruba (nejméně) 8 písní, stejně jako v předcházejícím cyklu rozdílného žánru a formy. Učitel je nabádán, aby využil při volbě repertoáru motivace žáků (adolescentů) zabývat se současnou hudbou, a tak ve svém výběru písňového materiálu zohlednil i *písně současné*. Zároveň by měl dbát na postupné posilování náročnosti – více *polyfonických písní* – a využít rozdělení na chlapecké a dívčí hlasy. Další požadavek odpovídající přirozenému zvyšování náročnosti říká častěji volit i *písně cizích zemí (kultur) a jazyků*. Je doporučeno pokračovat v hlasových hrách, ale posílit je o **prvky kreativity** – žák improvizuje, sám vymýšlí a tvoří. Vrcholem hudební činnosti by se měla stát **tvorba vlastní písně**, která by byla založena na dvojí navazující aktivitě:

⁶⁹ In *Programme et accompagnement Enseignements artistiques (Arts plastique, Éducation musicale) 6e*. 1e éd. Paris : CNDP, 2002, p. 99: „...le professeur d'éducation musicale doit être régulièrement informé des projets culturels des différentes institutions – rectorat, direction régionale des affaires culturelles (DRAC), ville, département, région...“

1. analýza jiné zvolené písně – rozbor hudebních složek, jejich pojmenování, zaznamenání motivů (návraty, variace apod.), vztah mezi textem a melodií, relace slabik a not apod.
2. tvorba vlastní písně – volba slov (vlastní text nebo jiného autora), výběr základních hudebních elementů (melodie na základě zvolených tónů, dynamické zvraty apod.), integrace jednotlivých prvků, fixace, realizace

II. Poslech

Stejně jako v cyklu předchozím i zde je doporučení poslouchat v průběhu jednoho ročníku celkem *6 skladeb*. Opět se snažit volit takové, které zasahují do různých epoch a žánrově se liší – tak aby se daly vyvodit základní znaky vybraných hudebních estetik a vysvětlit odlišné funkce hudby (např. podle různého místa, pro které byla ta která skladba komponována – salón, kostel ad.). Při výběru poslechového materiálu by mělo hrát roli také **interdisciplinární vědomí** – především vztah s dějepisem. Poslechová analýza by měla být vedena dvěma směry – 1. na současných skladbách objevovat kořeny minulosti; 2. na skladbách z minulosti hypoteticky uvažovat o možnostech jejich realizace (kompozice, instrumentace) v současnosti.

III. Instrumentální činnosti

Zatímco v předcházejícím cyklu byla veškerá instrumentální činnost vedena směrem k zcela bazálnímu poznání „školního instrumentáře“, v centrálním cyklu je kladen důraz na posílení nástrojové zručnosti a ovládnutí **polyfonických partitur** – sdílená radost z harmonie. Výběr nástrojů, které jsou ve třídě primárně užívány, je na vůli učitele. Ten by nicméně měl dbát na rozšíření palety témrů, tzn. neupívat na jediném typu nástroje a kombinovat je – flétny, perkuse ad.

IV. Hodnocení

Formy zkoušení by měly zůstat stejné (variantní); nebudeme se o nich znovu zmiňovat (odkazujeme ke kap. 6.1.1.1.). Důležitější je zde prezentovaný přehled znalostí a dovedností, jež by měl žák po absolvování centrálního cyklu ovládnout (a které jsou relevantní pro hodnocení a klasifikaci):

- interpretovat vybrané vokální a instrumentální skladby (dbát na držení, paměť, intonační přesnost, kvalitu zvuku, artikulaci ad.)
- být schopen rozpoznat studovaný materiál (identifikovat hlavní znaky) a využít vstřebaných znalostí při novém poslechu či interpretaci

- dokázat reprodukovat, číst i zapsat několik základních prvků (hudebně výrazových prostředků) „hudebního jazyka“ (pro tento cyklus v kurikulárním dokumentu nejsou blíže specifikovány)

„...**Doprovodný dokument** centrálního cyklu je koncipován jako dodatek k informacím doprovodného dokumentu k programu předcházejícího cyklu (cycle d'adaptation – 6e – pozn. T. S.). Navzdory jejich (myšleno doprovodných dokumentů – pozn. T. S.) rozdělení vydání po cyklech komplex těchto textů zasahuje do všech ročníků collège. (...) V centrálním cyklu je kladen důraz na dvě aktivity: poslech a instrumentální činnosti...“⁷⁰ Citace potvrzuje, že doprovodné dokumenty jednotlivých programů je třeba akceptovat jako relativně samostatné texty (každý sám o sobě), které nemají přímou vazbu na ročník (cyklus), k němuž jsou formálně vázány. Učitelé by je měli znát vždy všechny, protože v každém lze najít informace a doporučení relevantní a podstatné pro jakýkoliv ročník a stupeň vzdělání.

I. Poslech

V doprovodném textu pro program centrálního cyklu je v přítomném oddíle popsána **didaktická metoda (postup) správného poslechu**. Ten je rozdělen do dvou základních fází:

1. *první poslech*, který je založen na globálním (necentralizovaném) vnímání hudebního komplexu, tzn. homogenního celku zvuků. Žákova percepce hudebního úryvku při prvním poslechu by neměla být zatížena starostmi o analýzu či identifikaci jakýchkoliv strukturních komponentů, naopak by měla být čistě pocitová, dojemová, asociativní. Dokonce by žák neměl znát kontext díla – tzn. historické vřazení, autora, funkci ad. Učitel by měl po vstupním poslechu žáky vyzvat, aby vyjádřili své pocity ze slyšeného (vlastně jde o dnes často užívanou metodu „brain storming“). Způsoby vyjádření jsou různé – slova (asociace), gesta, pohyb těla, kresba, grafické schéma apod. Otázky a úkoly, které potom učitel formuluje k dalším poslechům, by měly být vyvozeny právě z výsledků jmenovaného „brain stormingu“.

⁷⁰ In *Programme et accompagnement Enseignements artistiques (Arts plastique, Éducation musical) 5e-4e*. 1e éd. Paris : CNDP, 2002, p. 74: „...Les documents d'accompagnement du cycle central constituent un complément des indications contenues dans le cahier d'accompagnement des programmes de la classe de 6e. Malgré leur publication fractionnée par cycle, l'ensemble de ces textes concerne tous les niveaux du collège. (...) Pour le cycle central, l'accent est mis sur deux activités: écoute et pratiques instrumentales...“

2. *následující poslechy*; není nezajímavé si uvědomit, že nemluvíme o druhém a třetím poslechu, ale globálně o následujících posleších, a to proto, že jejich charakteristika je identická. Ve Francii kladou důraz na vytváření vztahu mezi recepcí hudby a její bezprostřední reprodukcí, což vyjadřuje termín **aktivní poslech**. Ve školním procesu to lze provozovat na základě žakových praktických (vokálních či instrumentálních) dovedností. Žáci jsou vedeni ke kolektivní interpretaci vybraných melodických motivů, rytmických frází apod. – na základě hudební paměti, memorování a imitací. Následně by mělo být slyšené a reprodukováné znázorněno graficky – a to jak každým jediným žákem do sešitu, tak učitelem viditelně (demonstrativně) na tabuli. I zde není potřeba pro zápis úryvku volit vždy noty, ale podle úrovně znalostí dané třídy, individuality, lze využít grafických linek (schémat), vlepovat příslušné části partitury, použít barev apod. Tato grafická reprezentace poslouchaného úryvku by měla žákům pomoci ve strukturní analýze, která se teprve cele dotýká teoretických znalostí. Vzniká tak zajímavý řetězec: 1. *slyšet (audio)* – 2. *reprodukovat* – 3. *graficky zaznamenat (vizualizace)* – 4. *analyzovat*. Jinak můžeme tuto proceduru od „čistého“ poslechu (informacemi nezátíženého), přes praktické činnosti k teoretickému rozboru charakterizovat jednoduchým bipolárním: *praxe teorie*. Posledním článkem řetězce jsou *informace navíc* (často cíl vyučovací hodiny), které by měl poskytnout učitel – autor, titul skladby, kontext úryvku, kulturně-historické zařazení, nové hudební termíny, jež s aktuální skladbou souvisejí ad.

Přítomný oddíl v programu rovněž nabízí **typy skladeb, které jsou vhodné pro poslech**, respektive pro citovaný *aktivní poslech*:

- *imitace, kánon, fuga* (tzn. díla zřetelně „horizontální“); z nichž jde přehledně vyabstrahovat melodickou či rytmickou linku
- *orchestrální skladby*; u nichž se může pracovat s barvami nástrojů, jejich proměnami (jak si předávají melodie) a dynamickými efekty, které různost tónů posiluje
- *koncertantní díla*; jež jsou praktická především ve fázi reprodukce, kdy lze kombinovat nástroje a hlasy, třídu rozdělit na sólisty a tutti a plně skladbu (úryvek) realizovat
- *současné dílo*; takové by mohlo podpořit ve fázi reprodukce kritické hledání zvláštních zvukových efektů (flétny, syntetizéry, perkuse ad.)

II. Instrumentální činnosti

V tomto oddíle se ukazuje, že učitel by měl při výběru nástrojů, s nimiž ve škole bude pracovat, hledět na možnosti třídy i individualit. Měl by tedy využívat nejen „běžného“

instrumentáře dané školy – tzn. nejčastěji se jedná o flétny, perkuse, elektrická piana – ale rovněž by měl podporovat takové **nástroje, na něž žáci hrají mimo školu** (ve specializovaných hudebních institucích⁷¹). Zásadní zmínkou je, že instrumentální činnosti jsou vždy **aktivity kolektivní**: „...v kontextu jedné hodiny týdně nelze praktikovat individualizovanou instrumentální činnost...“⁷² V centrálním cyklu je stejně jako u vokálních činností i zde kladen důraz na rozvíjení polyfonických a polyrytmických dovedností. Je doporučeno před vlastní realizací zvuku na nástroj využívat víc hlasu a mluvy (onomatopoická cvičení na rytmus), což by mělo žákům pomoci uchopit zvuky a hudební fráze, aniž by se museli potýkat s technickými obtížemi. Jedná se o jistou přípravnou fázi. Jednoduché rady ohledně polyfonických cvičení zní: využívat doprovod na tercii či sextě, protipohyb, imitaci. K polyfonickým cvičením je doporučováno využít *metalo fonu*, který je upravitelný (např. mohou se na něm ponechat pouze kameny určité konkrétní stupnice, módu – viz pentatonika aj.).

Zvláštní dovětek tohoto doprovodného dokumentu je věnován **poslechovému komentáři**. Je zdůrazňováno, že od centrálního cyklu by měla být věnována zvýšená pozornost soustavnému vedení žáků slovy vyjadřovat své pocity ze slyšených skladeb, respektive obecně z hudebního prožitku. Žáci by si tak měli osvojit speciální slovník pojmů, s nimiž jsou schopni operovat, popisovat a sdílet intimní hudební zážitek⁷³.

6.1.1.3. Cycle d'orientation – 3e

Jestliže už jsme si navykli na určitou strukturu obsahu učiva hudební výchovy v jednotlivých programech, závěrečný cyklus collège nás z tohoto pořádku vyvede. Proto se bude i naše uchopení a excerptce příslušného dokumentu vymykat předchozímu způsobu práce. Na začátku se říká: „...v průběhu roku závěrečného cyklu na collège by mělo v kurzu hudební výchovy dojít k propojení všech obsahů předmětu nabízených již od základní

⁷¹ Ve Francii jde o tzv. conservatoire, kde jsou amatérské úrovně, stejně jako profesionální stupně. Jde tedy o takovou kombinaci našich ZUŠ a konzervatoří.

⁷² In *Programme et accompagnement Enseignements artistiques (Arts plastique, Éducation musicale) 6e*. 1e éd. Paris : CNDP, 2002, p. 86: „...il ne peut pas s'agir, dans le contexte horaire du cours hebdomadaire, de dispenser un enseignement instrumental individualisé...“

⁷³ Je třeba podotknout, že právě „komentáři poslechu“ je na hudebních školách vyššího stupně (tzn. l'école de la musique /hudební školy – pozn. T. S./, univerzity) věnována zvláštní pozornost (samostatné specializované semináře).

školy...⁷⁴ V praxi to znamená, že poslední ročník collège skutečně nenabízí nic nového, ale shrnuje již známé obsahy. Projevuje se to i na pozměněné struktuře textu. Jeho forma je tentokrát přehledná tabulka, která prezentuje základní **obsahové body**, jim příslušející **kompetence** a ke každému jednotlivému bodu je navíc přidán rozvíjející **komentář**. Všechny tři položky jsou opakováním již probraného a doporučovaného v předcházejících cyklech, tzn. najdeme zde množství odkazů na konkrétní stránky minulých textů, mnoho obecných formulací již několikrát zdůrazňovaných apod. Protože se bojíme zbytečného opakování, omezíme náš výtah rovněž na bodově strukturovanou prezentaci zmiňovaných učebních obsahů. Může být namítnuto, že i to je nadbytečným opakováním, přesto se domníváme, že již jejich výběr a formulace ukazuje, co je ve Francii skutečně považováno za zásadní hudební znalosti-schopnosti-dovednosti, s nimiž by měl žák opustit povinnou školní docházku.

Učební obsahy

- vokální reprodukce asi 8 různých písní (pro jeden hlas, kánon, vícehlas, s doprovodem; současné, tradiční /tzn. lidové – pozn. T. S./, úryvky z klasických děl ad.)
- polyfonické hry (hlasové, kombinaci hlasu a nástroje apod.)
- čtení z not (vztahy mezi slyšeným, případně reprodukováným a napsaným)

- poslech asi 8 skladeb (nebo signifikantních úryvků) rozdílných epoch a stylů
- vzájemné působení zvuku a obrazu (percepce a analýza funkcí hudby ve vizuální produkci)

- instrumentální produkce rozdílného hudebního materiálu (na nástroj, na tělo, polyfonie)
- doprovod k písním (předehra, dohra, ritornel ad.)

- hlasová a instrumentální improvizace (vycházející z opakovaného poslechu určitého základu – např. harmonického ad.)
- tvorba vlastní písně

⁷⁴ In *Programme et accompagnement Enseignements artistiques (Arts plastique, Éducation musicale) 3e. 1e éd.* Paris : CNDP, 2002, p. 65: „... durant cette année du cycle terminal du collège, les cours d'éducation musicale se doivent de synthétiser l'ensemble des apprentissages et des contenus disciplinaires dispensés depuis l'école élémentaire...”

Rozdělením obsahových bodů do čtyř odstavců jsme chtěli naznačit, že vlastně (nikoli explicitně) kopírují základní řazení hudebních aktivit, tak jak tomu bylo v minulých programových textech: *zpěv – poslech – instrumentální činnosti – (kreativita)*. Výčet odhalil, že jde skutečně o velmi zeširoka pojaté shrnutí podstatných vyučovacích cílů (finalit předmětu), jež se v tomto případě stávají obsahovou náplní jediného ročníku. Nicméně učitel v příslušném dokumentu nenajde mnoho konkrétních rad, jedná se o „pouhý“ přehled a je třeba se orientovat v předcházejících textech. Tento závěrečný cyklus se jeví jako bilanční. Zvláštní postavení má také **doprovodný dokument** příslušného cyklu. Ten je zase naopak velice obsažný a praktický. „...*Oproti předcházejícím doprovodným dokumentům následující text (...) nenabízí pouze možnosti reflexe (obsahu školního programu – pozn. T. S.), ale přináší rovněž několik konkrétních didaktických doporučení (příkladu)...*“⁷⁵ Jedná se celkem o **6 rozsáhlých pracovních listů (návodů)** pro rozdílné didaktické situace (např. jde o nácvik skladeb, práci s poslechem ad.). Jednotlivé návody jsou formulovány velice podrobně, po krocích – tzn. konkretizují, na co si má učitel např. při nácviku skladby dávat pozor, co a jak nechat vyvodit žáka, co sám zdůraznit, nezřídka jsou učitelům doporučeny konkrétní otázky, podány informace k historickému kontextu, navrženy konkrétní úkoly v různých fázích práce (tzn. motivační, ale i shrnující apod.), připraveny pracovní listy pro samostatnou práci žáků na daném tématu, případně vyznačeny takty vybrané skladby k určitým cvičením a závěrům apod. Jde skutečně o velice zevrubný plán práce. Většina z těchto návodů obsahuje bohatou doprovodnou notovou dokumentaci, které může učitel využít (často už se jedná o zpracované a přizpůsobené partitury, jež lze přímo distribuovat žákům). Dovolíme si nyní šesticí textů jmenovat, aby bylo zřetelné, jaká témata a jaké situace popisované návody zahrnují, a vybrané budeme pro zajímavost prezentovat ve svém celku v příloze:

- I. **vokálně-instrumentální činnosti** na části *Libera me* z Requiem od G. Faurého (viz příloha 6)
- II. **práce s poslechem** na 2. větě *Tria pro piano, housle a violoncello Es dur* (D. 929) od F. Schuberta (viz příloha 7)
- III. **nové technologie a hudba XX. století** na skladbě *Different Trains* od Steve Reicha

⁷⁵ In *Programme et accompagnement Enseignements artistiques (Arts plastique, Éducation musicale) 6e*. 1e éd. Paris : CNDP, 2002, p. 85: „...Dans la continuité des documents d'accompagnement précédents, les textes dui suivent (...) proposent non seulement des pistes de réflexion mais quelques exemples de parcours pédagogiques...“

- IV. **vokálně-instrumentální činnosti a kreativita** na písni *Il changeait la vie* od J. J. Goldmana
- V. **vztah slyšeného a psaného** na písni *Funambule* (tzn. práce s poslechem, respektive reprodukcí písně a notovým podkladem – pozn. T. S.)
- VI. **rytmická cvičení** na *Janových pašijích* od J. S. Bacha

6.1.2. Lycée⁷⁶

Již jsme napsali, že ve školních programech navazujících cyklů lycée je definována jednotná **preambule** pro uměleckou výchovu jako takovou (tzn. pro všech šest nabízených disciplín); je poměrně rozsáhlá a představuje nový pohled na strukturování obsahu učiva v uměleckých disciplínách. Stejně jako jsme se v úvodu části věnované programům na collège věnovali formální části *hudební výchova na collège*, necháme i v této vstupní pasáži o lycée prostor charakteristikám z „obecné“ preambule.

Celá šestice uměleckých disciplín nabízených na vyšším sekundárním stupni je podřízena „nové“ struktuře obsahu učiva. Hierarchie každého uměleckého předmětu je představena ve třech základních bodech (teprve v rámci těchto tří komponentů můžeme hledat specifika vlastní pro každý jediný předmět – tzn. např. v hudební výchově také identifikujeme triádu základních činností *zpěv – poslech – instrumentální činnosti*). Tři nadřazené obsahové oddíly jsou následující:

1. Složka praktických aktivit

Praktické aktivity jsou zrovna pro umělecké disciplíny bezesporu zásadní a přímo indikované, ale jejich forma může být různá – a to podle toho, kterému předmětu jsou připisovány. Ve většině uměleckých předmětů zaujímají přední místo ve vyučovací hodině. Nicméně v některých disciplínách mají centrální postavení aktivity čistě individuální (výtvarná výchova), v jiných je kladen důraz na kombinaci individuálních a kolektivních činností (hudební výchova, tanec), ale rozlišujeme i takové předměty, kde je praktická aktivita provozovaná výhradně v kolektivu (kino). Zvláštní postavení ve vztahu k praktickým aktivitám mají dějiny umění. Přesto i u nich o jmenované složce lze hovořit –

⁷⁶ Je třeba upřesnit, že se budeme věnovat pouze jedinému typ lycée (LGT), v jehož rámci se zaměříme na sérii L (humanitní); zde jsou předpoklady nejzajímavějších poznatků o francouzské hudební výchově na vyšším sekundárním stupni.

je zpřítomněna ve chvílích přímého setkání s uměleckými díly (návštěva koncertu, výstavy apod.).

2. Složka kulturní

Ani tento komponent není pro umělecké disciplíny nedůležitý. Je založen na bližším seznamování se s uměleckým dílem a celkově kulturním vývojem na základě studia uměleckých textů a dokumentů (primárních i sekundárních). Popsaný teoretický „výzkum“ by měl být rozložen víceméně rovnoměrně mezi umění dávné (klasické) a současné (moderní). Hlavní úsilí by mělo být věnováno zjišťování kontinuity uměleckého vývoje, zásadních předělů, jedinečností apod. Vychází z předpokladu, že žáci na lycée jsou již schopni analyticko-syntetických myšlenkových operací, a provokuje k žádanému kritickému myšlení, schopnosti argumentovat, ovládat (a relevantně používat) bohatý slovník odborných termínů apod.

