

Hudební výchova ve světle
nového kurikula

Rigorózní práce

Prohlašuji, že jsem práci vypracoval sám a pouze s pomocí literatury uvedené v závěru práce. Zároveň chci na tomto místě poděkovat panu Doc. PhDr. Václavu Drábkovi, CSc. za jeho cenné rady, podporu a vedení této práce.

V Praze 7.11.2007

Alexandros Charalambidis

Obsah

Úvod.....	4 - 6
1 Zdroje a východiska pro konstituování vzdělávacího obsahu hudební výchovy v novém kurikulu	7
1.1 Obecné zdroje a východiska.....	7 - 13
1.1.1 Klíčové kompetence v kontextu strategické vize Evropské unie a jejich specifický dopad na hudební výchovu	14 - 15
1.1.2 Bílá kniha a její určující změny pro konstituování hudební výchovy v novém kurikulu	16
1.1.2.1 Změna cílů a obsahů vzdělávání	17 - 18
1.1.2.2 Zvyšování kvality vzdělání	18 - 19
1.1.2.3 Vnitřní proměna školy	20
1.1.2.4 Pedagogičtí pracovníci jako nositelé změn ...	21 - 22
1.2 Zdroje a východiska hudebně pedagogická a metodologická	23 - 25
1.2.1 Zahraniční zdroje a inspirace a jejich uplatnění v české hudební pedagogice	25 - 30
1.2.2 Hudební výchova v českých zemích v 2. polovině 20. století	30
1.2.2.1 Vývoj hudební výchovy od 2. poloviny 20. století do počátku let 90.	31 - 40
1.2.2.2 Olomoucký experiment jako další zdroj inspirace	40 - 41
1.2.2.3 90. léta - ukončení experimentu a další vývoj hudební výchovy.....	41 - 47
2 Koncepce hudební výchovy v novém kurikulu	48 - 50
2.1 Hudební výchova v Rámcových vzdělávacích programech	50 - 52
2.1.1 Hudební výchova v kurikulu základního vzdělávání	52

2.1.1.1	Charakteristika vzdělávací oblasti Umění a kultura jako vstupní brána do kurikula hudební výchovy	53 - 54
2.1.1.2	Cílové zaměření vzdělávací oblasti Umění a kultura v RVP ZV a jeho význam pro obor Hudební výchova v základním vzdělávání	54 - 57
2.1.1.2.1	<i>Klíčové kompetence ve vzdělávacím oboru Hudební výchova a jejich projekce do vzdělávání v podobě výchovných a vzdělávacích strategií</i>	57 - 59
2.1.1.3	Vzdělávací obsah hudební výchovy v RVP ZV	60
2.1.1.3.1	Členění vzdělávacího obsahu v RVP ZV z hlediska hudební ontogeneze jedince	60 - 64
2.1.1.3.2	Vzdělávací obsah Hudebního oboru v RVP ZV z hlediska formálního a obsahového členění s přihlédnutím k požadavku komplexnosti hudební výchovy.....	64 - 71
2.1.2	Hudební výchova v kurikulu gymnáziu	72
2.1.2.1	Cílové zaměření Hudebního oboru v RVP G a cíle všeobecné hudební výchovy	72 - 74
2.1.2.2	Charakteristika Hudebního oboru a jeho vzdělávací obsah v RVP G	75 - 77
2.1.2.2.1	<i>Umělecká tvorba a komunikace jako integrující téma</i>	77 - 80
2.1.2.2.2	<i>Realizace integrujícího tématu ve školním kurikulu</i>	80 - 82
3	Závěr	83 - 85
	Přílohy	86 - 108
	Použitá literatura	109 - 112

Úvod

Počátek 21. století je v české pedagogice spjat s kurikulární reformou, která vyvěrá z požadavků současné společnosti, jejich soustavně se rozvíjejících potřeb. Tyto požadavky a potřeby mající přímý dopad na proces vzdělávání byly zachyceny a pojmenovány ve strategicky významném dokumentu - Národním programu vzdělávání, tzv. Bílé knize, který jako systémový projekt, formulující myšlenková východiska, obecné záměry a rozvojové programy, které mají být směrodatné pro vývoj vzdělávací soustavy ve střednědobém horizontu¹ předjímá pro vzdělávání zásadní změny především v otázkách změn cílů a obsahu vzdělávání, zvýšení kvality vzdělávání, vnitřní proměny škol, změny přípravy, postavení, kariérového a platového postupu pedagogických pracovníků.

Odpovědí na tento systémový projekt v oblasti kurikula se od roku 2001 staly především aktivity spojené s tvorbou a pilotáží *rámcových vzdělávacích programů*, které v systému kurikulárních dokumentů představují státní úroveň, vymezují závazné rámce vzdělávání pro předškolní, základní a střední vzdělávání a stávají se východiskem pro tvorbu školního kurikula - *Školních vzdělávacích programů*. V roce 2005 pak nabyl na účinnosti² zákon 561/2004 Sb. - tzv. *Školský zákon*, který kurikulární reformu oficiálně zahájil, a s ním i další dokumenty, především *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*.

Samotná kurikulární reforma se tedy v zásadě projevuje ve třech oblastech: v zavádění *rámcových a školních vzdělávacích programů*, v posílení některých částí vzdělávání (např.

¹ Srov. *Národní program rozvoje vzdělávání - Bílá kniha*. Praha : ÚIV, nakl. Tauris : 2001, s. 7.

² s výjimkou §20, odst. 3, 5 a 7, které nabývají účinnosti dnem jeho vyhlášení, a s výjimkou ustanovení §77 až 79, §80 odst. 3 až 10, §81 odst. 1 až 8 a §82 odst. 3, která nabývají účinnosti dnem 1. září 2007 - viz §192 Zákona 561/2004 Sb. *Sbírka zákonů*, částka 190. Praha : nakl. Ministerstva vnitra ČR, 2004.

informační a komunikační technologie, cizí jazyky, environmentální výchova) a v novém pojetí vzdělávání, v němž je kladen důraz na utváření kompetencí a zajištění individuálního rozvoje žáka³.

Cílem vlastní reformy však není vytvoření rámcových vzdělávacích programů na státní úrovni, respektive školních vzdělávacích programů na úrovni školní, nýbrž „efektivnější vzdělávání - užitečnější pro děti, žáky a studenty - vedoucí k růstu vzdělanosti národa a ekonomického potenciálu“⁴. Proto, aby bylo tohoto cíle dosaženo, je zapotřebí zásadně změnit nejen způsob výuky na školách - způsob předávání vzdělávacího obsahu a jeho osvojování si žáky, ale také cíle a obsah vzdělávání a jeho kvalitu. Můžeme proto hovořit o nezbytnosti vnitřní proměny školy, ve které se nositeli změn stávají její pedagogičtí pracovníci.