3. Složka technická a metodologická

Zatímco obsahové jednotky z praktické a kulturní složky jsou v jednotlivých školních programech přímo popsány, prvky technické a metodologické jsou v pozorovaných kurikulech přítomny převážně implicitně; za jistých okolností také explicitně (ale nikoliv v samostatně pojmenovaném oddílu!). Bystrý pozorovatel hned vidí, že pro řešení praktických a kulturně(-teoretických) úkolů je zapotřebí právě zmiňované technické a metodologické „pomoci“. *Technické komponenty* znamenají ovládnout určité nástroje, média, pochopit konkrétní postupy a procedury apod. *Metodologické zázemí* zase podporuje co možná efektivní řešení nastolených problematik, schopnost hledat v rozsáhlém datovém poli podstatné momenty, dovednost konstruovat pracovní plán apod.

Dílejší poznámka by měla být ještě věnována **doprovodným dokumentům**, protože ty mají v programových textech pro lycée zvláštní postavení. Nenásledují po každém školním programu určitého cyklu, jak tomu bylo v textech předcházejícího vzdělávacího stupně, ale jsou svázány v jeden celek, tzn. pro celý popisovaný vzdělávací stupeň existuje fyzicky pouze jediný doprovodný text. To však není onen hlavní rozdíl – zásadní odchylnost je dána změnou strukturou a obsahem dokumentu. Nejedná se již o „výkladové sešity“ k programovým předlohám, nýbrž o relativně samostatný bibliografický seznam. Ten uvádí nejen bazální dokumentaci pro danou disciplínu – pedagogické dokumenty, učebnice, internetové odkazy na školské portály apod., ale ve zvláštních oddílech je seřazena rovněž doporučená literatura pro zpracování jednotlivých témat, které školní programy nabízejí.

Když jsme si utvořili představu o vnějším plánu školních programů lycée, bude aktuálně zajímavé (a kvůli kontinuitě celé práce rovněž nezbytné) prezentovat vnitřní strukturu těchto textů – tzn. vlastní **obsah učiva** hudební výchovy na **vyšším sekundárním stupni** tak, jak ho kurikulární dokumenty jednotlivých cyklů definují.

6.1.2.1. Cycle détermination – 2e

I. Hudební činnosti (= složka praktických aktivit)

Ani na lycée není opuštěna ona triáda základních činností v hudební výchově, kterým by se žáci individuálně i v kolektivu měli věnovat. V příslušném programovém textu je tato triáda formulována v následujícím sledu: *hlas, nástroj* (neboli *interpréter* – pozn. T. S.) – *poslech – improvizace a kreativita*. (O nejednotnostech a různých sestavách v řazení a formulování hudebních aktivit viz kap. 5.) Každá z těchto činností by samozřejmě měla být provozována v návaznosti na finalitách collège. A každá z nich by měla být rozvíjena v souladu se čtyřmi základními parametry: *prostor – čas (tempo) – barva – forma*; tzn. každá smysluplná hudební činnost by měla obohatit znalosti na čtyřech jmenovaných úrovních.

Tabulka č.2

Prostor	<ul style="list-style-type: none"> • horizontální (melodická a rytmická struktura – fráze, stupnice ad.) • vertikální (harmonické funkce, akordy, modulace ad.) • kombinovaný h-v
Čas (tempo)	<ul style="list-style-type: none"> • pulzace – tempo – rytmus • dynamický pohyb • repetice a variace rytmických frází
Barva	<ul style="list-style-type: none"> • nástroje (charakteristika – způsob hry) • hlas (charakteristika – technické zvládnutí)
Forma	<ul style="list-style-type: none"> • znalost malých forem (ABA, rondo, téma a variace) • organizace hudby (návrat, variace, stálý pohyb vpřed, symetrie, disproporce)

II. Hudební kultura (= složka hudební kultury)

„...Jedná se o (...) začlenění hudebních činností provozovaných žáky do širokého kulturního kontextu...“⁷⁷ Vzniká zde jedinečná příležitost otevřít hudbu směrem k jiným oborům (literatura, sociologie, vědy ad.). Zásadní a relativně konkrétní výzva tohoto oddílu

⁷⁷ In *Programme Enseignement artistiques – 2e*. 1e éd. Paris : CNDP, 2002, p. 53: „...Il s’agit ici d’inscrire (...) les pratiques maîtrisées par les élèves dans un contexte culturel large...“

říká, že by se učitel měl věnovat (a to v každém školním roce) nastolení čtyř problematik a tyto soustavně probírat-řešit:

1. vztah hudby a textu

Tzn. studium notového zápisu. Tato relace dovoluje definovat přítomnost či nepřítomnost užitých zvuků, nástrojů a jiných hudebně-výrazových prostředků (a analyzovat důvody proč tomu tak je).

2. vztah zvuku a obrazu

Tzn. studium zvukových efektů (a hudebního doprovodu) ve vizuální produkci. Za základní je považováno využití klasického materiálu (přednostně francouzského) – od němého filmu z počátku XX. století až po speciální filmové efekty moderní epochy. Jako eventualita je navrženo rozebrat vybrané publicistické pořady, případně dnes hojně produkováné hudební klipy. Základem podobných analýz není nikdy celý film, ale vždy pouze vhodně vybraná ukázka.

3. vztah hudby a společnosti

Tato problematika dovoluje studovat roli hudby a hudebníků na sociálním poli (tzn. vážná hudba x hudba zábavná /k zábavě/, hudba salónní – populární x duchovní ad.). Analýzy by měly být vedeny jak synchronně, tak diachronně.

4. hudební fúze

Takové otázky mohou být vedeny pouze na úrovni hudby 2. poloviny XX. století. Jako zvláštní témata k samostatné úvaze a kritické analýze jsou nabídnuta: a/ „akulturace“ tradiční západní hudby, b/ prolínání klasické a populární hudby.

6.1.2.2. Cycle terminal – 1e

Školní program jmenovaného cyklu zůstává ve svých formulacích velice obecný – tzn. především opakuje „zásady“ hudebního vzdělávání (jeho specifika, k čemu žáky vede, co probouzí, klíčové kompetence apod.). Mnohokrát zdůrazňovaným bodem je vedení žáka k **samostatnosti**, tedy aby uměl hudební vědomosti-schopnosti-dovednosti sám (bez vedení a podnětů učitele) využít a uplatnit v civilním životě. V přítomném textu (v popisu obsahové náplně) je patrná jedna silná tendence – sjednocovat doposud nabývané vědomosti-schopnosti-dovednosti (často přijímané v jednotlivostech) v komplexní celek „hudebního vědomí“. Přesto se ani tento dokument neodchyluje od nastaveného strukturování obsahových dat:

I. Hudební činnosti (= složka praktických aktivit)

Popisovaný text v oddíle hudebních aktivit nepřináší žádné novinky, ani nerozšiřuje již známé o nová doporučení, pracovní postupy apod. – a tak zde máme příležitost alespoň ve stručné citaci ukázat, v čem spočívá zmiňovaná povrchnost a obecnost těchto posledních kurikulárních textů: „...*Nástrojové a vokální činnosti jsou hnacím motorem. (...) Jejich uplatňování otevírá možnosti aktivitám interpretačním, skladatelským, improvizacním...*“⁷⁸ V podobně nevěcných formulacích se text odkazuje také na poslechové aktivity. Jedinou zásadní informací tedy je, že triáda hudebních činností zůstává v nezměněné hierarchii prioritou hudebního vyučování.

II. Hudební kultura (= složka hudební kultury)

Tato pasáž je trochu konkrétnější, když opět nastoluje čtyři problematiky (nové hudební kontexty), jež by v daném ročníku měly být diskutovány:

1. hudba a tanec

Je nabízeno vyjít od praktického provedení vybraných tanců a tyto zkušenosti završit analýzou tanečních forem (v souvztáhnosti s notovým materiálem). Samostatným tématem by se mohl dobře stát *balet – hudba a řeč těla*.

2. hudba a drama

3. hudba a posvěcený výraz

Tzn. zamyslet se nad náboženským smyslem v hudbě (a jeho způsoby vyjádření po celá staletí), případně pohlédnout k zajímavým konotacím vztahu hudby a rituálu – dříve a dnes.

4. hudba a forma

6.1.2.3. Cycle terminal – classe terminale

I v programovém dokumentu posledního ročníku lycée je zjevná informační povrchnost a obecnost ve formulacích, kterou připisujeme tendenci završit a sjednotit informace podávané po několik let v komplex zvaný hudební inteligence.

⁷⁸ In *Programme Enseignement artistiques – 1e*. 1e éd. Paris : CNDP, 2002, p. 62: „...Les pratiques vocales et instrumentales sont les moteurs privilégiés. (...) Leur mise en oeuvre donne lieu à des activités d'interprétation, d'arrangement, d'improvisation...“

I. Hudební činnosti (= složka praktických aktivit)

„...*Tyto rozličné hudební činnosti* (vokální, nástrojové, poslechové a z nich vycházející improvizální – pozn. T. S.) *nabízejí žákům projít si trojí zkušenosti: interpreta, skladatele a posluchače...*“⁷⁹ Následující rozvádějící deskripce jednotlivých bodů je zjevným souhrnem základních kompetencí, které jsou ve jmenovaných aktivitách zpřítomněny a nezbytné. Např. jako *interpret* (nejčastěji v kolektivní činnosti) je žák nucen konfrontovat vlastní pocity s výrazem kolektivu a přizpůsobovat své potřeby potřebám celku; jako *skladatel* vstupuje žák na nevyzpytatelné pole experimentu a učí se vybírat jednotlivosti a tyto spojovat v estetický celek; jako *posluchač* si žák tříbí pozornost a učí se uplatňovat vlastní praktické i teoretické vědomosti-dovednosti v analýze, čímž obohacuje hudební prožitek. Podobných shrnutí je v popisovaném oddíle učiněno velké množství.

II. Hudební kultura (= složka hudební kultury)

I v posledním ročníku zůstává tento hudebně-kulturní celek ve svém obsahu konzistentní a relativně konkrétní – navrhuje čtyři témata ke kritické úvaze:

1. hlas, text a hudba

Tzn. zkoumat přítomnost či nepřítomnost textu (např. text jako zvláštní druh témbu), způsoby přednesu, pěvec a jeho kvality apod.

2. „vláda“ témbu

Tzn. analyzovat možnosti barevných (hudebních) odstínů (např. srovnávat různé interpretace, způsoby hry, rozličné instrumentace identických děl apod.).

3. hudba populární a klasická

Tzn. zabývat se různou funkcí hudby, v čem spočívají rozdíly jmenovaných polarit populární x klasické apod.

4. hudba a čas

Tzn. otevřít dvě témata: a) *hudba v čase* (uchování identity hudebního díla apod.), b) *čas v hudbě* (negace hudebních předělů, zavádění nových organizačních prvků, role paměti apod.

⁷⁹ In *Programme Enseignement artistiques – classe terminale*. 1e éd. Paris : CNDP, 2007, p.78: „...Ces diverses pratiques se proposent de faire vivre à l'élève une triple expérience d'interprète, d'compositeur et d'auditeur...“

6.1.3. Závěry k programovému obsahu hudební výchovy na collège a lycée

Naše souvislá excerpce francouzských programových textů hudební výchovy odhalila, že formálně i obsahově se tato národní kurikula jmenovaných vzdělávacích stupňů odlišují, což významně znesnadňuje vyvození jednoznačných závěrů. Především texty vztahující se ke **collège** jsou mnohem rozsáhlejší. To je způsobeno jejich relativní konkrétností, explicitností a soustředěností na jednotlivosti (de facto stálé nové informace), zatímco stručnější dokumentace pro **lycée** je poznamenána jistou abstrakcí, obecností a teoretičností, která do obsahu hudební výchovy zásadním způsobem vstupuje. To je způsobeno tím, že na lycée je již kladen důraz na autonomii žáka, na posilování jeho schopnosti samostatně pracovat, provádět rešerše a výzkum kolem zadaných témat, a tak širěji pronikat do problematiky (prizmatem sociálním, filosofickým apod. – viz tematické oddíly *hudební kultury*). Kromě toho je na lycée v oblasti uměleckých předmětů obrácena pozornost mnohem víc než na collège k mimoškolnímu kulturnímu životu, což samozřejmě nejde vtělit do programových textů jinak než jako obecně formulovaná doporučení: („...*Kulturní život vně lycée může významným způsobem obohatit hudební výchovu. Učitel by měl organizovat setkání s umělci...*“⁸⁰). Ovšem jistým překvapením pro nás bylo, že pozorovaná kurikula se ukázala jako **disproporční** i v rámci jediného vzdělávacího stupně, tzn. **mezi jednotlivými cykly** – konzistentnost je pouze v zachování identické struktury a hierarchie popisovaných prvků. Jinak, jakmile se jeden dokument jeví jako poměrně podrobný přehled (alespoň ve svých částech) zcela explicitně vyslovených obsahových bodů, bývá vystřídán školním programem, který ulpívá na povrchu, opakuje a převážně zobecňuje (viz cycle central > cycle d'orientation). Na rozdrobení obsahové koherence se samozřejmě také podílejí různě řešené doprovodné dokumenty. Náš původní záměr excerpovat programové texty tak, aby vznikl souvislý a přehledný soubor dat, která odhalí obsahovou strukturu současného hudebního vzdělávání ve Francii, byl kvůli popisované nesourodosti textů znemožněn. Aby i přesto sebraný materiál nebyl samoučelný a nepřehledný, snažili jsme se důležité informace (ovšem podle subjektivního hlediska) **graficky zvýraznit** a případně na některých místech i částečně **interpretovat**, respektive podnitit kritickou úvahu (viz postavení pedagoga v kap. 6.1.1.). Poslední krok, který

⁸⁰ In *Document d'accompagnement Enseignement artistiques*. Paris : CNDP, 2000., p. 95: „...La vie culturelle extérieure au lycée peut opportunément enrichir l'enseignement de la musique. Le professeur Poura organiser des rencontres avec ses acteurs...“

můžeme učinit pro zlepšení orientace v aktuální francouzské kurikulární dokumentaci hudební výchovy, bude vyslovení konečných závěrů v tomto oddílu naší práce.

Komplexní pohled na francouzské programové texty odhalil, že nepřinášejí nestandardní (či dokonce nadstandardní) informace a doporučení pro výuku hudební výchovy – operují s adekvátními hudebními termíny, které *ve stejném znění a rozsahu* zaznamenáváme rovněž v českém RVP v oddíle věnovaném hudební výchově. Přesto bychom rádi upozornili na některé **odchylné principy**, a tak přehledně uvedli, v čem spočívá rozdílnost francouzského hudebního školství.

Francouzská kurikulární dokumentace není psána bodově, ale jako souvislý text. Tato formální konstanta významně znesnadňuje orientaci, ale projevuje se i v obsahové náplni. Dovoluje totiž explicitní formulace – např. výzvy a konkrétní **apel na pedagoga**, včetně vypsání všech motivací a důvodů pro předepisované obsahové kroky. Ovšem otázku, zda je vhodnější větší popisnost a s ní související direktivnost, jak je tomu ve francouzských textech, či je dostačující bodová struktura, jak je tomu u nás, necháme nevyřešenou. Zásadní odchylky spatřujeme v jiných charakteristikách. Např. v pojmání **materiálového vybavení** tříd hudební výchovy (ostatně samotné rozlišování pojmu *třída hudební výchovy* není nepodstatné a o mnohém vypovídá). Zatímco ve Francii je bohatá materiálová základna věcí samozřejmou a teorie (respektive psané) se shoduje se školskou realitou (viz kap. 8), u nás je v mnohém případě praxe daleko za programovými doporučeními. Tento fakt významně ovlivňuje nejen pohled na pravdivost programových textů, ale především důležitým způsobem poznamenává kvalitu vyučovací hodiny. A tak konstatujeme, že jestliže je hudební výchova ve Francii v souboru obsahových dat stejná, jejich prezentace je právě díky poměrně vysoké materiálové základně na vyšší úrovni. Francouzské hudební školství navíc dává důraz na maximální kvalitu **technického zázemí** (elektrotechnického) – proto počítač (se specializovanými hudebními programy), hojně využívaná elektrická piana apod. nejsou žádnou výjimkou. Doprovodný dokument pro lycée dokonce vyzývá: „...*Žáci by měli mít k dispozici několik počítačů s dostačujícím hudebním softwarem, aby mohli zpracovávat zadané úkoly samostatně. Spojení s internetem je žádoucí...*“⁸¹ Tato premisa pouze deklaruje, že hudební výchova ve Francii

⁸¹ In *Document d'accompagnement Enseignement artistiques*. Paris : CNDP, 2000, p. 98: „... Les élèves doivent pouvoir disposer d'un nombre suffisant d'ordinateurs avec leur environnement musical afin de réaliser

se otevírá **konfrontaci s technickým světem**. Ale řekněme, že otevřenost obecně je novým velkým tématem (či fenoménem) v hudební výchově. V programové dokumentaci najdeme ne jeden odkaz v tomto duchu. Pěkným příkladem by mohla být již zmiňovaná **otevřenost hudební výchovy mimoškolnímu kulturnímu životu**. Francouzské školství vidí důležitost v kontaktu se světem profesionálů. Projevuje se nejvíce na úrovni lycée, ale i na collège lze tento princip otevřenosti zaznamenat (především v rámci fakultativních uměleckých předmětů v centrálním cyklu; viz kap. 4.1.). Dalším příkladem může být stále zdůrazňovaná snaha **propojovat hudbu s jinými obory lidské činnosti** (principy interdisciplinarity), ať už umělecké (filmová produkce) či nonartificiální. Jiné hledisko otevřenosti jsme zase našli v důrazu na hledání a **objevování mimoevropských hudebních kultur** (principy multikulturality)⁸², což se odráží především na specializovaném a různorodém vokálním materiálu. V tomto bodě se ale již dostáváme příliš do popisu jednotlivostí, jimiž se budeme zabývat až nad vlastními učebnicovými texty, které ostatně jsou (měly by být) zrcadlovým odrazem programových dokumentů. Na závěr si dovolíme ještě zdůraznit, co považujeme za důležité. Francouzské hudební školství se zásadně orientuje směrem **od praxe k teorii** (od intimního prožitku k jeho verbalizaci apod.), což vidíme především na učebních postupech, které excerpované texty popisují. Příkladem za všechny může být podrobný rozpis metody *aktivního poslechu* (viz kap. 6.1.1.2.). Proto je pro nás sběr dat ze zahraničních dokumentů především inspirací – i v tomto případě můžeme efektivně využít dílčích témat a postupů, a tyto uplatnit v našem hudebním školství.

les travaux demandés et de travailler en autonomie. Une liaison avec le réseau internet est vivement souhaitable...”

⁸² Tento jev (multikulturalismus) je ve Francii velice silně podporován vzhledem k vysokému procentu menšin, které jsou ve státě etablovány.

7. Francouzské učebnice hudební výchovy

Ve Francii je situace na poli učebnic hudební výchovy zhruba srovnatelná se stavem v České republice. Na úrovni collège mají hudební pedagogové při výuce možnost zvolit učebnici jako pomocníka, zatímco pro lycée (tzn. u nás SŠ) učebnice hudební výchovy vůbec neexistují. Tento fakt lze pravděpodobně vykládat systémovou daností stanovující, že je hudební výchova na collège povinná, ale v rámci studia lycée již pouze volitelná. Jiné důvody spatřujeme např. v tom, že hudební výchova na lycée konkuruje mnohem většímu počtu dalších uměleckých disciplín, je založena převážně na samostatné teoretické a „quasi-vědecké“ práci žáků, na živých kontaktech se skutečným kulturním životem apod. Z výše řečeného vyplývá, že hudební pedagogika na lycée je předurčena k práci s výběrovou a tematicky zaměřenou sekundární literaturou, případně jsou učitelé nuceni vypracovávat si podle příslušných školních programů originální učební pomůcky (např. pracovní listy), využívat donesených vlastních materiálů apod. Nicméně podle rozhovorů s učiteli na collège mohu podotknout, že ani oni nespolehají na učebnice a nepodřizují se *bezvýhradně* jejich diktátu, tedy **k dominantnímu postavení učebnice ve výuce hudební výchovy se staví jednoznačně kriticky**. Rovněž raději zpracovávají predepsané osnovy podle vlastního plánu i uvážení a učebnicí se nechávají pouze inspirovat při sestavování svých pracovních textů, případně ji používají jako doplňkový materiál, pracují s jejími vybranými částmi (např. nejčastěji využívají nabízených audio-nahrávek apod.). Je zřejmé, že učebnice hudební výchovy ve Francii stejně jako u nás nejsou brány bez výhrad a jsou podrobovány přísné kritice.