Se změnou vzdělávacího obsahu úzce souvisí změny v pojetí vyučovacích předmětů, respektive vzdělávacích oborů, které se přímo odrážejí v jejich konstituování. Původně předmětové kurikulum má v současných dokumentech ráz kurikula integrovaného. Vzdělávací obory jsou sdružovány podle charakteru vzdělávacího obsahu do širších celků - vzdělávacích oblastí, které umožňují učitelům vytvářet na školní úrovni různé vyučovací předměty o různém - integrovaném vzdělávacím obsahu⁵. Tato skutečnost je ještě více umocněna přítomností klíčových kompetencí a tzv. průřezových témat majících nadpředmětový - kroskurikulární charakter.

Uvedené změny, jak již bylo naznačeno, mají zásadní vliv na jednotlivé vzdělávací obory, tedy i na hudební výchovu, již je tato práce věnována. Práce nazvaná „Hudební výchova ve světle

³ Srov. Stanovisko SKAV ke koncepci a realizaci reformy kurikula [online], prosinec 2005 [citováno 9.1.2007]. Dostupné z: <http://www.skav.cz/docs/StanoviskoSKAV_kurikulum.doc>

⁴ Srov. SIMONOVÁ, J., STRAKOVÁ, J. Vymezení hlavních problémů ohrožujících realizaci kurikulární reformy [online], říjen 2005, s.48 [citováno 9.1.2007]. Dostupné z: <http://www.skav.cz/docs/stuc_e_rvp.pdf>

⁵ To ovšem nevylučuje možnost vytvářet tradiční - „jednooborové“, vyučovací předměty - pozn. autora

nového kurikula“ si proto klade za cíl *ozřejmit východiska pro konstituování hudební výchovy v nových podmínkách a podobu hudební výchovy⁶ v nových kurikulárních dokumentech pro základní školu a gymnázia*. Měla by se stát užitečným rádčem i pomocníkem všem, kteří se chtějí v současných změnách orientovat i těm, kteří jako budoucí učitelé hudební výchovy budou postaveni před nelehký úkol vytvořit smysluplný obsah hudební výchovy pro školní kurikulum, respektive hudební výchovu učit.

⁶ Na tomto místě je vhodné upozornit na skutečnost, že vzdělávací obor vymezený pro realizaci hudební výchovy v nových kurikulárních dokumentech nese v Rámcovém vzdělávacím programu pro základní vzdělávání (RVP ZV) název Hudební výchova, kdežto v dokumentu určeném pro vzdělávání v gymnáziu (RVP G) nese název Hudební obor. V této práci budeme dále používat obecného pojmu hudební výchova. Pouze v těch případech, kdy budeme pojmenovávat hudební výchovu jako vzdělávací obor v dané etapě vzdělávání (popřípadě v daném dokumentu), uijeme název Hudební výchova, respektive Hudební obor - pozn. autora.

1. Zdroje a východiska pro konstituování vzdělávacího obsahu hudební výchovy v novém kurikulu

Pro problematiku konstituování hudební výchovy - jejího pojetí v novém kurikulu lze vymezit dva okruhy zdrojů a východisek. Prvním z nich jsou obecná východiska přinášející zásadní změnu paradigmatu vzdělávání, v němž tradiční model zdůrazňující poznatkovou složku vzdělávání je nahrazován „vyvážeností poznatkového základu kurikula, rozvoje kompetencí i osvojování postojů a hodnot“⁷. Druhým okruhem jsou zdroje a východiska hudebně pedagogická, která úzce předjímají vzdělávací obsah hudební výchovy v kurikulu. Oba okruhy východisek jsou velmi úzce propojené a vzájemně se podmiňují, bez jejich zohlednění v koncepční práci (kurikulum zamýšlené), ale i ve vlastním procesu výuky - tj. ve fázi realizace (kurikulum realizované), si podobu „hudební výchovy třetího tisíciletí“ v podstatě nelze představit.

1.1 Obecné zdroje a východiska

Jak již bylo řečeno, na konci 2. tisíciletí dochází ke změně paradigmatu ve vzdělávání. Tato změna je především odrazem sílících demokratizujících tendencí v celém světě. Pokud se v tomto kontextu zaměříme na evropský kontinent, tak je zapotřebí především zmínit pád „železné opony“, globalizaci světové (tudiž i evropské) ekonomiky, pohyb pracovních sil a v důsledku toho změny mající dopad i na požadavky vzdělanosti jednotlivých členů společnosti. Tyto a další změny pak silně ovlivňují vzdělávací systémy jednotlivých států, respektive jejich vzdělávací politiku.

⁷ Srov. Národní program rozvoje vzdělávání - Bílá kniha. Praha : ÚIV, nakl. Tauris, 2001, s. 38.

V roce 1993 vznikla na půdě UNESCO Mezinárodní komise "Vzdělávání pro 21. století", která byla pověřena, aby vypracovala návrhy, jež by umožnily přizpůsobit vzdělávací systém základním požadavkům globální společnosti 21. století⁸. V čele komise stanul bývalý prezident Evropské komise, významný francouzský a evropský politik Jacques Delors. Výsledky jednání komise přinesla shrnující zpráva, která byla přeložena také do českého jazyka a která se stala podkladem pro diskuze o připravovaném Národním programu rozvoje vzdělávání.

Pokud má být vzdělávání úspěšné, musí být podle předložené zprávy založeno na čtyřech základních typech učení, které se v průběhu života každého jedince stanou v jistém smyslu pilíři jeho rozvoje. Těmito pilíři jsou:

1. Učit se poznávat.

2. Učit se jednat.

3. Učit se žít společně.

4. Učit se být.

Jak uvádí Cejpek⁹, učit se poznávat znamená učit se učit, ovšem v širokém pojetí, učit se z nejrůznějších zdrojů. To předpokládá nejen naučit se hodnotit rozšiřující se škálu zdrojů pro rozvoj vlastní osobnosti, ale osvojit si schopnosti, soustředit se, pamatovat si a tvořivě myslet.