7.1. Soubor existujících učebnicových textů

V roce 2004 byl pro potřeby mediátéky konkrétního centra pedagogické dokumentace⁸³ pořízen oficiální katalog⁸⁴ francouzských učebnic hudební výchovy, který může posloužit jako základní přehled stávajících exemplářů tohoto učebního média na francouzském trhu (viz příloha 8). Uvedené položky soupisu jsou seřazeny tematicky. U každé je udán oficiální název, autor (případně vydavatel-edice) a rok vydání. První dvě skupiny – učebnice pro základní školy a pro collège – odkazují na standardní učební

⁸³ Le Centre Départemental de Documentation Pédagogique de la Gironde.

⁸⁴ *Catalogue des manuels musicaux en prêt au CDDP*. Gironde : Scérén, 2004, 5 p.

materiály (s rozlišením pro jednotlivé ročníky), které víceméně respektují školní program a jím nastavenou strukturu hodiny, a tak mohou být využívány po celý čas výuky. Učebnice z dalších skupin – rozbor skladeb, dějiny hudby, zpěv, sbor, zobcová flétna, orchestr, hudební nástroje, tanec a partitury – považujeme za doplňkový materiál zpracovávající pouze dílčí témata, dotýkající se vybraných výukových cílů apod., který nicméně dobře odhaluje, jakým činnostem je ve francouzské hudební výchově věnována zvýšená pozornost. Nebude jistě nezajímavé uvést, že nejširší zastoupení (pominu-li první dvě skupiny standardních učebnic) mají učební texty k tématu *zobcová flétna a zpěv*. Na okraj doplníme, že nejnovější učebnice, vyšlé v roce 2004 a později, které již nejsou v katalogu zaznamenány, se týkají především oblasti zpěvu a sboru v běžných hodinách hudební výchovy. Ostatně rovněž z rozhovorů s učiteli, z hospitací na škole vybraného typu a z návštěv specializovaných hudebních obchodů vyplynulo, že nejoblíbenějšími materiály v hudebních hodinách jsou právě doplňkové učební texty. Ale protože se v této analýze chceme věnovat především komplexní učebnici, dovolíme si vyčlenit ze standardních učebnic pro collège ty, které jsou v této kategorii považovány za tradiční a nejužívanější (byť často pouze ve svých částech). Jedná se o následující trojici učebnic:

- *Musique, musiques!* (édition J. M. Fuzeau, 1996 – réédition 2002)
- *Objectif* (édition Van de Velde, 1999)
- *Éducation musicale* (édition J. M. Fuzeau, 2000)

Protože se nám podařilo tato tři jmenovaná média (ve výběru) získat, pokusíme se o jejich přehlednou prezentaci. Zvolíme následující postup rozboru – nejprve podrobnou didaktickou analýzu jediného učebnicového komplexu, který by se měl stát základnou a východiskem pro již stručnější a přehledový popis dalších dvou edukačních textů.

7.2. Didaktická analýza vybraných učebnic

7.2.1. Podrobný rozbor neznámější francouzské hudební učebnice

K zevrubnému rozboru konkrétního edukačního média jsme vybrali nejfrekventovanější francouzskou učebnici hudební výchovy z kolekce *Musique, musiques!*. Tyto učebnice mají autorský kolektiv⁸⁵, vyšly ve specializovaném hudebně-

⁸⁵ M. Asselineau, E. Bérel, G. Raymond, B.J. Villard etc.

pedagogickém vydavatelství J. M. Fuzeau roku 1996 a v roce 2002 prošly reedicí. Toto datum opětného vydání by nemělo zůstat nepovšimnuto, protože zrovna tehdy byly znovu zpracovány, respektive revidovány školní programy mnoha předmětů (rovněž s novým „společným základem“), včetně hudební výchovy. Můžeme proto směle srovnávat skladbu učiva v daných učebnicích se strukturou stanovenou v kurikulárních dokumentech, které jsou relativně aktuální a máme je k dispozici. Učebnice *Musique, musiques!* (pro každý jednotlivý ročník 6e – 3e) je řešena jako komplex materiálů (tzv. didaktický textový komplex.⁸⁶):

- Manuál pro pedagoga (*Guide pédagogique*)
- Kniha-sešit pro žáka (*Livret de l'élève*)
- CD I–III

Protože chceme být v analýze poměrně precizní, nebudeme prohlížet jmenovaný učebnicový komplet pro všechny ročníky, ale základem nám bude pouze materiál (samozřejmě ve své úplnosti) pro úvodní cyklus collège (cycle d'adaptation – 6e) – *Musique, musique!, 6e (réédition J. M. Fuzeau, 2002)*.

Jako první budeme hodnotit **výběr učiva**, které tato učebnice zpracovává. Aby bylo možné charakterizovat vhodnost výběru, musíme přihlídnout k adekvátnímu kurikulárnímu dokumentu (viz kap. 6.1.1.1.).

Stručně připomeňme: Jsou zde popsány tři základní činnosti – *zpěv, poslech a instrumentální činnosti*. Ve všech jmenovaných oblastech by se měl žák seznámit se základní terminologií a hudebně-výrazovými prostředky a pojmy (z oblasti nástrojů, forem, rytmu, melodie a hudební teorie obecně). Žák by se je přitom měl učit nejen *poznávat*, ale především je *aplikovat* v praktických činnostech. Požadavky a limity na rozsah hudebně-historických vědomostí v rámci jednotlivých oblastí nejsou stanoveny. Ve vokálním i poslechovém materiálu (6 – 8 skladeb za školní rok) mají být vybrány ukázky různých žánrů a stylů, které pomohou odhalovat co nejrozdílnější kvality zvuku. Vokální texty by měly akceptovat mateřský jazyk. Základem mezi nástroji je zobcová flétna a perkuse. Zvláštní pozornost by měla být věnována základům hlasové hygieny a instrumentálních návyků. V závěru je deklarována důležitost pravidelného kombinování ústních/písemných a individuálních/kolektivních aktivit v hodinách hudební výchovy.

Uvedená učebnice respektuje výše popsanou triádu základních činností a v souladu s tím je rozdělena do tří oddílů – poslech, instrumentální činnosti a zpěv. Každému z nich odpovídá jedno CD. A jaké konkrétní učivo je v jednotlivých oddílech nabídnuto? V rámci

⁸⁶ In PRŮCHA, Jan: *Učebnice: teorie a analýza edukačního média*. 1. vyd. Brno, 1998, s. 17.

první části, která je založena na analýze poslechu, je věnován prostor teorii zvuku, hlasu, stručnému seznámení se základními hudebně-výrazovými prostředky (základ pro „odborný slovníček“ žáků) a poznatkům z oblasti nauky o nástrojích. Nabídnutý poslechový materiál je předpisově různorodý. Učitel má zároveň možnost provést stručný a schematický přehled dějin hudby. *Druhá část*, která je postavena na praktickém ovládnutí hry na zobcovou flétnu, doplněna o hru na perkuse (orffovské nástroje), je typická svým podněcováním tvořivé práce. Flétna je chápána jako opora pro zvládnutí základních intervalových kroků. Zároveň jsou v této části prezentovány fundamentální hudebně-teoretické pojmy (z oblasti melodie, rytmu a hudebního výrazu – dynamiky). Fixace těchto kroků je založena na jejich aplikování v praktické instrumentální činnosti. Do *třetího oddílu* učebnice je zařazen notový materiál určený ke zpěvu. Zde je nabídnuto 14 skladeb, z nichž téměř polovina je v angličtině. Jde převážně o populární písně a minimum tradičních francouzských zpěvů.

Je evidentní, že učivo zpracované v analyzované učebnici se převážně kryje s požadavky, které klade příslušný školní program. Vybírá skutečně fundamentální informace z oblasti hudby (hudební teorie), které dává do souvislostí a učí je žáka nejen poznat, ale i aplikovat v praktických činnostech – tzn. že je respektován postup od praxe k teoretickému poznání. Nejen že je naplněna triáda základních činností navržená v programu, ale i trojice výukových cílů, jak ji představuje v oficiálních dokumentech ministerstvo: poslech, interpretace a tvořivost. Jisté diference vnímáme pouze v oblasti pěveckých aktivit.

Od prostého popisu obsahu učebnice bude zajímavější přejít k prozkoumání její **struktury**. O systematizaci učiva na tři části (oddíly učebnice) podle požadovaných typů činností jsme se již zmiňovali. Důležité ale bude srovnat obsah, seřazení učiva a jeho **provázanost** ve vyšších celcích, protože zkoumaný materiál je vlastně sadou tvořenou třemi komponenty – příručkou pro pedagoga, žakovským sešitem a třemi CD. Jednotlivé díly takto sestaveného didaktického komplexu, které mají dohromady fungovat jako celek a jsou koncipovány tak, aby se vzájemně doplňovaly, se významně liší ve výběru učiva, tedy i v jeho strukturování.

1. Manuál pro učitele je jednoznačně nejobsažnější. Jeho *první část* se věnuje výkladu výše jmenovaných hudebních elementů ve spojení s poslechem (CD I). Je

rozdělena do kapitol, přičemž každá z nich se zabývá samostatným tématem (např. parametry zvuku, hlasem, nástroji aj.). Každá kapitola je vystavěna jako souvislý výklad. Nicméně i přesto, že se jedná o příručku určenou učitelům – znalci oboru, každé téma je vyloženo přehledně a jeho záznam de facto simuluje strukturu požadovaného zápisu pro žáky (s rozdílem, že není v bodech, ale v celých větách). Pro maximální zpřehlednění a zároveň rozlišení fundamentálních a doplňujících informací je užito některých grafických prvků – tabulky, rámečky, různé typy písma, barevná zvýraznění, odsazení, poznámky pod čarou, dokonce i nákresy aj. *Druhá část* manuálu – instrumentální činnosti – není jako první založena na věcném výkladu, ale slouží mnohem víc jako pravý didaktický manuál. Je rovněž rozdělena do kapitol, z nichž každá komentuje jednu notovou a doprovodnou audio-ukázkou sloužící jako podklad pro stanovenou instrumentální činnost. Tuto nahrávku popisuje, ale především podává učitelům návod, jak s ní pracovat, na co se zaměřit a co z ní vyvodit, včetně navržených podnětných otázek k žákům. Navíc v některých kapitolách jsou zajímavá přídavná cvičení (např. rytmická – s partiturou aj.). *Poslední část* komentuje v jednotlivých kapitolách nabízený notový materiál ke zpěvu, a to vždy stejným způsobem – popisuje jej historicky, jeho téma, rozsah a formální strukturu a v rámečku předkládá možnosti práce s ním. Navrhovaný způsob nácvičky písně je výhradně imitační (s tím, že jsou podána upozornění na obtížná místa jednotlivých partů). Je třeba doplnit, že písňový materiál se skládá převážně z populárních (světových) a tradičních (francouzských) písní (a je doplněn o známé árie klasických děl), což podporuje současný trend ve francouzském školství – na jedné straně usilovat o zachování identity, na straně druhé se otevřít novým trendům a okolnímu světu.⁸⁷ Podobná skladba vokálních textů je tedy ve francouzských učebnicích běžná. Stejně jako první část manuálu i druhé dvě využívají grafických elementů k systematizování učiva. Je evidentní, že manuál obsahuje informace pro žáka nadbytečné, ale zároveň v něm některé důležité prvky chybí (například notový materiál ke zpěvu v poslední části manuálu není vůbec prezentován, pouze komentován). Příručka pro učitele nemůže tedy existovat, respektive nemůže být plně funkční, bez zbylých dvou komponentů – žakovského sešitu a CD, protože je vesměs jejich „pouhým“ komentátorem. Kontakt s nimi je zajištěn odkazy na příslušné stránky sešitu a čísla nahrávek.

2. **Žakovský sešit** záměrně nazývám sešitem, nikoliv knihou (přestože to francouzský název dovoluje). Jestliže manuál jsem představila jako informativně

⁸⁷ Srov. *La musique: un enseignement obligatoire. Pourquoi? Comment?* 1e éd. Paris, l'Harmattan, 2000.

nejobsažnější komponent této učebnicové sady, žakovský sešit je pravým opakem. Jedná se vlastně o soubor pracovních listů, které jsou svázané a připraveny předem k vyplnění. Podle terminologie stanovené Janem Průchou⁸⁸ by nemělo jít o učebnici v pravém slova smyslu, ale o tzv. cvičebnici. V *první části* jsou na jednotlivých listech nadepsané kapitoly, pod nimiž je volné místo pro zápis podle učitelova výkladu. Na mnoha místech jsou obrázky (tabulky, schémata, fotografie), u kterých je většinou prázdný prostor (rámeček), v němž má být příslušný objekt pojmenován, případně stručně popsán apod. *Druhá část* je uvedena tabulkou důležitých informací – termínů, jejichž zvládnutí by mělo předcházet další práci (viz příloha 9). Každá kapitola věnující se jedné ukázce k instrumentálním činnostem je postavena vždy stejně. Nejprve je uvedeno schéma (ukázka postavení prstů na flétně), které učí základní hmaty k příslušným tónům a přehledně třídí nové teoretické pojmy, s nimiž se v kapitole pracuje. To je následováno krátkou notovou ukázkou, kterou se žák učí hrát (ve spojení s doprovodem – viz CD II) a pod tím je několik volných notových linek pro nabízenou tvůrčí činnost (podnícenou učitelem). Někdy je ještě jako poslední další tabulka-přehled důležitých nových pojmů. (Viz příloha 10.) *Třetí oddíl* sešitu je prosté seřazení notového materiálu ke zpěvu – bez jakéhokoliv komentáře a doplnění. V úplném závěru sešitu je několik volných notových listů a doplňující obrazový materiál. Zatímco v manuálu je zajištěna provázanost s dalšími dvěma komponenty sady, v žakovském sešitu žádné přímé odkazy k nim nejsou. Jeho spojení s manuálem zajišťuje pouze učitel. Žakovský sešit vlastně množstvím organizovaného volného místa pouze nepřímou indikuje informace obsažené v manuálu a postupným jejich doplňováním se mu obsahově přibližuje. Tento žakovský sešit nedává prostor odklonu od požadovaného směru a konkrétního obsahu, natolik je návodný.

3. *CD I-III* jsou každé věnováno jednomu oddílu (viz příloha 11). *CD I* je připraveno pro aktivní poslech, obsahuje ukázky skladeb různých žánrů, hudebních epoch a žádaných instrumentálních uskupení. Učitelům je nabídnut signifikantní úryvek adekvátní délky (maximum jsou 4 min., což je výjimečný případ; v průměru se ukázky pohybují mezi 1–2 min.). *CD II* je sestaveno jako doprovodný materiál k instrumentálním činnostem, je tvořeno různě bohatými harmonickými podklady pro didaktické skladby z učebnice. Na základě těchto „doprovodů“ může žák-žáci hrát určenou melodii, rytmus, případně improvizovat – podle toho, co skladba vyžaduje. Doprovodné podklady jsou v mnoha

⁸⁸ In PRŮCHA, Jan: *Učebnice: teorie a analýza edukačního média*. 1. vyd. Brno, 1998, p. 16.

případech postupně obohacovány – tzn. poprvé zazní pouze rytmický základ, ve druhém opakování se přidá generální bas, ve třetím opakování se harmonický podklad rozšíří atd. Žáci mohou následovat tento postup, případně na něm stavět jiné prvky (melodické apod.). Rady a návrhy přináší samozřejmě manuál. *CD III* se sestává ze skladeb určených ke zpěvu. Ty jsou dvojího typu: 1. všech 14 v učebnici uvedených skladeb (písni) je zde zpřítomněno pouze v instrumentální verzi – tzn. jako instrumentální doprovod, do něhož žáci zpívají. 2. 5 vybraných skladeb (z oněch 14) je prezentováno ve své úplnosti. Součinnost obsahu jmenovaných tří CD s jednotlivými částmi učebnice je naznačena v manuálu pro pedagoga.

Na popisu struktury a provázanosti třech komponentů se ukazuje, že způsob **výkladu učiva** je v manuálu pro učitele tradičně deduktivní, zatímco žakovský sešit odpovídá současným trendům, tedy umožňuje samostatnou práci žáka, řešení problémů, zadaných úkolů a cvičení. Takže například sešit, který mají žáci k dispozici, dovoluje učiteli zadat zajímavou samostatnou práci na doma bez složitého hledání doprovodných textů, vše je již připraveno přímo v žakovském sešitě. Žák může bez pomoci učitele třeba najít informace k nástrojům, tzn. pokusit se doplnit názvy nástrojů pod jejich obrázky pouze s pomocí doporučené sekundární literatury ještě dřív, než mu tuto informaci učitel zprostředkuje a obohatí v hodině. Jiným příkladem specifické **práce s pojmy** může být výklad učiva v části věnované instrumentálním činnostem. Zde se žák nejprve naučí některé tóny zahrát na flétnu na předepsané ukázce a potom má naznačenou prázdnou notovou osnovu (případně předepsán začátek), na kterou by měl vymyslet ze zadaných (stejných) tónů vlastní melodii. Učí se tak samostatně pracovat s vědomostmi (dovednostmi), které si právě osvojil. Nebo na začátku oddílu instrumentálních činností je prostor věnován vysvětlení základních termínů z oblasti hudební teorie (formou informativní tabulky – přehledu), s nimiž se potom důsledně pracuje v celém oddílu a ještě jsou obohacovány. Takto organizovaná učebnice podporuje současnou tendenci: „...*To je cesta k tomu, aby žáci byli vedeni k aktivnímu učení a ke schopnosti aplikovat osvojené poznatky...*“⁸⁹ K otázce výkladu učiva je nicméně ještě zapotřebí popsat stanovisko, které ve svém úvodu naznačuje manuál, když upozorňuje: „...*pořádek představených tří kapitol Musique, musiques: Poslech, Instrumentální činnosti a Zpěv by neměl být považován za*

⁸⁹ In Mazáčová, Nataša: *Didaktické zamyšlení nad současnými učebnicemi aneb učebnice v současné škole*. S. 2. [PDF dokument]. Přístupné z: http://userweb.pedf.cuni.cz/kped/Mazacova/mazacova_os.html [aktualizace 28/03/07].

relevantní pro lineární typ výkladu... ⁹⁰ Manuál naopak podotýká, že by měl být v rámci jediné hodiny věnován prostor všem třem činnostem, přičemž jejich organizace a napojení je již na individuálních schopnostech učitele. Na druhou stranu by neměla být narušena lineárnost výkladu v prostoru každé jedné velké části. Nejzřetelněji je to vidět na celku instrumentálních činností, kdy je v každé další fázi rozvíjení hry na flétnu již počítáno s dovednostmi (např. naučené hmaty na flétně) získanou z minulé kapitoly. Z hlediska základních funkcí, které dobrá učebnice naplňuje, je v předcházejících odstavcích potvrzeno, že jmenovaný materiál nezanedbává nejen funkci *motivační* a *sebevzdělávací*, ale ani *upevňovací* a *kontrolní*. Vybraná učebnice usiluje o integrující zařazení pojmů a poznatků do procesu vyučování, a dokáže-li učitel jednotlivé oddíly učebnice vhodně propojit a zároveň nenaruší stanovenou hierarchii pojmů v rámci jednoho každého oddílu, může být dobře zajištěna **jednota celku znalostí**.

V dnešní době (a rovněž ve francouzských programových doporučeních) je vyžadováno sledovat míru využití **mezipředmětových vztahů** ve vyučovacím procesu. Když se zároveň pokoušíme popsat kvality konkrétní učebnice hudební výchovy, jedním z hodnocených kritérií by měla být její schopnost spojovat hudební výchovu s jinými obory. Analyzované médium tomuto trendu podléhá, i když poměrně omezeně a okrajově. Ve své první teoretické části věnované obecným poznatkům o zvuku a hlasu se výklady dotýkají vědomostí z fyziky. Pasáž o hudebních nástrojích zase přináší obrazový materiál, v němž lze nalézt minimum reprodukcí klasických děl s hudební tematikou (např. fresky a mozaiky, na nichž je hráč na starý hudební nástroj). Tyto prvky dovolují obrátit se k historii (zařadit představené kultury na časovou osu a do určité civilizace aj.) a samozřejmě k výtvarné výchově (vysvětlit dobové techniky malby, oblíbená témata aj.). Je ale skutečně na libovůli učitele, jak a zda vůbec tato navržená propojení využije, protože přítomná učebnice je nijak nevyžaduje.