Učit se jednat v podstatě předjímá sociální učení, schopnost jedince využívat nabyté vědomosti a dovednosti nikoliv jen pro poznání samotné, ale pro pohyb v sociální společnosti, jinak řečeno: *„Člověk zpravidla nepoznává svět kolem sebe jen pro poznání jako takové, ale pro své jednání, konání a chování, které mu umožní pohybovat se v nejrůznějších sociálních*

⁸ Srov. CEJPEK, J. Knihovnictví v širších souvislostech - vzdělání a povolání. In CASLIN 2000- vzdělávání knihovníků [online]. Elektronická verze sborníku příspěvků ze 7. mezinárodního semináře konaného 28.5. - 1.6.2000 v Luhačovicích, 2000 [citováno 9.1.2007] . Dostupné z:

<<http://www.ics.muni.cz/toCP1250.en/caslin2000/cejpek.html>>

⁹ tamtéž

prostředích od rodinného až po prostředí v nejrůznějších společenských institucích, především však v profesích, pro něž se svým vzděláváním záměrně připravil¹⁰“.

Učit se žít společně vyžaduje jako významná funkce vzdělávání učit se od nejútlejšího věku chápat, že lidé jsou na jedné straně různí, různých povah, národností a ras, na druhé straně, že jsou si v základních rysech podobní a na sobě vzájemně závislí. Intenzivní globální výchova je při dnešním "zmenšování se" světa zvláště významnou složkou vzdělávání. Je to výchova k toleranci, ke schopnosti empatie.¹¹

Poslední pilíř vzdělávání - učit se být - má charakter shrnující. Vzdělávání by mělo být takové, aby vedlo k všestrannému rozvoji každého jednotlivce. Člověk je schopen (pravděpodobně na rozdíl od ostatních živočichů) plně si uvědomovat sebe sama. Všestranný rozvoj osobnosti znamená osvojit si schopnost jednat autonomně, na základě vlastního úsudku a osobní odpovědnosti a nezanedbat žádné z hledisek svého osobnostního fondu: paměť, myšlení, smysl pro krásu, fyzické vlastnosti, komunikační schopnosti atd. Učit se být lze také chápat jako určitou obranu proti dehumanizaci v důsledku prorůstání technických prostředků a technologií do organismu společnosti (i když se na druhé straně musíme učit s nimi žít), proti nejrůznějším ideologiím apod.¹²

Společně s těmito pilíři se při konstruování kurikula pro třetí tisíciletí výrazně uplatňují tzv. klíčové kompetence. Klíčové kompetence poprvé popsal Mertens v roce 1974¹³ a užil je ve spojení s problematikou nezaměstnanosti

¹⁰ CEJPEK, J. Knihovnictví v širších souvislostech - vzdělání a povolání. In CASLIN 2000- vzdělávání knihovníků [online]. Elektronická verze sborníku příspěvků ze 7. mezinárodního semináře konaného 28.5. - 1.6.2000 v Luhačovicích, 2000, s.3 [citováno 1.7.2007]. Dostupné z: <<http://www.ics.muni.cz/toCP1250.en/caslin2000/cejpek.html>>

¹¹ tamtéž

¹² tamtéž

¹³ BELZ, H., SIEGRIST, M. Klíčové kompetence a jejich rozvíjení. Praha : Portál, 2001, s.27.

v oblasti ekonomické. V té době byla Evropa vystavena prudkému nárůstu nezaměstnanosti a bylo potřeba najít řešení v situaci, kdy člověku již nestačila jediná kvalifikace, ale společnost a především ekonomika si žádala připravené, stále se učící, flexibilní a adaptabilní zaměstnance, kteří jsou schopni vyrovnat se se změnami, tedy mít „schopnosti, které dávají osobám orientaci a které přesahují jednotlivá povolání a jsou stále více vyžadovány také na trhu práce¹⁴“. Klíčové kompetence jako konstrukt mají pomoci nakládat s odbornými znalostmi. Představují soubor znalostí, schopnosti a dovedností, které „vyústí v kompetence, s jejichž pomocí je možno v daném okamžiku zastávat větší počet pozic a funkcí a které jsou vhodné ke zvládnutí problémů celé řady většinou nepředvídatelně měnících se požadavků v průběhu života¹⁵“. Je tedy zřejmé, že pojem klíčové kompetence se stal dalším, „klíčovým prvkem“ při konstitování kurikula. Problematice klíčových kompetencí a jejich projekce do hudební výchovy se budeme nadále věnovat v následující subkapitole 1.1.1 a kapitole 2.

Změny na poli vzdělávání sice byly podníceny, jak jsme již několikrát uvedli, změnami ve společnosti - globalizujícími tendencemi na poli ekonomickém, politickém a kulturním, ale i novými poznatky ve vědě, které se stávají důležitým hybným prvkem ovlivňujícím tvorbu a podobu kurikula pro třetí tisíciletí. Z hlediska zamýšleného, ale v podstatě i realizovaného a především pak dosaženého kurikula se totiž nejedná pouze o to, co je zapotřebí, aby člen společnosti uměl a znal, ale také je zapotřebí velice podrobně si všimnout toho, jak žádané postoje, vědomosti a dovednosti jedinec získá. Obecné tendence ve školské politice tu v tomto případě nejsou v rozporu s vědeckými poznatky, právě naopak. Jak například dovozuje Kovalíková „Cílem vzdělávání je zachování demokracie¹⁶“. Vedle tohoto

¹⁴ Tamtéž, s.26.

¹⁵ Tamtéž, s.174.

¹⁶ KOVALÍKOVÁ, S. *Integrovaná tematická výuka*. Kroměříž : SPIRÁLA, 1995, s.13.

cíle však uvádí další, tzv. nové mémy¹⁷ pro vzdělávání, které můžeme chápat jako teze, v jistém smyslu programové prohlášení předjímající nové paradigma vzdělávání třetího tisíciletí:

- Cílem vzdělávání je zachování demokracie
- Skutečný život je tím nejlepším kurikulem pro děti; kurikulum pro 21. století musí být založeno na skutečnosti, nikoliv na vyučovacích předmětech a učebnicích
- Učení je individuální záležitostí
- Kurikulum by mělo sestávat z pojmů, dovedností a postojů (hodnot), které může student získat přímou zkušeností
- Výukové postupy by měly žákům poskytnout daleko méně „výkladů o...“ a mělo by být založeno na prozkoumávání, objevování a používání pojmů ve skutečném světě
- Hodnocení by mělo být založeno na realitě

Kovaliková se ve své práci přitom opírá o studium mozku a propaguje tzv. mozkově kompatibilní učení, které tvoří osm složek¹⁸:

- Nepřítomnost ohrožení
- Smysluplný obsah
- Možnost výběru
- Přiměřený čas
- Obohacené prostředí
- Spolupráce
- Okamžitá zpětná vazba
- Dokonalé zvládnutí

¹⁷ Pro slovo mém neexistuje v českém jazyce český ekvivalent, neboť jde o novotvar. V anglickém jazyce lze nalézt ekvivalenty jako jsou termíny mýty, poselství, přesvědčení apod. Slovo je vytvořené Richardem Dawkinsem, který je použil ve své knize *Tkanivo mysli*. Srov. KOVALIKOVÁ, S. *Integrovaná tematická výuka*. Kroměříž : SPIRÁLA, 1995, s.7.

¹⁸ KOVALIKOVÁ, S. *Integrovaná tematická výuka*. Kroměříž : SPIRÁLA, 1995, s.18.

Celou problematiku učení pak završuje v modelu tzv. Integrované tematické výuky, který je na třech principech¹⁹ (kráceno a upraveno podle Kovalikové).

1. Novodobý výzkum mozku přináší zásadní poznatky o procesu učení. Tyto poznatky se musí stát základem pro všechna rozhodnutí, která mají za cíl zlepšení výkonu žáka i učitele.
2. Postup učitele ve výuce je uměním i vědou
3. Příprava kurikula nesmí být svěřena vydavatelům učebnic, kurikulum se musí tvořit na úrovni třídy

Tento skutečně jen velmi letmý exkurs do problematiky učení a vlivu vědeckých poznatků na konstituování kurikula ukazuje na zmíněnou provázanost vzdělávací politiky a pedagogiky.

Pochopitelně na nové přístupy k učení opřené o vědecké poznání a výzkum v pedagogických vědách reagovali ve druhé polovině 20. století tvůrci „alternativních“ vzdělávacích programů, ale i samotní pedagogové i rodičovská veřejnost, která byla a stále více je začleňována do vzdělávacího procesu. Na tomto místě je vhodné zmínit např. mezinárodní program Step by step, respektive českou podobu tohoto programu s názvem Začít spolu. Tento vzdělávací program opřený o individuální přístup k dítěti, partnerství rodiny, školy a širší společnosti, klade důraz na podnětné prostředí, využívá kooperativního učení, projektového vyučování a integrované tematické výuky. Zahájen byl v roce 1994 v mateřských školách a od roku 1996 i ve školách základních.

Vedle tohoto programu připomeňme ještě další program s názvem Reading and Writing for Critical Thinking (čtením a psaním ke kritickému myšlení, zkráceně RWCT). Tento program

¹⁹ Srov. KOVALIKOVA, S. *Integrovaná tematická výuka*. Kroměříž : SPIRÁLA, 1995, s.21.

vyvinulo Consorcium for Democratic Pedagogy. Zmíněný mezinárodní vzdělávací program je určen pro vzdělávání pedagogů a je realizován v 19 zemích střední a východní Evropy a Asie. Finančně je podporován sítí kanceláří Open Society Institute (v České republice Open Society Fund Praha), kterou založil George Soros. V ČR získal program podporu také od MŠMT ČR, MZV ČR, Nadace Jana Husa, U.S.I.A. Tento vzdělávací program přináší učitelům na všech stupních vzdělávání konkrétní praktické metody, techniky a strategie sestavené v otevřený, ale provázaný celek, v efektivní systém velmi snadno použitelný přímo ve škole. Program sám neklade důraz na pedagogické, psychologické či literární teoretické poznatky, přestože je na jejich základu postaven, ale zdůrazňuje přímé prožití učebních činností a jejich následnou analýzu²⁰.

Vraťme se ale zpět na úroveň vzdělávací politiky. Pro vývoj české vzdělávací soustavy ve střednědobém horizontu, a tedy jako důležité východisko, byl vytvořen Národní program vzdělávání (dále jen Bílá kniha), který reflektuje „evropskou dimenzi“ vzdělávání. Kurikulární reforma českého školství se pak logicky odvíjela na základě této platformy. Vedle této platformy je však zapotřebí přiblížit si i sdílené vize - strategie, s nimiž přichází na poli vzdělávání Evropská unie. Teprve pochopením a přijetím sdílených vizí Evropské unie a doporučení v Bílé knize je možné vytvořit základ pro změny, které je nutné do vzdělávacího procesu začlenit tak, aby byl jedinec připraven na nové situace ve sjednocující se Evropě, respektive v globálním světě.

²⁰ Srov. *KritickeMysleni.cz* [online].[citováno 4.7.2007. Dostupné z: http://www.kritickemysleni.cz/kdojsme_detaily.php]

1.1.1 Klíčové kompetence v kontextu strategické vize Evropské unie a jejich specifický dopad na hudební výchovu

Pro evropské společenství se hlavní vizí stal strategický cíl formulovaný pro období 2000 - 2010 Evropskou radou v Lisabonu v březnu roku 2000. Podle něj by se Evropa měla stát „nejkonkurenceschopnější a nejdynamičtější ekonomikou na světě, která čerpá ze znalostí a dovedností a je schopna nepřetržitého hospodářského růstu při současném dosažení většího množství lepších pracovních příležitostí a větší sociální soudržnosti“²¹.

Takto formulovaný cíl však klade veliké nároky na profesionální přípravu všech členů společnosti a výrazně zasahuje sféru vzdělávání. Proto byl iniciován a schválen Pracovní program formulující cíle systémů vzdělávání a odborné přípravy, na němž se shodli ministři členských států Evropské unie zodpovědní za vzdělávání a odbornou přípravu. Evropská komise v této souvislosti vytyčila tři strategické záměry a třináct cílů²², z nichž cíl 1.2 (viz Příloha 1 - str.86) je zaměřen na rozvíjení klíčových kompetencí ve společnosti založené na znalostech.

V rámci takto formulovaného cíle však bylo zapotřebí klíčové kompetence nějakým způsobem vymezit. Proto Evropská komise identifikovala pro etapu základního vzdělávání 8 klíčových kompetencí²³, které lze z hlediska vnitřního členění dále rozdělit na kompetence vztahující se ke konkrétním disciplínám (resp. vyučovacím předmětům), a na kompetence tzv. kroskurikulární, nadpředmětové (viz Příloha 2 - str.87).

²¹ Vzdělávání a odborná příprava v Evropě: různé systémy, společné cíle do roku 2010. Praha : MŠMT ČR, 2003, s.7.

²² Srov. Vzdělávání a odborná příprava v Evropě: různé systémy, společné cíle do roku 2010. Praha : MŠMT ČR, 2003.