Popsáním mezipředmětových vztahů jsme se trochu dotkli i otázky **grafického zpracování** učebnice. Podotýkám, že se budu věnovat pouze materiálu, který se dostává do ruky žákovi. Tento typ média se neshoduje s tezí, kterou napsala ve svém článku Nataša Mazáčová: „...*Práci s učebnicemi a knihou lze zařadit mezi metody, kdy je zdrojem*

⁹⁰ In ASSELINAU, M.; BÉREL, E.; RAYMOND, G.; VILLARD, B.J. *Musique, musique! 6e (Guide pédagogique)*. 2e éd. Paris : J.M. Fuzeau, 2002, p. 3: „...Ainsi, l'ordre de présentation des trois chapitres de Musique, musiques, à savoir: l'Écoute, la Pratique instrumental et le Chant, ne doit pas être considéré comme relevant d'une progression de type linéaire...”

poznání především slovo...“⁹¹ Obecně u učebnic hudební výchovy je práce se souvislým textem ojedinělá a přístupná pouze v případě výkladu hudební historie (stranou této premise stojí samozřejmě didaktický manuál!). Jestliže ovšem není hlavním zdrojem poznávání slovo, co se tedy v takové učebnici objevuje? Učebnicový text pro hudební výchovu je vždy obohacen o notové prvky. V případě popisovaného sešitu tomu není jinak, najdeme zde nejen celý závěrečný soubor not ke zpěvu, ale i četné drobné ukázky a prázdné notové linky pro samostatnou tvůrčí práci (umístěné napříč druhou – instrumentální – částí učebnice). V celku celého sešitu je notový papír kombinován se čtverečkováním, který představuje podklad pro zápis poznámek. Textová pole, která se zde rovněž v menší míře vyskytují, jsou vytištěna na žluté pozadí a jsou stručná a přehledná. Poskytují pouze relevantní informace a důležité (co si má žák zapamatovat) zvýrazňují (barevně nebo ztučněním). Ale signifikantní, především v první části sešitu, je velké množství obrázků – fotografií, reprodukcí, nákrešů – které jsou hlavně funkční, méně již estetické (jsou nesourodě poskládány na plochu listu, jejich barevnost je nesladěná a kvalita různorodá).

V průběhu hodnocení francouzské učebnice se před námi vynořily i dva neřešitelné problémy. Uvědomujeme si, že k vytvoření bezchybné a nenapadnutelné analýzy učebnicového textu bychom měli ještě podchytit jeho **vývojově-psychologické** hledisko, tedy jak je zpracováno učivo v jednotlivých ročnících, jestli na sebe navazuje, zda je uzpůsobeno rozdílným možnostem žáků nižších a vyšších tříd apod. Ale vzhledem k ojedinělému exempláři, který jsme měli k dispozici, nemůžeme bohužel tento pohled na popisovaný materiál poskytnout a doplnit, chybí kontinuita textů. Druhá problémová situace nastala v souvislosti s cizím jazykem učebnice. Slušelo by se samozřejmě posoudit adekvátnost užitých **jazykových prostředků** k věku žáků, ale jako cizinec, byť textu rozumíme, nejsme schopni posoudit jemné jazykové nuance – přiměřenost vybraného lexika, syntaktické stavby apod.

⁹¹ In Mazáčová, Nataša: *Didaktické zamyšlení nad současnými učebnicemi aneb učebnice v současné škole*. S. 3. [PDF dokument]. Přístupné z: http://userweb.pedf.cuni.cz/kped/Mazacova/mazacova_os.html [aktualizace 28/03/07].

7.2.2. Výběrové analýzy francouzských hudebních učebnic a doplňkových textů

I. Objectif

Z této sady standardních učebnic hudební výchovy jsme k stručné prezentaci rovněž vybrali text pro úvodní cyklus collège – *Objectif, 6e (édition Van de Velde, 1999)*. Důvody jsou dva: Především máme ještě v povědomí jeho programovou předlohu a zároveň se nám podaří udržet alespoň částečnou kontinuitu práce. (Další učebnicové analýzy budou vynuceně výběrové, protože se nám nepodařilo opatřit si – koupit, vypůjčit – kompletní učebnicové sety.)

Jmenovaná učebnice *Objectif* je další poměrně užívanou v současném francouzském školství. Nejedná se o didaktický komplex, pouze o jediný sešit určený žákovi. Z hlediska obsahu respektuje triádu základních činností v hudební výchově – zpěv, poslech a instrumentální aktivity. Avšak oproti předcházející analyzované učebnici tento edukační text nerozděluje celek na tři oddíly podle popisované triády, ale jednotlivé činnosti různě kombinuje v každé samostatné kapitole (ne vždy akceptuje jedna kapitola všechny činnosti najednou – poslechové aktivity stojí stranou!). Tento princip sestavení učiva vytváří efekt, který v předcházející učebnici nebyl znatelný – každá **samostatná kapitola je předlohou pro jednu vyučovací hodinu**. Jednotlivé kapitoly potom mají tematické a v různé míře konkrétní názvy (např. Rytmus, Čtyřdobý takt, Tón d, Melodie apod.). Ale z pohledu uživatele (a prizmatem předešlé analýzy) je třeba hodnotit tento text jako relativně nepřehledný. Není zajištěna podstatná logická návaznost nových a již známých informací. K obsahové stránce textu a jejímu srovnání s programovým ekvivalentem můžeme dodat, že kurikulární nařízení je v podstatě naplněno. Učebnice představuje skutečně fundamentální hudebně-teoretické pojmy z oblasti melodie, rytmu a výrazových prostředků, ale nezapomíná ani na prezentaci vybraných nástrojů (v samostatných poslechových kapitolách) apod. Z nástrojů, které implikuje prakticky ovládnout, se jedná i nyní o **zobcovou flétnu**. Ta je uplatňována především v kapitolách věnovaných problematice melodie a stává se opět nejen prostředkem instrumentálního růstu žáka, ale také „intonační oporou“. Vokální materiál je tentokrát výhradně ve francouzštině a lze konstatovat, že je relativně různorodý (formy – kánon, malá písňová forma ad.; z hlediska stylů se stejně jako předcházející učebnice omezuje na písně tradiční, populární /pomíjí např. úryvky klasických děl, což programový text doporučuje/). Struktura obsahu učiva

v jednotlivých kapitolách je podobná tomu, co jsme popisovali v předcházející analýze. Základem je vždy notový materiál (didaktické partitury), který zpracovává nadepsané téma (rytmický či intonační „problém“). Nejčastěji je přítomný rovněž prázdný notový úsek, do něhož žák podle zadání sám zapisuje – ať už se jedná o opis, diktát či prostor pro tvůrčí práci (kreativitu). I zde se tedy učebnice jeví spíše jako **pracovní sešit**. Další části kapitoly jsou rámečky přehledně seřazených klíčových informací – *termínů* – s jednoduchým vysvětlením – *definicí* a konečně několik praktických úkolů (např. didaktických partitur) na procvičení probrané látky. Ani tato učebnice se nebojí grafických zvýraznění konkrétních taktů, termínů apod. (Viz příloha 12.) Z toho se částečně se vymykají závěrečné kapitoly – jsou výhradně *poslechové* a jejich struktura je opět „pracovní“ – žáci do prázdných prostor (tabulek, linek) zapisují podle zadání (tzn. komentují poslech, zaškrťávají z nabízených odpovědí apod.). Jedná se tedy o pomocné principy verbalizovaného poslechu, které však v učebnici zdaleka nedosahují oné šíře tzv. *aktivního poslechu* (viz kap. 6.1.1.2.), jak ho popisuje programový dokument. Doplňme, že tyto partie učebnice jsou maximálně naplněny obrázky (viz příloha 13).

II. Éducation musicale

Z této řady učebnic, ve francouzském hudebním školství rovněž poměrně známých a částečně využívaných v praxi, jsme získali k dispozici pouze pracovní sešit – *Cahier documenté (édition J. M. Fuzeau, 2000)*. Pokusíme se o jeho přehlednou prezentaci. Pro korektnost musíme upřesnit, že se jedná o sešit, s nímž se v hodinách hudební výchovy má pracovat výběrově – existuje jediný pro všechny cykly collège, funguje tedy jako pouhý doplněk (pracovní prostor) jinak standardních učebnic jmenované řady *Éducation musicale*. Nemůžeme tedy zásadním způsobem komentovat adekvátnost obsahové náplně vzhledem k programovým tezím, ani logickou provázanost jednotlivých dílů cvičebnice. Jedná se o samostatné oddíly, z nichž se každý věnuje jiné oblasti (kompetenci, činnosti apod.).

1. část s názvem *Poslech velkých děl* evidentně odkazuje ke konkrétním skladbám navrženým k poslechovým činnostem v standardní řadě těchto učebnic. Zde je pouze prostor pro jejich komentování – tzn. volné řádky pro verbální komentář poslechu a notové linky např. pro zápis signifikantní melodické či rytmické fráze.

2. část – *Znalosti nástrojů* – se trochu vymyká svému okolí, protože zde překvapivě není místo pro samostatnou činnost žáka. Jde o obrazovou prezentaci (fotografickou galerii)

nástrojů různých nástrojových rodin se stručným komentářem, v němž jsou podány základní charakteristiky toho kterého instrumentu (viz příloha 14).

3. část pojmenovaná *Kreativní hry* se skládá z 10 návrhů na zajímavé hry s hudebním tématem. V jejich rámci se žáci (libovolně je, zda individuálně či v kolektivu) dostávají do nestandardních rolí (zaměstnání – skladatel, redaktor, režisér, DJ v rádiu apod.), a tak zpracovávají téma s hudební tematikou často z nové perspektivy. To samozřejmě může vést nejen k oživení vyučovací hodiny, ale především k obohacování pohledu na konkrétní problematiku, k jinému způsobu uvažování o dané věci apod. Každá hra je zpracována (navržena) na samostatném listě, jde tedy o sadu 10 pracovních listů stejné struktury, kde je na začátku představen projekt a dále je vyhrazen volný prostor (rámečky, tabulky), kam se vypisují výsledky zadaných úkolů. Protože by bylo neefektivní pokoušet se jednotlivé hry na tomto místě popisovat (a snad by si podle toho čtenář ani nemohl učinit konkrétní představu o zpracování těchto pracovních listů), rozhodli jsme se vybranou jedinou hru prezentovat podrobně v příloze (viz příloha 15).

4. část s názvem *Pohlednice* je jen trochu jinak uspořádaným prostorem k poslechovému komentáři. Tentokrát nepotřebujeme pendant ve standardní učebnici, ale navržené poslechové ukázky jsou z přítomného textu zjevné. Jde o 6 listů vždy stejné formy – v úvodu je stručné pásmo informací ke skladbě (s malou reprodukcí obrazu), k autorovi (s portrétem), citace skladatelova výroku, notový úryvek vybraného melodického tématu dané skladby. Druhou polovinu listu tvoří předtištěné volné řádky pro poslechový komentář – ten je uveden motivační otázkou. Vybranou „pohlednici“, která se navíc váže k českému skladateli, jsme se opět rozhodli přehledně reprodukovat v příloze (viz příloha 16).

Posledním přídatným textem jsou krátké rozhovory s mladými umělci (houslistkou, dirigentem aj.). Dotyční jsou na začátku vždy vyfotografováni – jde o osoby mladé, krásné a úspěšné. Dovolíme si hodnotit, že intence představit žákovi věkově blízkého a „sympatického“ talentovaného profesionála je snad až příliš zjevná a násilná.

Shrňme, že popisovaný text se týká pouze vybraných aktivit v hudební výchově (poslech, teorie nástroje, kreativita), proto jej nemůžeme obsahově kriticky hodnotit. Komentář si zaslouží grafické zpracování, které vnímáme jako přiměřené. Domníváme se, že představovaná cvičebnice by se ve svých dílčích částech mohla stát zajímavým inspiračním zdrojem zdejšími učitelům hudební výchovy (např. jako šablony pracovních listů).

7.3. Slovo na závěr k francouzským učebnicím hudební výchovy

Zvolené francouzské učebnice hudební výchovy nás nalákaly k podrobnější analýze především díky své výrazné odlišnosti ve srovnání s českým hudebním učebnicím. Právě v českém hudebním školství je stále sledována tendence nadřazování textových složek v celku učebnice a deduktivního pojetí výkladu zadaného učiva, méně je již věnován prostor samostatné tvořivé práci žáka s praktickým využitím osvojených pojmů (ačkoliv tyto tendence mají u nás vzestupnou úroveň). Učebnice-pracovní sešit, která vyžaduje a ve svém obsahu přímo indikuje tvůrčí práci žáka, u nás přesto nemá převahu. Bylo pro nás zajímavé podívat se důkladněji na podobný typ média, který je ve francouzském školství skutečně běžný (a snad až zevšednělý!) a pokusit se vysledovat jeho klady i zápory. Na jedné straně lze ocenit relativní důslednost učebnic v logické integraci jednotlivých pojmů a činností (minimálně v rámci jedné kapitoly) a snahu respektovat žádaný (a jistě žádoucí) postup v osvojování pojmů: od intimního prožitku k verbalizaci a teoretické fixaci. Důležité je vstřebávání nových informací vycházející z jejich praktického použití, což je ve jmenovaných učebnicích skutečně primárním záměrem. Na druhé straně si dovedeme představit, že by učebnice mohly mnohem silněji podporovat mezipředmětové vyučování a lépe rozvíjet hodnotovou orientaci žáka. Zde se však také ukazuje, že rozebírané učebnice již nepatří k nejmodernějším, a ačkoliv v oblasti obsahu důsledně kopírují (odrážejí) zásady stanovené v konkrétním školním programu hudební výchovy, téměř nerespektují zobecněné zásady současného „společného základu“. I přesto bychom si přáli, aby se staly (alespoň částečně) inspirací pro české tvůrce učebnic hudební výchovy, či pro české učitele v praxi.

8. Hospitace – ukázka z praxe

Na začátek budeme muset vysvětlit podmínky, za nichž hospitace probíhaly, a proč výsledky jejich pozorování nemohou být podstatným zdrojem informací o současném a reálném stavu francouzského hudebního školství, ale stojí pouze na okraji této práce. Základním problémem je, že **nemáme k dispozici dostatečně bohatý materiál – kvalitativně ani kvantitativně** – pro vyvození zobecňujících závěrů, a to z více důvodů. První obtíž byla způsobena prodlevou při zajišťování oficiálního osvědčení, které by opravňovalo k návštěvě vybraných školských zařízení. Je třeba říct, že bez této administrativní náležitosti nebyla možná žádná komunikace s personálem školy – vedením, ani jednotlivými učiteli. Ovšem s politováním musíme připustit, že ani poté, co jsme oficiální povolení možnosti hospitovat získali, nebyla na straně většiny škol vůle ke spolupráci. Výsledkem je, že můžeme pracovat s materiálem pozorování pouze **z jediné školy (collège)**, ve spolupráci **s jediným učitelem hudební výchovy**. A tak se nyní pokusíme představit především podmínky této jedinečné zkušenosti a popsat alespoň jednu vybranou observaci ve svém celku.

Hospitace probíhaly na státní škole standardního typu (tzn. bez zvláštní specializace) – *Collège les Chalais* (25, avenue du Canada, Rennes). Osobní spolupráce byla navázána s mladou učitelkou *Lucie Collet* (30 let), která se věnovala na jmenované instituci pouze výuce hudební výchovy a rovněž jako jediná zajišťovala hudební výuku na celé škole. Její dosažené vzdělání je pro francouzské školské podmínky optimální. Absolvovala univerzitu humanitního typu v oboru hudební výchova (ekvivalent k našemu magisterskému studiu např. hudební vědy). A pokračovala dvouletým studiem na tzv. pedagogickém ústavu, jehož absolvování je ve Francii pro výkon učitelského povolání nezbytné, neboť zajišťuje získání všeobecného přehledu o didaktických a metodologických problémech vybrané disciplíny a zprostředkovává důležitý kontakt s praxí.

Vlastní pozorování bylo uskutečňováno v průběhu třech týdnů *od 9. 5. do 26. 5. 2006*, a to v nepravidelném rytmu podle podmínek, jež si stanovil učitel. Celkem došlo ve vymezeném termínu pouze k pěti hospitacím vyučovacích hodin se standardním průběhem, dvě další nabídnuté hodiny byly věnovány besedě třídy s profesionálním hudebníkem. Čas těchto dvou nestandardních vyučovacích hodin byl využit k rozhovoru s učitelem a

k důležitému prozkoumání terénu a ohledání poskytnutých materiálů (učebnic, osobních pracovních šablon apod.). Získané informace i výsledky pozorování se pokusíme prezentovat v několika bodech:

1. Podmínky výuky

Na tomto místě bychom chtěli v první řadě promluvit o **prostorovém zázemí**. Na škole je jedna specializovaná hudební třída, která v maximálním rozsahu splňuje podmínky stanovené školním programem. Jedná se o akusticky izolovaný a odhlučněný prostor se specificky uspořádanými lavicemi, který se od okolních tříd vymyká plností a různorodostí svého vybavení. Ve třídě můžeme vnímat vlastně tři prostorové sektory, které mají různou funkci – *vepředu* (katedra, tabule, technické zázemí ovládané učitelem, základna učebního materiálu k dispozici učitelům), *uprostřed* (místo obývané žáky charakteristické zvláštním uspořádáním lavic do tří za sebou seřazených půlkruhů), *vzadu* (volný prostor pokrytý kobercem). Jedna boční stěna třídy je tvořena skříněmi a policemi, jež jsou naplněny speciálním hudebním materiálem (učebnicemi, instrumentářem apod.). Celek třídy je esteticky dotvořen výtvarným a grafickým inventářem s hudební tematikou (přehledy, tabulky, časové osy, portréty apod.). Pro nás bude zajímavé blíže si prohlédnout **instrumentální sady a technické vybavení**, které má učitel i žáci v hodinách hudební výchovy běžně k dispozici. Z klávesových nástrojů jde o klasické piano, jedno větší (stabilizované) elektrické piano a tři menší (přenosná) elektrická piana umístěná na žákovských lavicích. Samozřejmě je poměrně kompletní sada orffovských nástrojů (rytmických i melodických), jež je podle slov učitele každý rok doplňována (o chybějící či rozbité kusy). Na místě je k užití i několik zobcových fléten, které jsou nicméně považovány za tzv. náhradní, neboť vzhledem k významnému postavení tohoto nástroje v hodinách hudební výchovy je požadováno, aby každý žák disponoval vlastní zobcovou flétou. Technické vybavení se skládá z audio-vizuálních pomůcek běžné kvality – Hi-Fi, video. Ovšem na škole je navíc tzv. technická třída s několika počítači, kde je nainstalován i specializovaný hudební software. Na závěr dodáváme, že popisované podmínky výuky, ať už se jedná o typ prostoru nebo jeho vybavení, jsou ve francouzském prostředí považovány za standardní a zcela běžné.

2. Z rozhovoru s učitelem

Nyní máme možnost prezentovat, co jsme se dozvěděli o **činnosti učitele** – o jeho vztahu k národním kurikulárním dokumentům, o individuálním přístupu k vyučování, zaběhnutých způsobech práce apod.

Učitel je povinen každý rok odevzdat vedení školy tzv. **plán práce** – tzn. představit dlouhodobé výukové cíle, schéma činností, podmínky a způsoby své aktivity i práce žáků. Vyhotovuje proto podrobný itinerář, v němž závazně stanovuje roční tematické celky (pro každý ročník jiný), popisuje základní strukturu vyučovací hodiny (sled a obsah činností), charakterizuje způsoby a formy hodnocení žáků, navrhuje možnosti hudebních aktivit provozovaných vně obligatorních vyučovacích hodin a v závěru si klade podmínky materiálového vybavení. Aktuální „plán práce“ pro školní rok 2005–2006, který jsme dostali k nahlédnutí, formuloval pro jednotlivé ročníky následující *roční témata*:

- Hudba a hlas (6e)
- Funkce hudby (5e)
- Světová hudba (4e)
- Hudební fúze : Míšení žánrů (3e)

Přičemž každý školní rok je ještě rozdělen na 6 samostatných celků (cca po 5 vyučovacích hodinách) a tento každý celek je zastřešen dílčím tématem. Vlastní vyučovací hodina je potom strukturována v souladu s tezemi školního programu a zahrnuje jednotlivé *hudební aktivity* v tomto sledu:

- Poslech (a analýza hudebního kusu)
- Instrumentální činnosti (zobcová flétna a perkuse)
- Zpěv

* K těmto třem aktivitám se podle potřeby přiřazuje instrumentální a pěvecká tvořivost (tzn. prvky kreativity).