²³ Srov. HUČÍNOVÁ, L. Identifikace klíčových kompetencí [online], 2006. [citováno 26.6.2007]. Dostupné z:

<<http://old.v.uppraha.cz/index.php?op=sections&sid=51>>

Jako *nadpředmětová* je společně s kompetencemi *Učit se učit*, *Interpersonálními sociálními a občanskými kompetencemi* a *Podnikatelskými dovednostmi* formulována i kompetence *Kulturní rozhled* (v orig. *cultural awareness*), která je definována jako „*schopnost vážit si projevů kultury a společenských mravů i schopnost vážit si literatury, umění, hudby a dalších forem tvůrčích projevů člověka*“. Přesto, že je její nadpředmětový charakter zřejmý - dá se hovořit o jakémsi konceptu „*kulturní gramotnosti*“, stává se tato klíčová kompetence důležitým východiskem i stimulem pro koncipování cílů a obsahů předmětů (respektive oborů) oblasti *Umění a kultura*, a to jak na základní škole, tak na gymnáziu. Z hlediska hudební výchovy můžeme prohlásit, že jmenovaná kompetence zahrnuje (předjímá) jak složku *receptivní*, tak složku *produktivní* a *interpretační*. Schopnost vážit si umění - hudby je možné rozvíjet především prostřednictvím aktivit, činností, které jsou v rámci vzdělávacího procesu *soustavné* a *cílené* - *aktivní poslech hudby*, *vlastní kreativní tvorba*, *hudební reprodukce* a *produkce* aj. Vedle toho je ovšem nezbytné, aby ve škole podněcovaný vztah k umění a kultuře byl podporován ze strany rodiny žáka, aby našel odezvu v jeho projevech, v jeho životním stylu.

V nových kurikulárních dokumentech - rámcových vzdělávacích programech je klíčová kompetence *Kulturní rozhled* zahrnuta především v *kompetenci občanské* a *kompetenci komunikativní*. Ty pak jsou, společně s ostatními vymezenými klíčovými kompetencemi, reflektovány prostřednictvím *cílového zaměření vzdělávací oblasti Umění a kultura* (podrobnější popis vzdělávací oblasti *Umění a kultura* a *Hudební výchovy* jako vzdělávacího oboru přinese kapitola 2).

1.1.2 Bílá kniha a její určující změny pro konstituování hudební výchovy v novém kurikulu

Vedle vzdělávací strategie Evropské unie, jmenovitě požadavku rozvíjení klíčových kompetencí, jsme jako další z výchozího uvešli Bílou knihu. Celý tento koncepční dokument přinesl řadu faktů, prognóz, záměrů a doporučení důležitých pro další rozvoj vzdělávací soustavy v České republice.

Zásadní podněty pro konstituování hudební výchovy v novém kurikulu lze však čerpat především z druhého oddílu²⁴ jmenovaného dokumentu, v němž je pozornost věnována tzv. „průřezovým funkcím“ vzdělávacího systému, jimiž jsou:

- péče o kvalitu, relevanci a efektivitu vzdělávání**
- zajištění podpory a motivace pro práci škol a učitelů**
- péče o rozvoj lidských zdrojů v rezortu**

K zajištění „funkčnosti“ průřezových funkcí vzdělávacího systému v nových podmínkách je v uváděném druhém oddílu dokumentu vyčleněna řada mechanismů, dílčích opatření a navrhovaných doporučení týkajících se především těchto okruhů:

- 1. Změny cílů a obsahů vzdělávání**
- 2. Zvyšování kvality vzdělávání**
- 3. Vnitřní proměny školy**
- 4. Pedagogických pracovníků jako nositelů změn**

²⁴ Srov. *Národní program rozvoje vzdělávání - Bílá kniha*. Praha : ÚIV, nakl. Tauris, 2001, s. 35 - 60.

1.1.2.1 Změna cílů a obsahů vzdělávání

Pro zajištění péče o kvalitu, relevanci a efektivitu vzdělávání je zapotřebí navodit zejména změny cílů a obsahů vzdělávání a zvyšovat kvalitu vzdělávání.

Bílá kniha přináší tato doporučení:

- **Realizovat navržený systém vzdělávacích programů na všech úrovních**
- **Realizovat nové pojetí kurikula**
- **Postupně zavádět výuku dvou cizích jazyků na všech typech škol**
- **Vytvořit fond učebnic a dalších podpůrných materiálů**

Pro hudební výchovu je nejdůležitějším momentem existence *rámcových vzdělávacích programů (RVP)*, které se v systému víceúrovňového kurikula stávají de facto²⁵ *jedinými normativními dokumenty na státní úrovni*. Tyto dokumenty vymezují *závazné rámce vzdělávání pro jednotlivé etapy, tj. předškolní, základní a střední vzdělávání* - nově definují cíle vzdělávání, vytyčují klíčové kompetence a stanovují *rámcový vzdělávací obsah pro jednotlivé vzdělávací oblasti*. Vedle RVP jsou to tzv. *školní vzdělávací programy*²⁶ (ŠVP), které rozpracovávají a do realizační roviny rozvádějí požadavky RVP.

Změna obsahu a cílů vzdělávání se promítá do tzv. *vzdělávacích oblastí vymezených v rámcových vzdělávacích programech*.

²⁵ V souladu s novými principy kurikulární politiky, zformulovanými v Národním programu rozvoje vzdělávání v ČR a zakotvenými v zákoně č.561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním a vyšším odborném a jiném vzdělávání je systém kurikulárních dokumentů tvořen na dvou úrovních, přičemž státní úroveň představuje Národní program vzdělávání a Rámcové vzdělávací programy. Do této chvíle však není Národní program vzdělávání, přesto, že je na něj v RVP odkazováno, stále vytvořen.

²⁶ Srov. Zákon 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání Zákon 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání. *Sbírka zákonů 2004*, částka 190. Praha : Tiskárna Ministerstva vnitra ČR, 2004.

Vzdělávací oblasti v sobě sdružují ty vzdělávací obory, které jsou si obsahově blízké, pracují s obdobnými systémy (například oblast Jazyk a jazykové komunikace pracuje se znakovým systémem jazyka, oblast Umění a kultury pracuje s uměleckými znakovými systémy atp.). Jednotlivé vzdělávací oblasti pak propojují svůj vzdělávací obsah prostřednictvím cílového zaměření oblasti s klíčovými kompetencemi.

Hudební výchova je v tomto systému představena jako vzdělávací obor, který je součástí vzdělávací oblasti *Umění a kultura* a který společně s Výtvarnou výchovou tvoří vzdělávací obsah této oblasti. Problematice nového obsahu hudební výchovy, jakož i jejímu konstituování v RVP se budeme společně s již uváděnou problematikou cílového zaměření (viz kap. 1.1) věnovat blíže v kapitole 2.

1.1.2.2 Zvyšování kvality vzdělání

Zvyšování kvality a současně i efektivnosti vzdělávání je podpořeno odklonem od tradičního osvojování si co největšího objemu faktů a příklonem k vytváření vyvážené struktury vědomostí, dovedností a hodnot uplatnitelných v profesním i praktickém životě - v podstatě tak můžeme hovořit o konceptu *upotřebitelnosti vzdělání*.

Zdánlivě deklarativní povaha uvedené formulace má svůj reálný základ v klíčových kompetencích, které se stávají „ústřední hodnotou vzdělávání“, respektive *smyslem a cílem vzdělávání*²⁷. Uvedenou skutečnost tak můžeme zobecnit ve smyslu, že *klíčové kompetence vymezované v rámcových vzdělávacích programech reflektují obsah klíčových kompetencí identifikovaných Evropskou unií a představují souhrn vědomostí schopností,*

²⁷ Srov. JERÁBEK, J. et al. Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání s přílohou *upravující vzdělávání žáků s lehkým mentálním postižením*. Praha : ÚIV, nakl. Tauris, 2005, s. 14.

postojů a hodnot důležitých pro osobní rozvoj a uplatnění každého člena společnosti.

Bílá kniha přináší s ohledem na problematiku zvyšování kvality vzdělávání dvě zásadní doporučení:

- **Dobudovat systém evaluace a monitorování**
- **Vytvořit systém závěrečného hodnocení a rozšířit a nově koncipovat poradenské služby**

Podstatné pro kvalitu a efektivitu vzdělávání z hlediska hudební výchovy je práce učitelů (viz též 1.1.2.4). Jsou to právě učitelé, kteří svým přístupem, způsobem výuky, výběrem toho, co je a důležité atd. umožňují žákům, aby dosáhli očekávaných výstupů a utvořili si klíčové kompetence. K tomu je však zapotřebí i jejich schopnost rozpoznat osobní maximum žáků, jejich dispozice a možnosti. K tomu mnohdy může pomoci právě institut školního psychologa, respektive spolupráce s psychologem popř. speciálním pedagogem.

Kvalita a efektivita vzdělávání je dosahována tím, že se postupně vytváří systém evaluace, který zajišťuje relevantní výpověď - zpětnou vazbu o tom, zda požadovaného cíle bylo dosaženo, zda došlo ke zlepšení, pokroku, zda se vzdělávací proces stal efektivnějším apod. Jinak řečeno, je zapotřebí nejen stanovit správný obsah a cíl vzdělávání, ale také uplatnit validní a reliabilní kritéria a nástroje, kterými je možné zpětnou vazbu poskytnout. Pro hudební výchovu to znamená stanovit si smysluplný vzdělávací obsah a dosažitelné cíle a být schopen zjistit, zda obsah byl realizován a cíle byly dosaženy. K tomu, aby tohoto byl učitel schopen, je zapotřebí zavést ve škole systém evaluace podpořený evaluační kulturou, v rámci pregraduálního vzdělávání učitele na novou situaci připravit a poskytnout jim možnost dalšího kvalitní vzdělávání. To vše souvisí s motivovaností učitele podpořenou vnitřní proměnou školy.

1.1.2.3 Vnitřní proměna školy

Vnitřní proměna školy je závislá na mnoha okolnostech, především však na tom, jak je škola schopna reagovat na změny přicházející zvnějšku, tedy z *makroprostředí* (to může být např. demografické, ekonomické, politické, kulturní) a jak kvalitní zpětnou vazbu poskytuje, respektive chce poskytovat - můžeme hovořit o tzv. *cílovém prostředí prostředí školy* (trhy, konkurence, zákazníci, služby, veřejnost atp.). Bílá kniha k problematice vnitřní proměny školy přináší tři zásadní doporučení²⁸:

- **Vytvořit ucelený systém nástrojů pro uplatnění autonomie školy**
- **Založit Program rozvoje škol**
- **Vybudovat společnou podpůrnou infrastrukturu**

Z hlediska hudební výchovy je vnitřní proměna školy podmíněna především zajištěním metodické podpory, která umožní pedagogům realizovat nové kurikulum v hudební výchově. Tato metodická podpora zahrnuje vytváření příruček dobré praxe, metodických článků na různých portálech (např. Metodický portál www.rvp.cz) apod. Dalším významným stimulem je navázání spolupráci se školami, které mají zkušenosti s efektivními metodami a formami práce v hudebně výchovném procesu a využití nabídek dalšího vzdělávání organizovaného prostřednictvím institucí (např. Národního institutu pro další vzdělávání, fakult). Vnitřní proměna školy ale musí být podpořena především samotnými pedagogy, proto na významu nabývá i koncept pedagogického pracovníka, jako nositele změn.

²⁸ Srov. *Národní program rozvoje vzdělávání - Bílá kniha*. Praha : ÚIV, nakl. Tauris, 2001, s. 38

1.1.2.4 Pedagogičtí pracovníci jako nositelé změn

Přenos požadovaných změn do vzdělávacího procesu může zjistit pouze pedagog. Bez jeho aktivity by veškeré požadavky kurikulární změny, byť podpořené masivní kampaní, neměly efekt. Změny bez přítomnosti zprostředkovatele vzdělání, tedy učitele, se míjejí účinkem. Nositeli změn se proto musí stát pedagog. Pak teprve může dojít k uzavření celého kruhu - cyklu změn, které provázejí kurikulární reformu od stanovení si obsahů a cílů vzdělávání, přes vlastní realizaci kurikula až po zjištění a zhodnocení výsledků.

Bílá kniha vzhledem k problematice pedagogických pracovníků jako nositelů změn přináší tato doporučení:

- *Zlepšovat postavení pedagogických pracovníků jako socio-profesní skupiny*
- *Zvyšovat kvalitu a funkčnost přípravného vzdělávání učitelů*
- *Diferencovat pedagogické činnosti a realizovat systém kariérového a platového postupu*
- *Založit systém řízení lidských zdrojů*

Z hlediska problematiky hudební výchovy jde požadavek zlepšení postavení pedagogických pracovníků ruku v ruce s uznáním důležitosti a potřebnosti hudební výchovy jako nedílné součástí vzdělání jedince. Jinak řečeno, hudební pedagog se dočká uznání současně s tím, když společnost uzná i důležitost vzdělávání v hudební oblasti. Veškeré trendy a záměry kurikulární politiky prostřednictvím RVP k tomu dávají dostatečný prostor jak v předškolním, tak v základním i středním (gymnaziálním vzdělávání), i když faktem zůstává skutečnost, že v Rámcovém vzdělávacím programu pro gymnázia (viz též kapitola

2.1.2) je Hudební obor povinně zařazen pouze do 1. a 2. ročníku čtyřletého gymnázia²⁹.