Důležitou součástí vyučovací hodiny (v našem konkrétním případě) je *průběžné hodnocení žáků* – individuální i kolektivní, ústní i písemné. Vždy dva žáci jsou zkoušeni ve zpěvu a instrumentálních dovednostech na konci každé hodiny, naopak na začátku vyučovací hodiny se nezdíka píše krátké (neavizované) opakování minulé látky a konečně po skončení většího tematického bloku je probrané téma naplní velké písemné práce.

Z rozhovoru s učitelem a z prostudovaných pracovních materiálů vyplynulo, že ten se ve výběru látky víceméně podřizuje *školním programům a doprovodným dokumentům*, respektive snaží se dodržovat jejich stanovy a dokáže i využít některých konkrétních návrhů (předepsaných pracovních listů apod.). Vztah k *učebnicím* je mnohem strážlivější. Vybrané nejznámější sady – *Musique, musique!* a *Objectif* (viz kap. 7.2.) jsou brány jako pouhý zdroj inspirace, případně jsou využívány pouze ve svých dílčích částech (např. doprovodná CD apod.). Jinak se učitel soustředí na tvorbu vlastních učebních materiálů. Ani žáci nepotřebují žádné zvláštní edukační texty – nutností však je běžný notový sešit a desky (s fóliemi), do nichž vkládají pracovní listy a noty, se kterými v hodinách pracují.

Z načerpaných informací z krátkého rozhovoru s učitelem, z prozkoumání obdržených učebních materiálů a v neposlední řadě z vlastního pozorování učebního procesu se ukázalo, že je v plném rozsahu dodržován stanovený postup práce a popisovaná struktura hodiny.

3. Ukázka vyučovací hodiny hudební výchovy

Dovolíme si nyní jednu standardní vyučovací hodinu představit ve svém celku (včetně pracovního materiálu). Popíšeme základní podmínky, za nichž observace probíhala, a vlastní zápis z daného pozorování představíme bodově v chronologickém sledu (tzn. jak jednotlivé činnosti následovaly):

Kde: Collège Les Chalais (25, avenue du Canada, Rennes)

Kdy: 18. 5. 2006 (čtvrtek); 3. vyučovací hodina (10,00h – 10,45h)

Vyučující: Lucie Collet

Žáci: 6e (tzn. úvodní cyklus collège); standardní třída; 24 žáků – 10 chlapců, 14 dívek

Téma: Hudba a hlas (díličí téma: „Hlasy světa“ – 2. hodina daného tématu)

Průběh hodiny:

1. *administrativa* (5min.)

- učitel (dále pouze U) zjišťuje stav třídy (absence a připravenost žáků /dále pouze Ž/ na hodinu), zapisuje do třídní knihy
- U představuje aktuální téma (s krátkou slovní rekapitulací minulé hodiny)

2. *poslech* (15min.)

- U pouští nahrávku skladby *Shangai a Hanoi*, do níž hraje na zobcovou flétnu (žáci nemají notový záznam k dispozici)
- U provokuje *diskusi* (ptá se: „Co naznačuje, že se jedná o asijskou hudbu?“)
- Ž dobrovolně (nekoordinovaně) projevují své názory – společně hledají indicie
- U hraje na elektrické piano 4 různé stupnice (řady) a pojmenovává je: a/ „západní“, b/ „jazzová“, c/ „pentatonika“, d/ „arabská“
- U se znovu ptá: „Co se změnou stupnice promění?“
- Ž opět dobrovolně (nekoordinovaně) projevují své názory – zazní odpovědi: barva, nálada ad.

3. *instrumentální činnosti* (20min.)

- Ž dostanou notový materiál poslechové skladby (viz příloha 17), společně odpoví na otázku, která je pod notami natištěna – písemně i prakticky, tzn. přehrají si noty, z nichž je skladba sestavena (viz příloha 17, úkol 1)
- U přistupuje k nácvičce vlastní skladby – opět pustí nahrávku, do níž hraje na zobcovou flétnu melodii (žáci tentokrát sledují notový part)
- třída se v kolektivní hře učí takt po taktu (U vždy předehrává a řídí nácvičce = určuje tempo, koriguje frázování, dynamiku apod.); nácvičce končí přehráním 1. tématu (tzn. 8 taktů)
- U vznese dotaz: „Jaké rozdíly najdete mezi 1. a 2. čtyřtaktím?“
- tentokrát odpovídají vyvolaní žáci
- U i Ž si znovu skladbu zahrají – nejprve sami, podruhé již s nahrávkou; U v roli dirigenta řídí průběh interpretace
- U vyzkouší 2 Ž ze hry na flétnu – každý sám interpretuje (s nahrávkou) naučený úryvek; U zapisuje hodnocení (a slovně zdůvodňuje) do předepsané šablony (kterou Ž poté obdrží)

Tabulka č.3

činnost (max. bodů)	bodové hodnocení
- nasazení, chuť do hry (3b)	...
- pozice (ruce, ústa, posazení) (2b)	...
- kvalita zvuku (vázání frází) (4b)	...
- znalost prstokladu (navazování) (4b)	...

- rytmus, dýchání (4b)	...
- výraz (charakter interpretace, vhodnost) (1b)	...

4. zpěv (5min.)

- Ž se shromáždí u elektrického piana; U prezentuje 2 písně (hraje a zpívá), z nichž Ž hlasováním vyberou tu, kterou si přejí v další hodině nacvičovat
- Ž obdrží text vybrané písně, s výzvou, aby se jej do další hodiny naučili (viz příloha 18)

5. závěr (po zvonění)

- U zadává domácí úkol – v obdrženém notovém materiálu splnit poslední zadání (viz příloha 17, úkol 2)

Chtěli bychom podotknout, že i další pozorované vyučovací hodiny probíhaly ve stejném schématu. Učitel se skutečně velmi striktně držel stanovených hranic (popsaných v „plánu práce“), což s sebou ovšem přináší nebezpečí jistého monotónního působení. Těžiště činnosti žáků spočívá ve vyplňování pracovních listů, které jsou sestaveny ze základních informací, a v popsáném sledu aktivit, z nichž však většina z důvodů časové tísně není plně realizována. Je zřejmé, že ideály navrhované školními programy (např. průběh „aktivního poslechu“, možnosti komentáře poslechu apod.) jsou v praxi významně zestručňovány a v konečné fázi často omezeny na neefektivní minimum.

Je evidentní, že sběr informací přímo z praxe nemohl posloužit k plnohodnotnému srovnávání s načerpanými teoretickými poznatky. Není to materiál dostatečně bohatý pro zobecňující závěry a generalizace. Proto jsme se rovněž zřekli významných hodnotících stanovisek a soupis získaných dat jsme předložili jako *ukázkou* z praxe.

9. Závěr

Obsah diplomové práce, ačkoliv přináší dílčí závěry v každé jednotlivé kapitole, si samozřejmě zasluhuje syntézu – tzn. rekapitulaci, zhodnocení a zdůraznění nosných informací.

Domnívám se, že těžiště přítomné diplomové práce spočívá v **přehledové prezentaci aktuálních poznatků o standardním hudebním vzdělávání ve Francii** (na nižším a vyšším sekundárním stupni). Považovala jsem za nezbytné v úvodu provést stručný exkurz do francouzského vzdělávacího systému vůbec a terminologicky jej ukotvit. Nicméně podstatný obsah přítomného textu začíná kapitolami věnovanými nové vzdělávací politice ve Francii, protože zde se již dostávám k meritu problematiky úzce související s koncepcí samotné hudební výchovy. Zjištění, k nimž jsem dospěla nad zkoumáním „společných základů“ (tzn. především pohyb od důrazu na interdisciplinaritu k akcentaci usouvztažňování vědomostí s životní praxí), se měla stát „teoretickým podstavcem“ pro pochopení struktury jednotlivých školních programů a jejich doprovodných dokumentů. Vlastní jádro diplomové práce však spatřuji v **anotaci programových textů hudební výchovy na stanovených vzdělávacích stupních**, a to především proto, že se mi k dané problematice podařilo sehnat skutečně celistvý (a nejaktuálnější) materiál, který nevykazoval žádné disproporční rysy. Domnívám se, že objektivní pohled na obsahová doporučení školních programů v komparaci s jejich realizací ve vybraných učebních textech již podává poměrně komplexní obraz o současných trendech ve francouzské hudební výchově. Snažila jsem se vytvořit co nejkvalitnější zázemí pro možnosti srovnání s českým vývojem ve vyučování hudební výchovy.

Je třeba zdůraznit, že francouzské hudební vzdělávání má mnohem stabilnější materiálovou základnu. A přestože se v zásadních obsahových tezích významně neliší, je o krok napřed v soustavném posilování praktických dovedností žáků (především instrumentálních). Ty jsou považovány za primární cestu k fixaci teoretických poznatků. Dalším výrazným bodem francouzské hudební výchovy, který má již svoji dlouholetou tradici, je princip „aktivního poslechu“, tzn. verbalizovaného hudebního prožitku, který obohacuje hudební slovník žáků a učí je myslet o hudbě v širších souvislostech (nikoliv v pouhém bipolárním „líbí-nelíbí“). Za připomenutí jistě stojí, co jsme nazvali

„otevřeností“ francouzské hudební výchovy – otevřenost jiným oborům, otevřenost cizím kulturám. otevřenost profesionálnímu hudebnímu světu – která se realizuje nejen v standardních vyučovacích hodinách, ale právě především v četných fakultativních hudebních programech (ateliérech apod.). Řekněme, že i zde má české hudební vyučování prostor ke kritickému zamyšlení.

Za zajímavé jsem považovala co nejpodrobněji prezentovat učební materiály (s důrazem na pracovní sešity), jejichž významnost bych hledala především v soustavném podporování tvůrčích aktivit (a také, že jsou dobrou šablonou pro samostatnou práci žáků). Ve svých dílčích částech mohou být jistě pro českého učitele podnětné a inspirující. Za jistý nedostatek diplomové práce považuji, že se mi nepodařilo proniknout hlouběji do současné francouzské školské praxe. Nicméně i malá ukázka z hospitace naznačila, že onen „krok napřed“ francouzské hudební výchovy před českou je možné relativizovat. Psané ideály často pod vlivem aktuálních okolností v praxi selhávají, respektive jsou oslabovány. Bylo velmi zajímavé poznávat, že současné nejnovější (a často diskutované) tendence v českém hudebním vzdělávání jsou zatím неотřelým zrcadlením toho, co již ve Francii delší dobu funguje (a je třeba dodat – ztrácí lesk). Abych byla konkrétnější: Např. sebe lépe zamýšlený a propracovaný postup „aktivního poslechu“, je-li mnohokrát opakován (vždy se stejným zadáním), stává se schematickým a ubírá na efektivnosti. Ostatně studiem sekundární literatury naznačilo, že i hudební výchova ve Francii se potýká s obdobnými problémy, které jsou předmětem diskusí na české půdě. Např. musí obhajovat své postavení: „...v první řadě je třeba (...) vysvětlit, že hudební vzdělávání není ztrátou času nebo odpočinkovou disciplínou v porovnání s ostatními tzv. fundamentálními předměty...“⁹². Rovněž se potýká s nedostatkem kvalifikovaných hudebních pedagogů⁹³ apod.

Myslím si tedy, že poznání současných trendů ve francouzské hudební výchově naznačuje, že se v dílčích věcech můžeme snažit přibližovat (a dnešní RVP to již v mnohém formulují), ale zároveň bychom měli citlivě vnímat nedostatky a snažit se jich vyvarovat.

⁹² In DESSEIGNE, A. Les compétences transversales. *L'éducation musicale de la maternelle à l'université* (Actes du colloque national, 7. – 9. mars 2002, Dijon). Bourgogne, CRDP, 2003, p. 50–51: „...en première ligne pour expliquer (...) en quoi l'éducation musicale n'est pas une perte de temps ou un simple loisir vis-à-vis des disciplines dites fondamentales à l'école...“

⁹³ Srov. GANVERT, G. *L'enseignement de la musique en France*. Condé-sur-Noireau, l'Harmattan, 2001, p. 102.

BIBLIOGRAFIE

Prameny:

Učebnice:

ASSELINAU, M.; BÉREL, E.; RAYMOND, G.; VILLARD, B.J. *Musique, musique! 6e (Guide pédagogique)*. 2e éd. Paris : J.M. Fuzeau, 2002. 112 p.

ASSELINAU, M.; BÉREL, E.; RAYMOND, G.; VILLARD, B.J. *Musique, musique! 6e (Livret de l'élève)*. 2e éd. Paris : J.M. Fuzeau, 2002. 65 p.

BLAISE, J.-P.; AUDARD, Y.; ANDRÉ, D. *Objectif 6e*. Édition révisé. Paris : Van de Velde, 1999. 48 p.

BLAISE, J.-P.; AUDARD, Y.; ANDRÉ, D. *Objectif 5e*. 1e éd. Paris : Van de Velde, 1995. 52 p. ISBN 2-85868-220-8.

FOLIE, Serge. *Musique, musique! 6e (CD I, CD II, CD III)*. 2e éd. Paris : J.M. Fuzeau, 2002.

FRÉLÉZAUX, D. *Musique en 5ème*. 1e éd. Paris, Henry Lemoine, 1995. 76 p.

L'éducation musicale (Le cahier documenté). 1e éd. Paris : J.M. Fuzeau, 2000. 88 p.

SAINT-JAMES, G.; CHAZELLE, T. *Tour du monde (Compositions adaptées à l'enseignement de la flûte à bec)*. 1e éd. Paris : Jazzimuth, 2003. 56 p.

Národní pedagogická dokumentace:

Catalogue des manuels musiques en prêt au CDDP. Gironde : Scérén, 2004, 5 p.

École et collège: tout se que nos enfants doivent savoir. 1e éd. Paris : CNDP, 2006. 64 p.

LANG, J. *Qu'apprend-on au collège?* 1e éd. Paris : CNDP, 2002. ISBN 2-24000-789-3.

Programme et accompagnement Enseignements artistiques (Arts plastique, Éducation musical) 6e. 1e éd. Paris : CNDP, 2002. 115 p. ISBN 2-240-73035-8.

Programme et accompagnement Enseignements artistiques (Arts plastique, Éducation musical) 6e. 1e éd. Paris : CNDP, 2002. 99 p. ISBN 2-240-73035-8.

Programme et accompagnement Enseignements artistiques (Arts plastique, Éducation musical) 6e. 1e éd. Paris : CNDP, 2002. 212 p. ISBN 2-240-73035-8.

Programme Enseignement artistiques – 2e. 1e éd. Paris : CNDP, 2002. 101 p. ISBN 2-240-72899-9.

Programme Enseignement artistiques – 1e. 1e éd. Paris : CNDP, 2002. 88 p. ISBN 2-240-72960-0.

Programme Enseignement artistiques – classe terminale. 1e éd. Paris : CNDP, 2007. 84 p. ISBN 2-240-02239-6.

Document d'accompagnement Enseignement artistiques. Paris : CNDP, 2000. 164 p. ISBN 2-240-00684-6.

Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání. 1. vyd. Praha, VÚP, 2005. 126 s. ISBN 80-87000-02-1.

Elektronické zdroje:

Ateliers. [PDF dokument]. Paris : CNDP, 2006. Dostupné z: <http://eduscole.education.fr/D0050/LXTACC01.htm>

Itinéraire de découverte. [PDF document]. Paris : CNDP, 2006. Dostupné z [www](http://www.cndp.fr/secondaire/idd/): <http://www.cndp.fr/secondaire/idd/>

Les classes à PAC. [PDF dokument]. Paris : CNDP, 2006. Dostupné z [www](http://www.cndp.fr/secondaire/capac): <http://www.cndp.fr/secondaire/capac>.

Sekundární literatura:

AUDUC, Jean-Louis. *Le système éducatif français.* 8ème éd. Créteil : CRDP, 2004. 224 p. ISBN 2-86918-159-X.

GANVERT, G. *L'enseignement de la musique en France.* Condé-sur-Loire, l'Harmattan, 2001. 201 p. ISBN 2-7384-8480-8.

JOUBERT, Claudie-Henry. *Enseigner la musique.* 1e éd. Paris : Van de Velde, 1996. 252 p. ISBN 2-85868-237-2.

L'éducation musicale de la maternelle à l'université. Actes du colloque national (7. – 9. mars 2002, Dijon). Coordoné par R. Flerry. Bourgogne, CRDP, 2003. 351 p. ISBN 2-86621-353-1.

La musique: un enseignement obligatoire. Pourquoi? Comment? 1e éd. Paris, l'Harmattan, 2000. 296 p. ISBN 2-7384-9983-X.

PRŮCHA, Jan: *Učebnice: teorie a analýza edukačního média.* 1. vyd. Brno, 1998, 134 s.

RAULIN, Dominique. *Les programmes scolaires (Des disciplines souveraines au socle commun).* 1e éd. Paris, Retz, 2006. 192 p.

REGNARD, F.; GRAMER, E. *Apprendre et enseigner la musique.* 1e éd. Paris, l'Harmattan, 2003. 189 p. ISBN 2-7475-4740-X.

TOULEMONDE, B. *Le système éducatif en France.* 1e éd. Paris : CNDP, 2002. 125 p. ISBN 2-11-005380-1.

VASCANCELLOS, M. *Le système éducatif*. 4e éd. Lisieux, Calvados, 2004. 89 p. ISBN 2-7071-4225-5.

Elektronické zdroje:

Mazáčová, Nataša: *Didaktické zamyšlení nad současnými učebnicemi aneb učebnice v současné škole*. 5 s. [PDF dokument]. Přístupné z:

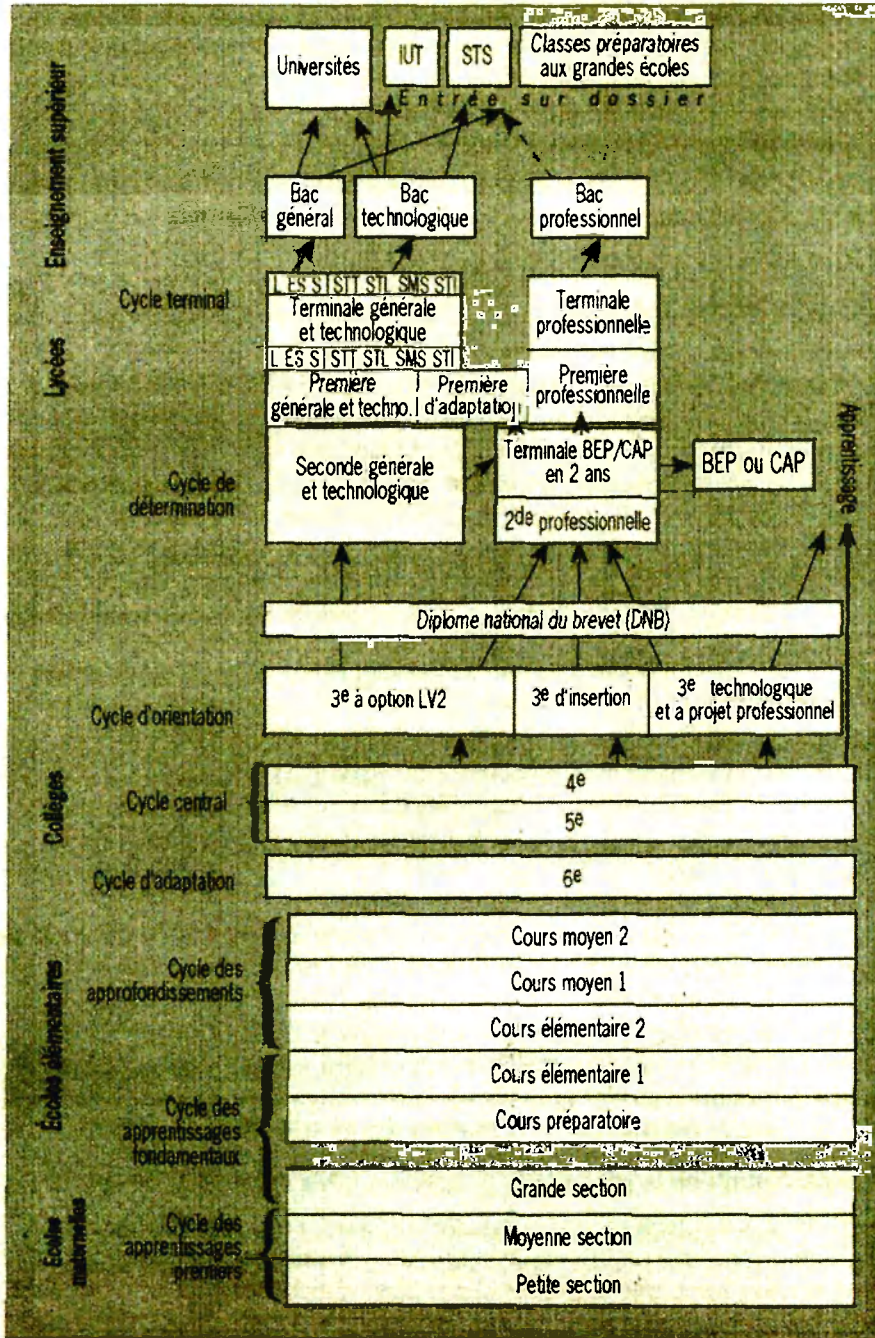
http://userweb.pedf.cuni.cz/kped/Mazacova/mazacova_os.html [aktualizace 28/03/07]

PŘÍLOHY

Příloha 1

Organizace vzdělávacího systému

Organisation de la scolarité



* Pour la réforme du collège, voir p. 44 et suivantes.

Příloha 2

Le baccalauréat : les séries.

3 voies générales		4 voies technologiques	
Littéraire	L	Sciences et technologies industrielles	STI
Economique et sociale	ES	Sciences et technologies de laboratoire	STL
Scientifique	S	Sciences médico-sociales	SMS
		Sciences et technologies tertiaires	STT

Příloha 3

Baccalauréats littéraires (L) % des élèves de la série ayant choisi en 1999 cette option

option langues vivantes	55,5 %
option langues anciennes	4,3 %
option arts	19,4 %
option mathématiques	20,8 %

► *baccalauréats économiques et sociaux (ES)*

- option langues 23 %
- option sciences économiques 34 %
- option mathématiques 43 %

► *baccalauréats scientifiques (S)*

- option mathématiques 31,2 %
- option physique-chimie 27,4 %
- option sciences de la vie et de la Terre .. 34,2 %
- option technologie industrielle 7,2 %

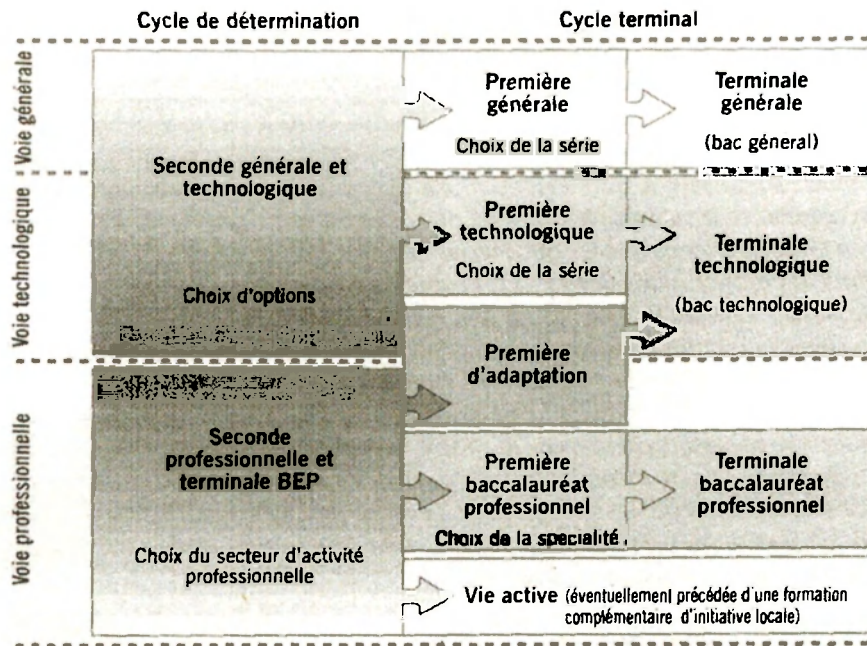
Příloha 4

Les niveaux de qualification.

Niveau vi	Abandon sans diplôme à la fin de la scolarité obligatoire
Niveau v bis	Poursuite d'études pendant au moins un an vers un diplôme de niveau v
Niveau v	CAP (certificat d'aptitude professionnelle) ou BEP (brevet d'études professionnelles)
Niveau iv	Baccalauréat général, technologique ou professionnel
Niveau iii	BTS (brevet de technicien supérieur), DUT (diplôme universitaire de technologie), DEUG (diplôme d'études universitaires générales)
Niveau ii Niveau i	Niveau égal ou supérieur à la licence

Příloha 5

La scolarité dans le second cycle.



I – Pratiques vocales et instrumentales A partir du *Libera me*, extrait du *Requiem* de Gabriel Fauré (1845-1924)

Intérêt de ce choix :

- chant extrait du répertoire classique ;
- rapidement mémorisable ;
- respect de la tonalité originale ;
- ambitus correspondant aux possibilités vocales des élèves ;

- le latin en classe de 5^e (en 4^e ou 3^e) : lien avec une autre discipline.

Les activités proposées ci-dessous par rubriques sont toutes imbriquées dans la pratique, elle-même enrichie par l'écoute de l'œuvre.

*Libera me, Domine,
De morte æterna,
In die illa tremenda :
Quando cœli movendi
Sunt et terra ;
Dum veneris judicare
Sæculum per ignem.*

*Libère-moi, Seigneur,
de la mort éternelle,
en ce jour redoutable
ou la terre et le ciel
seront ébranlés ;
quand tu viendras juger
le monde par le feu.*

A. Le chant

Analyse préalable de la partition en vue de son apprentissage

La force spirituelle de cette prière est largement renforcée par plusieurs aspects particulièrement remarquables du langage de Gabriel Fauré : tempo, nuances, ostinato, modalités. L'apprentissage avec les paroles en latin écrites au tableau ne présente aucune difficulté majeure. Il peut être consolidé à l'aide de la par-

tition en quatre étapes qui restent consécutives, en une seule séance (voir exemple A, page 9).

• **Mes. 2 à 9** : courbe mélodique bien dessinée, en cloche, avec un départ et une finale sur la note ré.

• **Mes. 9 à 17** : le saut d'octave ascendant (mes. 10 à 11) de ré à ré a un effet dramatique lié au sens des paroles. On peut faire remarquer la présence insistante du ré, note pôle de cette pièce. On chante la gamme de ré mineur pour mieux saisir sa place de borne.

Les mes. 13 à 17 exigent une bonne respiration et un soutien de qualité pour la mise en évidence du phrase.

• **Mes. 17 à 25** : faire remarquer, pour faciliter la mémorisation, que le compositeur procède par paliers, au nombre de trois (les mes. 17 à 18, 20 à 21 et 22 à 23), pour monter vers l'aigu ; faire aussitôt le lien avec le sens des paroles : on monte vers le ciel ; la chute de 7^e (mes. 24) toujours délicate, est vite assimilée grâce au symbolisme évident « *et terra* ».

• **Mes. 25 à 33** : phrase conclusive, avec la présence quasi obsessionnelle des *ré* et qui se découpe en deux courtes parties :

– mes. 25 à 27 : saut octave descendant cette fois-ci, d'où l'intérêt d'un jeu préparatoire sur la gamme ;

– mes. 27 à 33 : avec une longue tenue exigée sur le « *ca* » de *judicare*, la respiration venant seulement avant le *Per ignem*, et la justesse sur le *si bécarré*.

B. Exercices de lecture et d'écriture

Après l'appropriation orale du chant par les élèves, plusieurs exercices peuvent être proposés. À partir de la partition tronquée (voir exemple B, page 10), on réalisera un travail collectif sur la mémoire et la maîtrise des signes

On demandera de repérer :

– les phrases (écrire les liaisons de phrase) ;

– le *crescendo* ;

– les notes *ré* (les entourer) ;

– la note *la*, dominante ;

– la position de ces deux notes dans la construction mélodique (début, fin de phrases, valeurs longues) ;

– repérer les sauts d'octave, les grands intervalles ;
– constater les trois paliers (mes. 18, puis 20, puis 22).

De manière plus individuelle, l'élève pourra chanter intérieurement la mélodie et placer les paroles manquantes. Ce sera, par l'exemple, l'occasion de vérifier l'assimilation du rôle des liaisons : mes. 4 à 5 : deux blanches liées = une seule syllabe (le « *ne* » de *Domine*), et de s'assurer que l'élève a compris la construction de la mélodie par paliers de la mes. 22 à la mes. 27.

C. Pratiques instrumentales

L'interprétation de la ligne mélodique à la flûte à bec soprano ne présente pas de difficultés majeures : elle se justifie ici, car, à l'instar des cordes dans l'œuvre de Fauré, elle double le chant.

Un accompagnement instrumental (clavier, etc.) s'impose. On procède ensuite à une exécution en deux groupes, chant-flûte, qui peut être enrichie par les propositions suivantes (voir exemple C, page 11) :

– Deuxième voix : la flûte alto joue la ligne de basse en valeurs longues notées à leur hauteur réelle (1) (voir exemple C, page 11) ;

– Troisième voix (de la mes. 18 à la fin la partie intermédiaire des cordes) : elle est jouée sur un instrument au timbre et à la tessiture appropriés au climat musical (métallophone alto, flûte ténor, synthétiseur) ;

– Quatrième intervention instrumentale : mise en place d'un ostinato rythmique confié aux peaux graves, rappelant les *pizzicati* des contrebasses de l'orchestre.

1. Par souci de rendre l'élève autonome, il est préférable d'utiliser pour la flûte alto (et pour la soprano et la basse) la notation en *ut* telle qu'elle se présente dans les partitions éditées.

Gabriel Fauré, *Libera me* (Extrait du *Requiem*)

Exemple A. Chant

1 Moderato (♩ = 60) Libère-moi, Seigneur, de la

p Li - - - be - ra me Do - mi - ne de

7 mort éternelle. En ce jour-là, ter -

mor - te æ - ter - - - - na In di - - e il - la tre -

13 rible, en ce jour-là, Quand

men - da in di - e il - - - - - la *p* Quan - do

19 seront ébranlés le ciel, quand seront ébranlés le ciel

cresc. cœ - - li mo - ven - - di sunt Quan - do cœ - - li mo - ven - di

24 et la terre, Pendant que tu viendras juger

f sunt et ter - - ra *sempre f* Dum ve - - - - ne - ris ju - di -

29 le Monde par le feu.

sempre f cœ - - - - re sac - cu - lum per ig - - - - nem.

Gabriel Fauré, *Libera me* (Extrait du *Requiem*)

Exemple B. Version à trous

1 **Moderato** (♩ = 60)

p Li - - - be - ra me

7 *sempre p*

æ - ter - - - na In di - - e il - la

13 *p*

men - da in di - e il - - - - la *p* Quan - do

19 *cresc.*

coe - - li mo - ven - - di sunt Quan - do coe - - li mo - ven - di

24 *f* *sempre f*

sunt et ter - - ra Dum ve - - - ne - ris ju - di -

29 *sempre f*

ca - - - re se - cu - lum per ig - - - nem.

Gabriel Fauré, *Libera me* (Extrait du *Requiem*)

Exemple D. Chant, flûte, percussions

1 Moderato (♩ = 60)

Chant
Fl. alto
Perc.

Li - - - be - ra me Do - mi-ne de mor - te ac - ter - na

Detailed description: This block contains the first system of the musical score, measures 1 through 9. It features three staves: Chant (soprano), Fl. alto (flute), and Perc. (percussion). The tempo is marked 'Moderato' with a quarter note equal to 60 beats per minute. The music is in 3/4 time. The vocal line begins with a long note on 'Li' and continues with 'be - ra me Do - mi-ne de mor - te ac - ter - na'. The flute and percussion parts provide accompaniment. A dynamic marking of *p* (piano) is present. A large slur covers the vocal line from measure 1 to 9.

10.

sempre *p*

In di - - - e il - - - la tre - men - da in di - e il - - - na

Detailed description: This block contains the second system of the musical score, measures 10 through 18. It features the same three staves: Chant, Fl. alto, and Perc. The tempo remains 'Moderato'. The vocal line continues with 'In di - - - e il - - - la tre - men - da in di - e il - - - na'. The flute and percussion parts continue their accompaniment. A dynamic marking of *sempre p* (sempre piano) is present. A large slur covers the vocal line from measure 10 to 18.

II - Un cycle d'écoute Autour du deuxième mouvement du Trio pour piano, violon, violoncelle (D. 929) en mi b majeur de Franz Schubert

Fiche didactique du professeur

L'audition de cette œuvre de référence, dont le deuxième mouvement dure neuf minutes, apprendra à l'élève à percevoir progressivement l'organisation du discours musical en relation avec sa dramatisation. Commencé en novembre 1827, au moment où sont écrits les douze premiers lieder du *Voyage d'hiver*, ce trio étend l'esprit du lied au genre instrumental. Par son caractère intime et intérieur, la formation de chambre se prête admirablement à l'expression des thèmes principaux de l'œuvre de Schubert : errance, solitude, ombre et lumière...

Grâce à la mobilité et aux contrastes des différentes combinaisons sonores, chaque instrumentiste joue un rôle de soliste tout en vivant la musique de façon « confraternelle », selon une pratique chère au compositeur, à replacer dans le contexte de l'esprit romantique.

Voici les principes de composition que l'écoute de ce mouvement, en relation avec l'œuvre elle-même, permettra de mettre en évidence selon le public d'élèves concerné.

• Espace

- contraste et plans sonores ;
- rôles mélodique, harmonique ;
- contrechant, imitation, unisson.

• Couleur

- palette de timbres sans cesse renouvelée ;
- mode de jeux, dynamiques.

• Forme

- thématique et éléments structurants ;
- étirement des thèmes dans la durée ;

- forme sonate inféodée à l'inspiration du compositeur ;

- exposition / développement / réexposition / nouveau développement / coda.

• Temps

- rôle de la cellule obsessionnelle : $\overset{\sim}{\beta} \mid \rho$

- rôle du silence.

Ouverture et réinvestissement

En prolongement, des extraits d'œuvres d'époques et de genres différents seront proposés, enrichissant d'un éclairage nouveau l'œuvre de référence, par exemple :

- le 5^e mouvement du *Quatuor pour la fin du temps* d'Olivier Messiaen ;

- le 5^e *Bachiana brasileira* d'Heitor Villa-Lobos ;

- le 1^{er} mouvement du *Concerto pour violoncelle* de György Ligeti ;

- *Solitude* de Louis Armstrong/Duke Ellington.

Parallèlement à cette activité d'écoute, une pratique vocale et instrumentale polyphonique, reliée aux différents éléments compositionnels, ainsi qu'une activité de créativité, permettront de faire « vivre » pour les élèves l'esprit de la formation de chambre.

Exemples de chants en relation avec l'esprit des thèmes du deuxième mouvement : 1^{re} strophe du lied *Gute Nacht* du *Voyage d'hiver*, 1^{re} strophe du lied *Wohin* de *La Belle Meunière*.

Pratique vocale et instrumentale à partir du canon à trois voix de Franz Schubert : *Willkommen, Schöner Mai* (transcrit pour flûte à bec).

En liaison avec les écoutes périphériques : chant du standard de jazz, *Solitude*.

Fiche pédagogique du professeur

Audition d'une œuvre de référence en classe de 3^e : démarches et évaluations

À partir de la thématique de ce mouvement, une relation préalable peut être établie par l'écoute ou l'interprétation vocale des lieder : *Gute Nacht* (*Le Voyage d'hiver*) et *Wohin* (*La Belle Meunière*).

Première étape

- Écoute de l'exposition / Approche globale
 - découverte du caractère : le rôle de la marche ;
 - contraste des thèmes A et B ;
 - la formation instrumentale.

Les commentaires des élèves sont pris en compte pour déterminer l'atmosphère du morceau :

- choix de mots évocateurs : « mots outils » ;
- mise en évidence des différents plans sonores.

- Écoute jusqu'à la fin du thème A / Analyse du thème A

Le premier thème est joué au piano par le professeur, les élèves le chantent, en perçoivent les quatre périodes tout en découvrant son articulation mélodique depuis la dominante jusqu'à la tonique et le rôle de la cellule contenue dans A3.

Le *Wanderer* est alors évoqué et situé dans son contexte romantique. Différents tableaux proches du caractère de l'œuvre (Friedrich, Constable, etc.) sont alors proposés au choix des élèves.

- Écoute (mes. 1 à 41) / Les deux présentations du thème A et la nouvelle distribution des rôles :
 - nouveau rôle du piano ;
 - nouveau rôle du violoncelle associé au violon ;
 - l'esprit de la musique de chambre et la formation du trio à cordes avec piano (cf. document de l'élève p. 39).

À l'issue de la séance, des recherches précises peuvent être demandées aux élèves :

- des titres de lieder, d'œuvres de musique de chambre de F. Schubert ;
- les formations de musique de chambre pour lesquelles il a surtout composé.

Deuxième étape

Le thème A est chanté par les élèves à l'aide de la partition (cf. document de l'élève p. 39) en observant combien la courbe mélodique, les ornements, les notes mobiles sont au service de l'expression.

- Première écoute : l'exposition.

Mise en évidence et chant du thème B ; sa parenté avec le thème A. À l'issue de l'écoute, les trois plans sonores sont repérés et matérialisés par un graphisme créé par les élèves.

Les thèmes sont maintenant mémorisés et identifiés.

Remarque : compte tenu de leur longueur, la lecture chantée pourra se réduire à A1, A2, A3, et B1.

- Deuxième écoute de l'exposition en suivant le graphisme réalisé.

- Troisième écoute (mes. 82 à 104) : développement et début de la réexposition.

Dans le développement, on observera :

- les plans sonores, puis le procédé d'imitation ;
- l'influence sur du thème A le thème B ;
- la cellule $\overset{\sim}{\text{p}} \mid \text{p}$ lourde de sens (phénomène

accru par la mesure de silence qui suit) et permettant de situer l'entrée de la réexposition.

À la réexposition, on observera l'énoncé du thème A et de la marche joué simultanément par le piano (un élément de surprise dans l'esprit de Schubert).

Troisième étape : évaluation ponctuelle écrite

- Écoute et reconnaissance des différentes présentations des thèmes enregistrés sur cassette (2)

- la marche et l'exposition de A au violoncelle (mes. 1 à 20) ;

- la marche (mes. 84) et A, réexposée au piano (mes. 86) ;

- l'exposition de B (mes. 41) ;

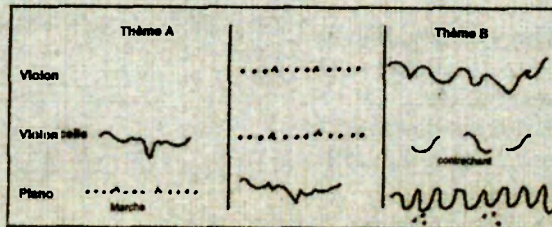
- B réexposé ut maj. (mes. 129) ;

- marche puis thème A1 dans la coda (mes. 196) ;

- thème A, quatrième mouvement (mes. 697).

Des jeux de créativité dans l'esprit du trio, permettant un investissement des notions acquises (plans sonores, entrées en imitation, inversion de rôles, combinaisons de timbres, ostinato), peuvent alors être proposés.

2. L'aide de l'outil informatique est ici envisageable.



Apollinaire, *Alcools*
La chanson du mal-aimé

[...]
 Mon beau navire ô ma mémoire
 Avons-nous assez navigué
 Dans une onde mauvaise à boire
 Avons-nous assez divagué
 De la belle aube au triste soir.
 [...]

Exemples de consignes

- Parler le texte à la vitesse et avec l'intensité qui vous conviennent, comme si vous vous parliez à vous-même tout en savourant les mots (consonnes, couleurs vocaliques).
- Le relire chuchoté en faisant émerger des mots ou des syllabes avec une expression toujours différente.
- Le relire en imaginant que vous vous adressez à un auditeur lointain en privilégiant certains mots, en ménageant des silences, en accentuant certaines syllabes.
- Le relire par groupe de deux, en vous écoutant et en créant un dialogue. Un mot ou un vers peut être répété.
- Un 3^e partenaire s'associe alors à vous et choisit de privilégier un élément du texte pour dialoguer avec vous.
- Enregistrez puis écoutez-vous.

Quatrième étape : écoute intégrale du mouvement en suivant le plan global au tableau

- exposition ;
- développement ;
- réexposition ;
- coda.

De cette écoute se dégage plus particulièrement le rôle structurant de la cellule $\overset{\text{A}}{\text{B}}$ ainsi que le procédé d'imitation. La connaissance des principes compositionnels de ce mouvement aidera les élèves à fixer leur attention. La perception du discours musical dans sa continuité les rendra plus sensibles à l'esprit même de la musique de chambre dans le contexte romantique.

Quelques propositions d'évaluation

Sur le deuxième mouvement du *Trio* de Schubert

- Choisissez quatre mots pour qualifier le caractère du deuxième mouvement du *Trio* de F. Schubert que vous avez étudié.
- En écoutant les différentes présentations des thèmes, précisez de quel thème il s'agit (A ou B) et les instruments qui le jouent.
- Parmi les différentes périodes de ce thème A, quelle est celle qui paraît essentielle dans l'organisation de ce mouvement (A1, A2, A3) ?
- Indiquez à quel thème appartiennent ces formules mélodiques et dans quel ordre elles sont jouées.