Snahy o podporu hudební výchovy lze vysledovat i na mezinárodním fóru, ať jsou to aktivity ISME či EAS. Důležitým dokumentem z hlediska podpory hudební výchovy je *Charta o hudební výchově na všeobecně vzdělávacích školách v Evropě*, která ve svých jednotlivých člancích jakoby předjímala výše uvedená doporučení (např. článek 7 *Charty: výchova kvalifikovaných učitelů*³⁰ a doporučení *zvyšovat kvalitu a funkčnost přípravného vzdělávání učitelů*).

Důležitým, a to nejen z hlediska hudební výchovy, se jeví i požadavek *kariérního růstu*. Katedra hudební výchovy Pedagogické fakulty Univerzity Karlovy řešila tento požadavek v rámci *experimentu*, na jehož konci měl stát *atestovaný učitel hudební výchovy*³¹. Experiment byl ve své podstatě důmyslně připraveným modelem systému kariérového růstu a platového postupu pedagoga hudební výchovy. Obdobné ambice měly v jistém smyslu například aktivity zaměřené na rozvoj informační gramotnosti učitelů realizované v rámci Státní informační politiky ve vzdělávání (SIPVZ), nebo v současné době aktivity zaměřené na rozvoj jazykových dovedností učitelů realizované v rámci Rozvojového programu metodické a jazykové přípravy pro učitele 1. stupně ZŠ bez odborné kvalifikace pro výuku cizích jazyků a jazykovou přípravu pro učitele MŠ, 1. stupně ZŠ a ZUŠ.

²⁹ V současné době je Hudební obor na gymnáziu součástí vzdělávací oblasti Umění a kultura, přičemž na úrovni školy si žák volí předmět tak, aby měl možnost probrat buď Hudební, nebo Výtvarný obor v kontinuu dvou let. Snahy tvůrců RVP GV, jakož i některých zainteresovaných pedagogů v rámci pilotního ověřování tvorby školních vzdělávacích programů však byly původně takové, aby vzdělávací obsah oblasti Umění a kultura byl zařazen jako povinná součást vzdělávání i do třetího ročníku.

³⁰ MEDŇANSKÁ, I. Európska dimezia hudebnej pedagogiky. *Hudební výchova*, 2006, roč. 14, č.1, s. 1-2.

³¹ Pro získání atestace bylo nezbytné, aby se adept zúčastnil kurzů v Rychnově nad Kněžnou, které byly věnovány modernizaci hudební výchovy na školách pořádaných ve spolupráci s Českou hudební společností katedrou HV PedFUK, následně zpracoval práci věnovanou určité problematice a uspěl u pohovoru. Výsledkem celého procesu atestace byla „Zpráva o úspěšném absolvování“, která obsahovala doporučení k platovému postupu učitele.

1.2 Zdroje a východiska hudebně pedagogická a metodologická

Změna paradigmatu vzdělávání, proměny ve společnosti, sjednocující se Evropa atp. a to vše pojmenované ve strategických dokumentech lze chápat jako obecné zdroje a východiska pro kurikulární změny. Jak již bylo uvedeno, nejdůležitějším dokumentem, který změny potvrzuje a v podobě zamýšleného kurikula přináší, jsou *rámcové vzdělávací programy*. Z hlediska pojetí hudební výchovy je však zapotřebí věnovat pozornost podnětům a zdrojům, které přináší i samotná hudební pedagogika, a zároveň reflektovat dění v kulturní oblasti, zejména pak v hudbě, neboť hudební kultura na počátku jednadvacátého století stojí před „*explozí různých tendencí a trendů, pluralizací hudební produkce a recepce.*“³² Tyto trendy a tendence následně logicky pronikají do školní hudební výchovy, v níž se učitelé na poli výuky „*střetávají*“ např. z hlediska audiovizuální techniky s mnohdy „*lépe vybavenými žáky*“, ale především s *jiným systémem hodnot*, který je umocněn hedonisticky pojímanou funkcí hudby, která je díky médiím dostupná a všudypřítomná.

Východisko z této situace naznačuje Václav Drábek (1998) ve své knize *Tvořivost a integrace v receptivní hudební výchově*, v níž píše: „*...hudební výchova obhájí své postavení v budoucnu jen tehdy, nabídne-li mládeži to, co média nemohou - aktivní tvořivé muzicírování jako prostředek hudební komunikace, jako výraz základní lidské potřeby hudbu sám tvořit. Hudebnost by přitom neměla být chápána jen jako schopnost zpívat nebo hrát na nástroj, nýbrž jako schopnost reflektovat hudbu, pronikat k ní prostřednictvím četby, návštěv koncertů, zvukové techniky či počítačů*“³³ Z uvedeného vyplývá, že takto pojatá hudební výchova vyžaduje hudební výchovu aktivní, kreativní a integra-

³² Srov. SLÁVIKOVÁ, Z. *Učitel hudby na prahu 21. století*. Vydáno vlastním nákladem, tisk Ján Bural. Prešov : Jovsa, 2000, s. 53.

³³ DRÁBEK, V. *Tvořivost a integrace v receptivní hudební výchově*. Praha : Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 1998, s. 5.

tivní. Tyto pojmy přímo konotují s pojmem činnost a odkazují tedy na činnostní pojmání hudebně výchovné práce. Požadavek činnostního pojetí, zcela zásadní a v hudební výchově dlouhou dobu proklamovaný, plně koresponduje s východiskem naznačeným Drábkem.

A právě činnostní pojetí v hudební výchově umožní žákovi komunikovat s hudbou tak, aby ji byl schopen „okusit“ ve všech možných podobách a funkcích. Jinak řečeno, jedinec nemůže plně prožít interakci s hudbou, pokud není žákem ZUŠ, amatérským „nadšencem“, členem muzikantské rodiny či jiné „hudební společnosti“. Tuto příležitost mu nabízí výhradně obecná hudební výchova v základní škole. V rámci produktivních a receptivních hudebně výchovných činností se tato interakce stává důležitým faktorem pro rozvoj jedince nejen z hlediska hudebního (ve smyslu rozvíjení jeho hudebních schopností a dovedností) ale z hlediska rozvoje jeho celkové osobnosti (inteligence, volných vlastností aj.).