- De quels rythmes s'agit-il ? Caractérissez-les.



À partir d'autres écoutes en relation avec l'œuvre de référence

- Parmi les extraits d'œuvres proposés, lequel vous paraît le plus proche du deuxième mouvement du *Trio* étudié et pourquoi ?
- Comparez le début du lied *Gute Nacht* avec le début du deuxième mouvement du *Trio* : caractère / plans sonores / éléments de langage.
- Quels sont les éléments communs entre le lied *Wohin* et l'exposition du thème B (deuxième mouvement du *Trio*) ?
- À l'audition du début du cinquième mouvement du *Quatuor pour la fin du temps* de Messiaen, précisez en quoi il diffère du début du deuxième mouvement du *Trio* de Schubert : tempo / nuances / ordre d'entrée des instruments / rôle mélodique ou harmonique de ces instruments.
- Combien de plans sonores distinguez-vous à l'audition du début de la cinquième *Bachiana Brasileira* de Villa-Lobos ? Lesquels (aigu / médium / grave) ?
- En écoutant le bref extrait du premier mouvement du *Concerto pour violoncelle* de Ligeti, reconnaissez-vous des plans sonores distincts ou une trame ?
- Dans cette formation de jazz (trompette, voix, clarinette, trombone-basse, batterie, piano), quels instruments présentent successivement le thème du standard *Solitude* que vous avez chanté ? Quel est le rôle des autres instruments ?

Document de travail de l'élève

Les éléments qui suivent constituent un outil d'accompagnement de l'étude de l'œuvre (deuxième mouvement du *Trio pour piano, violon, violoncelle*, D. 929, *en mi b majeur* de Franz Schubert).

Formation : trio à cordes

Sur le pointillé, ci dessous, indiquez la partie de chacun des instruments : piano, violon, violoncelle.

Andante con moto.



Thème A

Situez les différents éléments de ce thème (A1, A2, A3, A4).



Thème B (tr. p. vcl)

Indiquez un élément apparenté au thème A.



Le contexte romantique

Quels sont les thèmes romantiques évoqués ?



Manuels de musique

Activités pour le primaire

100 jeux musicaux	<i>Van de Velde</i>	1985.
Chant-musique : adaptation française de la méthode Kodaly - Classes élémentaires 1 ^{re}	<i>Leduc</i>	1975.
Ecoute et relation : propositions éducation musicale, école normale mixte de Nevers	<i>CDDP de la Nièvre</i>	1990.
Ecouter en classe des œuvres vocales du Moyen Age au XXe siècle	<i>CDDP du Val d'Oise</i>	1996.
Education musicale : cours préparatoire	<i>CDDP de la Nièvre</i>	1990.
Je suis musicien : première initiation au monde de la musique	<i>Leduc</i>	
Moments musicaux : éducation musicale 1	<i>Nathan</i>	1979.
Mon premier cantilège : adaptation partielle de la méthode d'éducation musicale Marten	<i>Magnard</i>	1980.
Musique : cycle des apprentissages fondamentaux : CP-CE1	<i>Vuibert</i>	1993.
Pédagogie active : musique vivante au CP et en initiation musicale 1 ^{ère} année	<i>Leduc</i>	1981.
Pratiques artistiques à l'école : musique - jouer avec des instruments	<i>Jocatop</i>	
Vivre la musique en liberté : méthode vivante d'enseignement de la Musique	<i>Editions ouvrières</i>	1978.

Activités pour le secondaire

"Pour la musique"	<i>Fuzeau</i>	1976.
Hector l'apprenti musicien : 1 ^{re} année de formation musicale	<i>Van de Velde</i>	2001.
Hector l'apprenti musicien : 2 ^e année de formation musicale	<i>Van de Velde</i>	1994.
Hector l'apprenti musicien : 3 ^e année de formation musicale	<i>Van de Velde</i>	1997.
Initiation à la lecture musicale. Tome 1, avec jeux musicaux corrigés et cassettes	<i>Castella</i>	1983.
Initiation à la lecture musicale. Tome 2, entraînements avec cassettes	<i>Castella</i>	1983.
La chanson au cœur des pistes pédagogiques n° 2	<i>CRDP du Nord-Pas-de-Calais</i>	1992.
La musique par les textes	<i>Lemoine</i>	.
L'éducation musicale : le cahier documenté	<i>Fuzeau</i>	2000.
L'éducation musicale : le cahier illustré	<i>Fuzeau</i>	2000.
L'éducation musicale : le cahier préparé 6e - 5e, 4e, 3e	<i>Fuzeau</i>	1999.
L'éducation musicale : musique & images	<i>Fuzeau</i>	2000.
Les fiches iconographiques documentaires 4e - 3e	<i>Fuzeau</i>	.
Les fiches iconographiques documentaires 6e - 5e	<i>Fuzeau</i>	.
Livre de chant : soixante-seize chants pour le collège	<i>Fuzeau</i>	1993.
Méthode Martenot	<i>Magnard</i>	.
Musicanti 1	<i>Magnard</i>	.
Musicanti 2	<i>Magnard</i>	.
Musicanti 3	<i>Magnard</i>	.
Musicolège : "l'activité musicale réelle" : classe de 6e	<i>Van de Velde</i>	1984.
Musique au collège 6e / 5e / 4e / 3e	<i>Belin</i>	1995.
Musique langue vivante 1	<i>Magnard</i>	.
Musique langue vivante 2	<i>Magnard</i>	.
Musique par les rythmes pour percus/orgue. Suivi de mélodies accompagnées de percus	<i>Magnard</i>	1980.
Musique, musiques ! 3e : dossier de l'élève	<i>Fuzeau</i>	1997.
Musique, musiques ! 4e : dossier de l'élève	<i>Fuzeau</i>	1997.
Musique, musiques ! 5e : livret de l'élève	<i>Fuzeau</i>	2002.
Musique, musiques ! 6e : livret de l'élève	<i>Fuzeau</i>	1996.
Objectif 3e	<i>Van de Velde</i>	1991.
Objectif 6e : accompagnements	<i>Van de Velde</i>	2000.

Analyse d'œuvres

Ecouter la musique du XXe siècle à l'école, au collège, au lycée	<i>CRDP de Champagne-Ardenne</i>	1999.
3e Concerto pour piano et orchestre opus 26 en do majeur	<i>Peuple et culture</i>	1960.
Concerto en la majeur pour clarinette et orchestre K. 622	<i>Peuple et culture</i>	1959.
Gaspard de la nuit	<i>Peuple et culture</i>	1962.
Jeanne au bûcher	<i>Peuple et culture</i>	.
Les joueurs de flûte : opus n° 1, 2, 3, 4. Suivi de Andante et Scherzo : opus 51	<i>Peuple et culture</i>	1960.
Pour le piano - Estampes Images (1 ^{re} et 2 ^e séries)	<i>Peuple et culture</i>	1965.
Quatuor n° 76 en ré mineur opus 76 n° 2 (Quatuor des Quintes)	<i>Peuple et culture</i>	1958.
Quintette en ut majeur opus 163	<i>Peuple et culture</i>	1961.
Sonate n° 30 en mi majeur. opus 109	<i>Peuple et culture</i>	1959.
Sonate pour deux pianos et percussion	<i>Peuple et culture</i>	1957.
Symphonie n° 4 en la mineur. opus 63. Suivi de Symphonie n° 5 en mi bémol majeur. c	<i>Peuple et culture</i>	1958.
Symphonie n° 6 en ré majeur opus 60	<i>Peuple et culture</i>	1960.
Trois leçons de ténèbres	<i>Peuple et culture</i>	1958.

Histoire de la musique

De la lyre d'Orphée à la musique électronique : histoire générale de la musique à l'usage	Leduc	1961.
Découvrir la musique	Hachette	2003.
La musique	Van de Velde	1975.
Liszt	Hachette	1972.
Petite histoire de la musique	Larousse	1960.
Schumann	Hachette	1972.
Vivaldi	Hachette	1972.

Chant

10 ans avec le chant choral : catalogue raisonné	Cité de la musique	1998.
Apprendre à chanter : technique de la voix chantée	Haber	1997.
Bouquet de chansons enfantines	Van de Velde	1979.
Carnet de chansons : 44 chansons traditionnelles pour les enfants de 2 à 11 ans	Magnard	2000.
Chanson vole I	Payot	1981.
Chanson vole II	Payot	1978.
Chansons de France	Flammarion	1997.
Chants de la période révolutionnaire	CRDP de Lorraine	.
Chants sons 1992-1993	CNDP	1992.
Chants sons 1993-1994	CNDP	1993.
Faire chanter : techniques de base de la direction de chant collectif-phonimie	A Coeur Joie	1984.
Folklore musical : adaptations faciles de 20 thèmes populaires pour voix et piano ou dix	Fuzeau	.
La voix : 50 jeux pour l'expression vocale et corporelle 4-10 ans	Retz	1992.
L'animation par le chant. vol. 4	La Sponte	1982.
L'animation par le chant. vol. 6	La Sponte	1980.
Le rythme par le chant-Ecoles maternelles-Ecoles élémentaires	CRDP du Centre	1982.
Les arbres de la liberté		1989.
Les chansons de l'école	Leduc	.
Ma chanterie	Canal + Multimédia	1981.
M'dam... On chante ? CP	CDDP de la Nièvre	1990.
Trente Noëls anciens : à deux, trois et quatre voix égales et mixtes sans accompagnement	Leduc	1955.
Un chemin pédagogique en passant par les chansons : 500 chansons folkloriques de la	Leduc	1981.
Vieilles chansons françaises : répertoire commun aux écoles maternelles. élémentaires	CNDP	1981.

Chœurs, spectacles musicaux

La Belle au bois dormant	Van de Velde	1990.
L'arbre chanson : jeu poétique pour chœur d'enfants avec piano et récitant	A Coeur Joie	1982.
Le vieux petit canard	A Coeur Joie	1987.
L'enfant-musique : conte pour chœur d'enfants, récitant et petit ensemble instrumental	A Coeur Joie	.
Les mille-pattes : conte musical	Lemoine	1989.
Les tams-tams de mon cœur	A Coeur Joie	1987.
Opéras pour enfants	Cité de la musique	1993.
Tuhac : l'enfant au condor : conte musical	A Coeur Joie	1987.

Flûte à bec

10 [dix] chorals de J.S. Bach pour flûtes à bec soprano et alto	Fuzeau	.
20 [vingt] thèmes célèbres transcrits pour flûte à bec soprano	Leduc	.
32 [trente deux] airs anciens populaires ou folkloriques arrangés en duos pour flûtes à bec	Fuzeau	1976.
Airs à chanter et à danser choisis et transcrits pour un ensemble de flûtes à bec et guitare	Schott frères	1976.
Airs à chanter et Suites de danses choisis et transcrits pour ensemble de flûtes à bec	Schott frères	1978.
Airs et chansons populaires	Leduc	.
Duos pour flûtes à bec (soprano et alto)	Leduc	.
Entrez dans la danse pour ensemble de percussions avec flûte à bec. 1. Entrez dans la	Leduc	1974.
Flûte à bec 1 soprano : méthode combinant progression instrumentale et progression s	Leduc	1981.
Guide pratique de la flûte à bec soprano = Praktische gids voor de sopraan blokfluit = S	Schott frères	1976.
Jeux de flûtes	Leduc	.
Jeux de musique : pour flûte à bec Soprano, voix, petites percussions	Leduc	.
Jouer - chanter - improviser : pour flûte à bec soprano et Instrumentarium Orff en deux	Leduc	.
Jouer et apprendre la flûte à bec alto : méthode vivante : recueil 1	Heugel & cie	1971.
Jouer et apprendre la flûte à bec soprano : méthode vivante : recueil 1	Heugel & cie	1971.
La flûte à bec dans les chants de France : 67 airs pour deux flûtes à bec soprano	Leduc	.
La flûte à bec et l'éducation sensorielle : méthode élémentaire pour doigté moderne et	Van de Velde	1979.
La flûte à bec soprano	Leduc	.

La ronde des chansons : pour flûtes à bec SA1 "Garçons et filles" : 12 chansons faciles	<i>Fuzeau</i>	.
La seconde étape en solfège et rythme par la flûte à bec	<i>Fuzeau</i>	1978.
Le code de la flûte à bec : en 6 cahiers progressifs	<i>Leduc</i>	1973.
Le gradus de la flûte à bec : en 5 cahiers	<i>Leduc</i>	.
Le quadrille des lanciers : 1- les troisis. 2- les lignes 3- Les moulinets. 4- les lanciers pc	<i>Leduc</i>	1977.
Le solfège par la flûte à bec : débutants - 1ère année	<i>Leduc</i>	.
Les cahiers de l'orchestre : flûte à bec et percussion avec chant	<i>Leduc</i>	.
Mon premier livre du flûte à bec soprano	<i>Leduc</i>	1978.
Monsieur Flûte	<i>Van de Velde</i>	1998.
Musicalité et technique	<i>Schott frères</i>	1973.
Partitions pour ensemble de pipeaux ou de flûtes douces à 2 et 3 parties avec cymbale	<i>Leduc</i>	.
Partitions pour flûtes à bec choisies par Jos Wuytack	<i>Leduc</i>	.
Petits airs de France : pour flûtes à bec et instrumentation Orff	<i>Leduc</i>	.
Petits airs des pays d'Europe : pour flûtes à bec (ou autres instruments mélodiques, ou	<i>Leduc</i>	.
Petits duos faciles pour les flûtes à becs altos / sopranos	<i>Magnard</i>	1969.
Pièces très faciles pour flûte à bec soprano : dont huit pièces avec deuxième flûte sopr.	<i>Leduc</i>	.
Solfège élémentaire avec l'aide de la flûte à bec	<i>Leduc</i>	1979.
Solfège-rythme par la flûte à bec	<i>Fuzeau</i>	1978.

Orchestre

Corporations I : instrumentarium Orff	<i>Schott frères</i>	1977.
La ronde des animaux : instrumentarium Orff	<i>Schott frères</i>	1977.
L'orchestre des petits : jeux, chants, accompagnement (flûtes, métallophones et instrum	<i>OCDL</i>	1972.
Musique pour enfants III mineur	<i>Schott frères</i>	.
Percustra	<i>Leduc</i>	1973

Instruments de musique

Au pays des instruments	<i>France-Educ</i>	.
Canilons multicolores	<i>Leduc</i>	.
Etude du langage rythmique sur la batterie au collège	<i>CDDP de Lot et Garonne</i>	1991.
Fiches pour construire des instruments de musique	<i>CENAM</i>	.
Jeux d'instruments à percussion d'ici et d'ailleurs	<i>Van de Velde</i>	1980.
La flûte à coulisse	<i>Fuzeau</i>	1990.
La flûte de Pan "nai roumain"	<i>Fuzeau</i>	1990.
La flûte traversière	<i>Fuzeau</i>	1990.
La flûte, la clarinette et les instruments à vent	<i>Gamma</i>	1994.
La trompette et les cuivres	<i>Gamma</i>	1994.
Lames sonores séparées : première approche de la musique par les chants populaires	<i>Leduc</i>	.
Le chalumeau	<i>Fuzeau</i>	1990.
Le jeu de cloches	<i>Fuzeau</i>	1990.
Le jeu de timbres	<i>Fuzeau</i>	1990.
Le piano et autres instruments à clavier	<i>Gamma</i>	1994.
Le pipeau	<i>Fuzeau</i>	1990.
Le violon et les instruments à cordes	<i>Gamma</i>	1994.
Les percussions : les bois	<i>Fuzeau</i>	1990.
Les percussions : les métaux	<i>Fuzeau</i>	1990.
Les percussions : les peaux	<i>Fuzeau</i>	1990.
Les percussions : les peaux à tension réglable "le tar"	<i>Fuzeau</i>	1990.
Musiques épiennes	<i>Dessain et Tolra</i>	1983.
Petite histoire illustrée des instruments de musique	<i>Van de Velde</i>	1984.
Prenez-en de la graine : de la graine à l'orchestre	<i>Fuzeau</i>	1987.
Un orchestre et ses instruments	<i>Nathan</i>	1985.

Danses

Danses 1	.	.
Danses 2	.	.
Danses des terres lointaines	<i>Bourrelier</i>	1956.
Dancez la France : tome I : danses des provinces françaises	<i>Dumas</i>	1961.
Dancez la France : tome II : danses des provinces françaises	<i>Dumas</i>	1960.

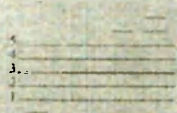
Partitions

Plein jeu	<i>Heugel & cie</i>	.
-----------	-------------------------	---

Total : 166

Quelques définitions préalables importantes

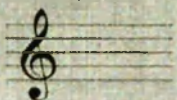
La portée



Ensemble de cinq lignes horizontales, parallèles et équidistantes, sur et entre lesquelles se placent les signes et les notes de musique. On peut également écrire d'autres notes, soit au-dessous soit au-dessus, en utilisant de petits segments de lignes appelés lignes supplémentaires. L'espace entre les lignes se nomme interligne.

N.B. : par convention, on attribue un chiffre à chacune de ces lignes en partant du bas.

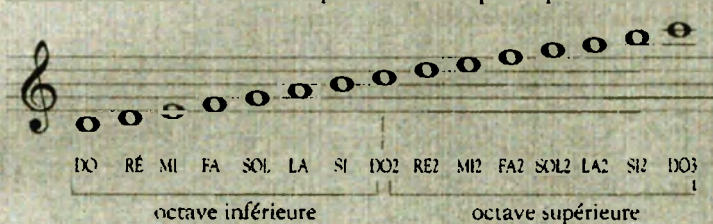
La clé de Sol



Signe placé au tout début de la portée et servant à fixer le nom des notes et la place que celles-ci occupent dans l'échelle musicale. La deuxième ligne sert de support-repère à l'écriture de la clé de sol, ce qui indique que toutes les notes placées sur cette ligne seront des notes SOL.

Le nom des notes

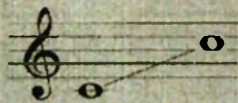
Il existe sept noms de notes pour exprimer tous les sons.



Registre : *grave* | *medium* | *aigu*

L'octave

Qualifie l'intervalle séparant deux notes portant le même nom. (Ex. : Do¹ → Do²).



Le registre

Désigne les différentes parties (grave, medium, aigu) de l'échelle musicale.

Pulsation



Élément rythmique dont la caractéristique est la régularité. Graphiquement l'écriture de la pulsation se traduit par une série de points (ou petits triangles). Certains plus marqués indiquent la présence d'un temps accentué.

Tempo



C'est la vitesse de la pulsation qui peut être indiquée :

- de manière précise avec un métronome (plusieurs modèles existent) qui donne le nombre de pulsations par minute : ♩ = 60 - ♩ = 80, etc.
- de manière plus ou moins précise à l'aide de termes italiens : *Largo* : très lent ; *Adagio* : lent ; *Andante* : très modéré ; *Allegro* : alerte ; *Vivace* : vif ; *Presto* : rapide...

Nuance

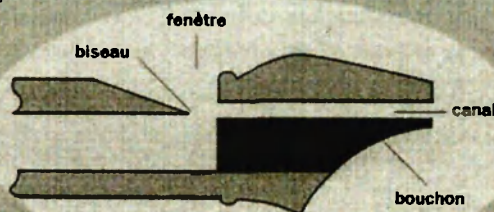
Ce terme désigne les différents degrés de douceur ou de force que l'on peut donner aux sons. Ces indications sont fournies par des termes italiens : *pp* = *pianissimo* (très doux) ; *p* = *piano* (doux) ; *mf* = *mezzo forte* (moyennement fort) ; *f* = *forte* (fort) ; *ff* = *fortissimo* (très fort).

◀ = *crescendo* ▶ = *decrescendo*

La flûte à bec



◻ Coupe d'un bec



Příloha 10

SI LA

LA VALEUR DES NOTES

nom	figure	valeur
ronde		
blanche		
noire		
Pulsation à la noire		

Indication métronomique du tempo.

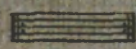
1. Sur deux notes (Chanson traditionnelle)

$\bullet = 120$

■ **Les points de reprise** : la notation de deux phrases identiques à répéter (melodie et rythme)



Ici, on reprend au début



Ici, on reprend la phrase écrite entre les deux signes.

■ **La double barre verticale** marque la fin d'une pièce ou d'un exercice.

Placée dans la partition , elle sert à séparer deux parties d'un morceau (ex. : couplet - refrain)

■ **Le signe ' (apostrophe)** dispose au-dessus de la portée indique les prises de respiration.

CD I – Poslech

Musique & Musiques!

CD I

LONGUE DURÉE 74'

Couverture : Anne EYDOUX 1996



Éditions J.M. FUZEAU S.A.
BP 6 - 79440 COURLAY
Tél. 49 72 22 13
Fax 49 72 28 98

COMPACT disc DIGITAL AUDIO

CD I - ÉCOUTE	Durée
1. QUATUOR VOCAL (Soprano, Ténor, Baryton, Basse)	3'35
2. VOIX DE CONTRETÉNOR	1'74
3. VOIX DU JAZZ	2'05
4. VIOLON	2'17
5. QUATUOR A CORDES	3'51
6. VIOLONCELLE	4'00
7. CONTREBASSE (jazz)	2'00
8. VIELLE À ROUE	1'01
9. VIÈLE DU MONDE : SARANGI	2'00
10. GUITARE CLASSIQUE	2'15
11. GUITARE FOLK + BANJO	1'53
12. LUTH : 'UD	2'00
13. HARPE + CLAVECIN	1'32
14. HARPE CELTIQUE (duo)	1'40
15. ARC EN BOUCHE	1'30
16. CYMBALUM	1'30
17. FLÛTE TRAVERSIÈRE	1'08
18. CLARINETTE (+ accordéon + violon + guitare)	2'20
19. QUATUOR DE SAXOPHONES (S. A. T. Bar.)	1'18
20. HAUTOIS	1'48
21. KENA (+ charango + bombo + toyo)	1'47
22. NAÏ	2'40
23. GALOUBET + tambourin	1'30
24. BOMBARDE ET BINIOU	1'40
25. HARMONICA	1'47
26. ACCORDÉON DIATONIQUE (+ basse + guitare + fiddle + batterie)	2'00
27. TROMPETTE (+ orchestre à cordes)	3'47
28. COR (+ orchestra à cordes)	3'05
29. TROMBONE (+ 2 trompettes + tube + cor)	2'21
30. XYLOPHONE + VIBRAPHONE	1'00
31. BATTERIE (avec balais + contrebasse)	2'00
32. MARIMBAS (Mexique)	2'18
33. BALAFON	1'30
34. GAMELAN JAVANAIS	1'30
35. TAMBOUR DJEMBE	1'30

CD II – Vokální repertoár

Musique & Musiques!

CD III

Arrangements :

Serge Folie

Enregistrement :

Studio Les Verchères

69210 Chevinay

(Albedo Productions)

Couverture : Anne EYDOUX 1996



ÉDITIONS J.M. FUZEAU S.A.
BP 6 - 79440 COURLAY
Tél. 49 72 22 13
Fax 49 72 28 98

COMPACT disc DIGITAL AUDIO

CD III - RÉPERTOIRE CHANTÉ	Durée
Accompagnement instrumental seul	
1. Les années guitare (M. Fugain / B. Horns)	3'22
2. Cocotier fou (J. Andréo / J.P. Goudard)	3'20
3. Billy (E. Marnay / P. Lemaître)	3'00
4. Père Noël (M. Ley)	3'54
5. Yellow Submarine (J. Lennon / P. Mac Cartney)	2'50
6. Rêves (C. Chappier / S. Folie)	3'26
7. Poor Old Joe! (traditionnel)	2'55
8. Cielito lindo (traditionnel)	2'42
9. Donne, donne moi (P. Vacher)	3'25
10. Amazing grace (traditionnel)	3'36
11. Nabucco : Chœur des Esclaves (d'après G. Verdi)	4'14
12. Carmen : Chœur des Gamins (d'après G. Bizet)	2'36
13. Le monde est stone (L. Plamondon / M. Berger)	4'20
14. Allo la Terre (J.L. Asselineau - Teilhol / S. Folie)	3'20
Avec interprétation (repertoire Coquetel)	
15. Cocotier fou (J. Andréo / J.P. Goudard)	3'20
16. Père Noël (M. Ley)	3'54
17. Rêves (C. Chappier / S. Folie)	3'26
18. Donne, donne moi (P. Vacher)	3'25
19. Allo la Terre (J.L. Asselineau - Teilhol / S. Folie)	3'20

CD II – Instrumentální aktivita

Musique & Musiques!

CD II

Arrangements :

Serge Folle
(sauf titre 13
Tchou tchoo bells
(Stephane Lam))

Enregistrement :

Studio Los Verchères
69210 Chevigny
(Albedo Productions)

Conversion :
Ave ETCOUX
1996



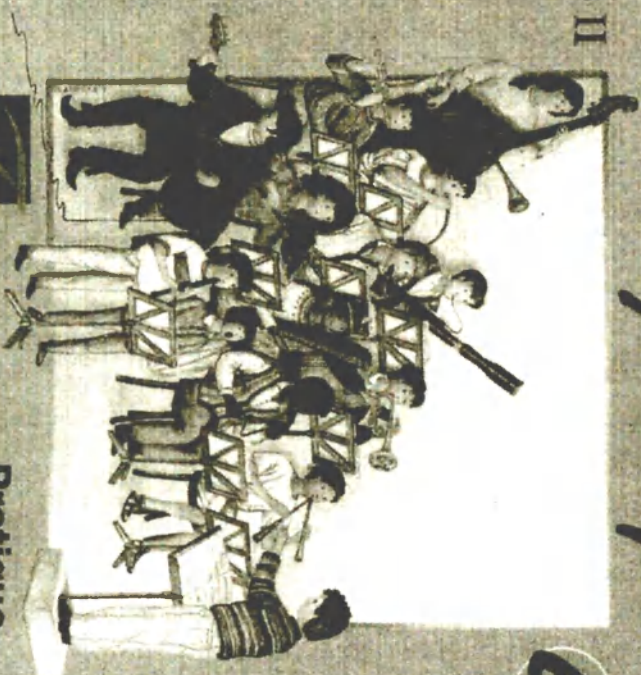
Editions
J.M. FUZEAU S.A.
BP 8 - 79400 COURMAY
FR. 49 72 26 90
Fax 49 72 26 90



	CD II - P R A T I Q U E I N S T R U M E N T A L E	Durée
1	Su' c aux notes (traditionnel)	3:00
2	Boogie B.A., BA (Gilles Raymond).....	1:52
3	Les cloches (Yves Jaquet).....	1:41
4	Three for Three (Serge Folle).....	1:56
5	Valse bleue (Yves Jaquet).....	1:50
6	San Rosina (Serge Folle).....	1:46
7	Carillon de Verdûme (traditionnel)	2:25
8	La chasse (Yves Jaquet).....	1:50
9	Hymne à la joie (d'après Beethoven).....	2:58
10	Hänstejn (traditionnel).....	3:32
11	Old Mac Donald (traditionnel).....	3:30
12	Jingle bells (traditionnel).....	1:58
13	Tchou tchoo bells (Serge Folle).....	2:02
14	Kumbaya (traditionnel).....	2:00
15	Get, get dance (Serge Folle).....	1:32
16	Valla (Serge Folle).....	2:50
17	Carillonneur (Trad.) - avec 1 ^{re} flûte.....	4:15
18	Carillonneur (accompagnement seul).....	4:15
19	Canon (d'après Pachelbel) - avec flûtes 2 et 3.....	2:46
20	Canon (d'après Pachelbel) - accompagnement seul	2:46
21	Stille Nacht (traditionnel).....	2:55
22	Sur deux notes (trad.) - avec flûte + percussions.....	3:00
23	Boogie B.A., BA (Gilles Raymond) - avec flûte	1:52
24	San Rosina (Serge Folle) - avec flûte	1:46
25	Hänstejn (traditionnel) - avec flûte + percussions.....	3:32
26	Old Mac Donald (trad.) - avec flûte + percussions.....	3:30

Musique, Musiques!

CD II



Pratique
instrumentale



6. LE TON DE SOL

Les notes MI et RÉ, sons conjoints.

Chanté z jouez.

RAGGY VALSE

A % Allegro $\text{♩} = 152$

B

17 tous 21

Écoutez, vocalisez, identifiez, soifiez écrivez

Enchaînez deux formules chanté z .as écrivez les.

I A B A



VOCABULAIRE

MI

RÉ

1. Ton de SOL : notes groupées autour de RÉ dominante (interrogative) et de SOL tonique (conclusive).
2. La hauteur entre deux notes porte le nom d'intervalles.

intervalle conjoint

intervalle disjoint

Exercices

1. Observez les liaisons d'expression de la phrase A puis jouez en dialogue.
2. Enchaînez deux formules dont la seconde se termine par la tonique.
3. Frappez par cœur une phrase de la leçon précédente.

TROIS PETITES NOTES DE MUSIQUE, paroles de H. Colpi, musique de G. Delenno



Soulignez les mots se rapportant à la musique.

1^{er} groupe Tempo di valse $\text{♩} = 176$

Trois pe-tits not's de mu-si-que Ont pill-é bou-ti-que Au creux du souv'-nir

2^e groupe
C'est est si fin d leur la-pa-ge Ell's tou-rnent la pa-ge Et s'en vont dor-mir
Mais un jour sans cri-er ja-re Ell's vous re-vienn't en mé-moi-re

17 tous
Toi tu vou-lais ou-bli-er
Toi tu vou-lais ou-bli-er Un petit air gal-vau-dé

33
Toi Dans les rues de l'é-té
Toi U-ne rue un é-té

41 Voix Inversées
Toi tu n'ou-blie-ras ja-mais
Toi U-ne rue un é-té

49
Une fille qui fre-don-nait
n'veu't ni pas mou-tir

CODA
n'veu't ni pas mou-tir

Secord coup e!

La la la la je vous aime
Chantait la rengaine
La la mon amour,
Les patois sars rien d sub/me
Fourvu que la rime
Arrênt toujours
Une romans de ve ca rces
Qui lanciant vous; réance
V'ai, elle était si jolie
Si fratch' épanouie
Et tu n'as pas cuell le
Vai, pour son premier tisson
Elle t'ôtait un chanson
A prendre à l'ur'isson.

Troisième coup e!

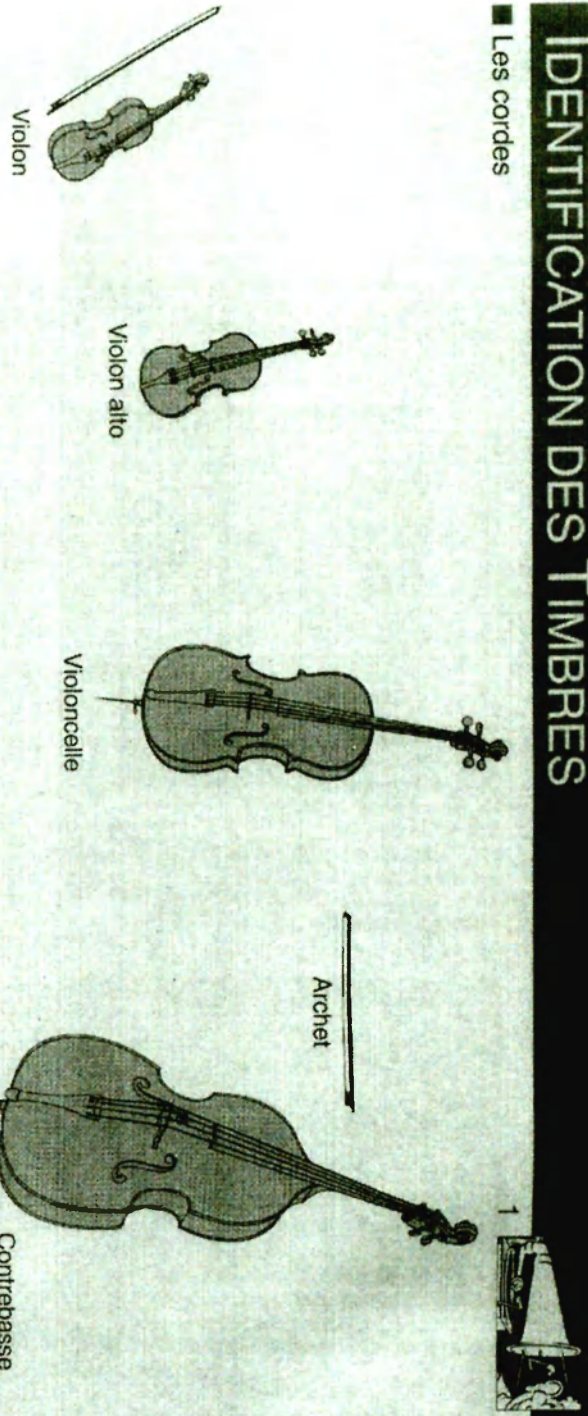
La la la la tout rêve
Rit avec s'act éve
Le lieu n'ra à nen,
Fini avant qu'il commet ce
Le temps d'une danse
L'espac' d'un chain
(res 17 a 2 : instruer et aie)

CODA

Trois petits notes de mus que
Qui vous font la n que
Du londi des souvenirs,
Levnt un cru et r dea; scène
Sur mill et un peines
Qui n'veu't ni pas mourir

IDENTIFICATION DES TIMBRES

Les cordes



Instrument principal : _____

CARACTÉRISTIQUES DE L'INSTRUMENT

mode de vibration : **cordes frottées avec l'archet**

taille : grand moyen petit

registre(s) : grave médium aigu

QUALITÉS DE L'INSTRUMENT DANS LE FRAGMENT ÉCOUTÉ

puissance : forte moyenne faible

timbre : sourd doux éclatant perçant autre

EFFETS SONORES

cordes pincées avec sourdine en trémolo autre

ŒUVRE ÉCOUTÉE	
TITRE _____	
COMPOSITEUR _____	
SIÈCLE _____	

LES CORDES

LE VIOLON



Origines : XVI^e siècle
Mode(s) de jeu : avec archet ou en cordes pincées.
Repertoires : classique, jazz, cinéma, variété, folk.
Signe particulier : 70 pièces composent cet instrument très complexe. Les violons d'Antonio Stradivarius, le célèbre luthier italien, se vendent à prix d'or.

L'ALTO



Origines : identiques à celles du violon
Mode(s) de jeu : avec archet ou en cordes pincées
Repertoires : classique et cinéma.
Signe particulier : sonorité envoiante et mélancolique, appréciée aux XIX^e et XX^e siècles

LE VIOLONCELLE



Origines : XVI^e siècle.
Mode(s) de jeu : avec archet ou en cordes pincées.
Repertoires : classique et cinéma.
Signe particulier : sonorité chaude et envoiante

LA CONTREBASSE



Origines : XVII^e siècle.
Mode(s) de jeu : avec archet ou en cordes pincées.
Repertoires : classique, cinéma et jazz.
Signe particulier : prise en classique pour sa sonorité mystérieuse et profonde

LA HARPE



Origines : dérivée de l'arc musical primitif et connue 3000 ans avant J.C.
Mode(s) de jeu : cordes pincées, effet de glissando.
Repertoires : classique, mais aussi souvent employée dans d'autres styles pour apporter une couleur fantastique ou féerique.
Signes particuliers : associée à des images mythologiques, aux Muses, à la poésie mais aussi à certains folklores.

LA GUITARE



Origines : multiples : cithare grecque de l'Antiquité, Kithara égyptienne, luth oriental.
Mode(s) de jeu : cordes pincées par les doigts ou par un plectre.
Repertoires : classique, jazz, folk, variété, rock, cinéma.
Signe particulier : une grande variété de types.
Ex : la guitare hawaïenne, la guitare basse

Instruments voisins : la lyre, le luth, la vièle à roue, la mandoline, le banjo...

Reklamní instrumentace
 Předmět: Jsme v reklamní agentuře. Personál připravuje 4 televizní spoty. Skladatel je pověřen napsat díla s doprovodem klavíru. Je na jeho uvážení vybrat zvuk, tzn. který nástroj nejlépe doprovodí každý slogan...



L'ORCHESTRATEUR DE PUBLICITÉ

Sujet : Nous sommes dans une agence de publicité en province. L'ensemble du personnel prépare la diffusion de quatre spots sur des télévisions locales et régionales.

Un compositeur s'est chargé d'écrire les musiques d'accompagnement sur un clavier. Il reste maintenant à leur choisir un « son », c'est-à-dire quels instruments illustreront au mieux chaque slogan.

Le patron est très sensible à l'univers sonore qui se dégage d'un spot publicitaire et il est persuadé qu'une erreur d'instrumentation peut dénaturer l'image du produit.

Déterminez « l'alliage » d'instruments qui pourrait mettre chacune des quatre publicités suivantes le plus en valeur. Imaginez ensuite comment vous pourriez expliquer ces choix à vos collaborateurs.

Podzim, nový parfém Evy K.

Automne, le nouveau parfum d'Eve K.

Instruments proposés :



Justification :

Dny kultury

Journées du Patrimoine

Instruments proposés :



Justification :

Kampaň na ochranu zvířat a životního prostředí

Campagne de protection des Animaux et de l'Environnement

Instruments proposés :



Justification :

Isoa, venkovský klub

Isoa, club de vacances

Instruments proposés :



Justification :

Příloha 16

*Symfonie „Novosvětská“
pro velký symfonický orchestr*

*„Mám dojem, že
americká půda vsutku
zaměstnává mé
myšlenky.“*

SYMPHONIE DU NOUVEAU MONDE

pour grand orchestre symphonique

*„J'ai l'impression que le sol américain
exerce un effet sur mes pensées.“*

1893



Anton DVOŘÁK
(1851-1904)

Theme musical du 4^e mouvement :



Circonstances de création : Dvořák, d'origine Tchéque, est invité au Conservatoire de New York pour y enseigner la composition. Fasciné par la terre et l'environnement d'Amérique, il écrit une Symphonie qui empreinte beaucoup aux légendes indiennes et au Far West.

Souvislosti tvorby: Dvořák, českého původu, je pozván na konzervatoř v New Yorku, aby zde učil skladbě. Fascinován americkou zemí napsal symfonii, která v sobě otiskuje mnoho z indiánských legend.

COMMENTAIRE D'ÉCOUTE

Comment Dvořák traduit-il en musique sa découverte de l'Amérique ?

*Komentář poslechu
Jak Dvořák vyjádřil v hudbě své objevování
Ameriky?*

Blank musical staff lines for writing a listening commentary.



SHANGAI À HANOÏ

Thème A :

Flûte 

Triangle 


Flûte 


Triangle 

Thème B :

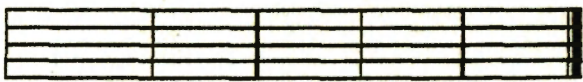
Flûte 

Triangle 

Flûte 

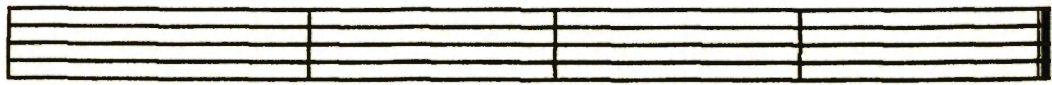
Triangle 

1 - Ce morceau ne comporte que _____ notes différentes : Il est composé sur un mode _____ typique de la musique _____



Mi	Sol	La	Si	Ré
●●	●●	●●	●●	○●
●●	●●	●●	○●	○●
○●	○●	○●	○●	○●
○●	○●	○●	○●	○●

2 - Crée ta propre mélodie sur les cinq notes du mode pentatonique de ce morceau:



CHANTS DU MONDE

TEQUILA : Chant Cubain

Aux abords d'un bar de Cuba
Au soleil chaud de là-bas
Musiciens jouaient la Salsa
Leurs rythmes me laissaient baba

Mais quand on évoque le baba
On pense au chaud Rhum qu'on boit
Mais à bord des bars de Cuba
On boit de la Tequila

Refrain : Avec modération
Mais aussi par passion
Et parfois sans raison
A l'alcool je dis «Non!» Tequila

Quand j'ai bu je reconnais pas
Je hic, je hac et je hoc
Eléphants roses pas à pas
De moi dansent et se moquent

Revenons au fait t'es qui toi
Dont la moitié seule je vois
Les paradis artificiels
Me font tituber le ciel

Refrain



MAKOTOUDE : Canon Africain

Makotoudé tou na na na, Makotoudé tou na na na
Makotoudé tou na na na, Makotoudé tou na na na

Sandowé é Sandowé é, Sandowé é Sandowé
Sandowé é Sandowé é, Sandowé é Sandowé

Barakotou di ma to pi é
Barakotou di ma to pi é

Tchou tchou é é tchou tchou é ta, Tchou tchou é é tchou é ta
Tchou tchou é é tchou tchou é ta, Tchou tchou é é tchou é ta