Jaroslav Herden v příručce Elektronické klávesové nástroje v hudební výchově s odkazem na projekt 'modernizace pojetí školních osnov'³⁴ z konce 60. let však píše: „Od té doby se možnosti aktivní, kreativní a integrativní hudební pedagogiky skloňují ve všech pádech. Teoreticky. Příklady špičkových učitelů ani nabídky modernizačních kurzů však nejsou s to překonat sílu lákavě pohodlnější tradice“³⁵. Dokládá tak, bohužel, že mnohé snahy na poli teoretickém se často míjejí s realitou ve školách. Možná právě požadavek, který přináší kurikulární reforma, totiž do školního vzdělávacího programu na základě širšího rámce připravit vlastní osnovy a podle těchto osnov vyučovat, bude jedním z pozitivních stimulů změny.

Jak jsme již v úvodu této kapitoly uvedli, pro utváření obsahu hudební výchovy v novém kurikulu je zapotřebí popsat

³⁴ Srov. POLEDŇÁK, I., BUDÍK, J.: *Hudba - škola - zítřek*. Praha : Supraphon, 1969.

³⁵ HERDEN, J. *Elektronické klávesové nástroje v hudební výchově*. Praha : Sdružení MAC, spol. s.r.o., 2003, s. 5.

podněty a zdroje, které jsou v české hudební pedagogice upřednostňované a v rámci dlouhodobé vize uplatňované. Příklad takových zdrojů můžeme nalézt např. v Hudební pedagogice³⁶ Milana Holase. Holas zde připomíná např. metodu *Maxe Batkeho*, systém hudebně pohybové výchovy *Emila Jacquese Dalcrozeho*, metodiku maďarského pedagoga *Zoltána Kodályho*, „*Schulwerk*“ *Carla Orffa*, vedle toho uvádí podněty vzešlé z české hudební pedagogiky - např. působení českých kantorů a hudebních skladatelů v 18. a 19. století, nebo vytváření vlastních variant metod (zvláště intonačních) či konstituování hudebně výchovných systémů (systém rozšířené výuky hudební výchovy) českými pedagogy ve století 20.

Nejedná se nám však o historický exkurs do dějin české (a evropské a mimoevropské) hudební pedagogiky - není to ani cílem, nýbrž o připomenutí zásadních podnětů z hudební pedagogiky, které se uplatňují v obecné hudební výchově a které mají potenciál být nosným prvkem v konstituování nového kurikula.

1.2.1 Zahraniční zdroje a inspirace a jejich uplatnění v české hudební pedagogice

Učitelům hudební výchovy v českých školách bude asi nejznámější Orffův „*Schulwerk*“. Je však pravdou, že v laické veřejnosti přežívá mylný názor, že pouhé využívání Orffových nástrojů v hodinách hudební výchovy je bráno jako výuka vedená podle Orffovy školy. Samotná Orffova škola je založena především na rozvoji rytmického citění budovaného prostřednictvím rytmizace slov, vět, říkadel a jejich ozvučováním hrou na tělo, k němuž dále přistupuje zpěv s hrou na dětské - tzv. orffovy hudební nástroje. Orffův *Schulwerk* tedy představuje komplexní hudebně výchovný systém pro elementární múzickou výcho-

³⁶ Srov. HOLAS, M. *Hudební pedagogika*. Praha : AMU, Hudební fakulta, 2004.

vu, který v pohybových činnostech a projevech přebíral některé principy Dalcrozovy metody (viz dále).

Orffův Schulwerk je napsán v německém jazyce a pro účely české hudební pedagogiky jej bylo třeba převést do českého jazyka. Proto vznikla česká adaptace „Orffovy školy“, kterou vytvořili v šedesátých letech minulého století skladatelé Ilja Hurník a Petr Eben a na kterou ve své skladatelské a především pedagogické práci navázal Pavel Jurkovič. I v současnosti se někteří pedagogové hlásí k odkazu Orffa, především v rámci školní praxe a v rámci svého působení v České Orffově společnosti.

Přesto, že se „česká Orffova škola“ jako komplexní hudebně výchovný systém plošně neujala, přinesla pro obecnou hudební výchovu nenahraditelné a cenné prvky především v podobě využívání nástrojů orffova instrumentáře při doprovodné hře, hře jednoduchých skladbiček a improvizaci. Konečně na smysl využití Orffovy školy poukazoval mimo jiné Budík a Poledňák ve své studii „Hudba-škola-zitřek“, v níž jedním z významných požadavků na moderní hudební výchovu zaznívá požadavek na zajištění práce s použitím prvků Orffova Schulwerku³⁷.

Dalším inspiračním zdrojem pro utváření vzdělávacího obsahu hudební výchovy v novém kurikulu je hudebně pohybový systém švýcarského pedagoga Emila Jacquese Dalcroze. Jeho systém je postaven na rytmické (pohybové) výchově. Dalcroze vychází z přesvědčení, že „studium rytmiky umožňuje člověku, aby tělesně prožíval a vyjadřoval hudbu ke svému zadostiučinění; a jeho cvičení tvoří samo o sobě dokonalé umění, které jest v neustále živém pohybu“³⁸. Účelem rytmických cvičení pak bylo upravení přirozených tělesných rytmů a po jejich zautomatizování vytvoření konečných rytmických představ v mozku³⁹. V rámci tohoto systému by se dalo s jistou nadsázkou říci, že se

³⁷ Srov. BUDÍK, J., POLEDŇÁK, I. *Hudba - škola - zitřek*. Praha : Supraphon, 1969, s.48.

³⁸ DALCROZE, J.E. *Rytmus*. Praha : Průlom, 1927, s.90.

³⁹ Srov. DALCROZE, J.E. *Rytmus*. Praha : Průlom, 1927, s.99.

v podstatě jedná o výcvik „koordinovaného vtělesnění“, které se stává projevem „vnitřní plastiky, inspirované těmitéž city, které oduševňují hudbu⁴⁰“. Jak uvádí Sedlák: „...tělo žáka se stává nástrojem hudebního obrazu, výrazu, charakteru skladby, vnitřního hudebního prožitku (plastická improvizace)⁴¹“, slovy Dalcrozeho: „Cílem rytmiky je ztělesnění hudebních hodnot pomocí zvláštních prostředků, jež v nás hromadí prvky k tomu potřebné“⁴².

Dalcrozeho metoda se stala inspiračním zdrojem pro hudební pedagogy v celé Evropě, ale i v USA. V Německu ve škole v Hellerau u Drážďan, kterou Dalcroze založil a v níž rozvíjel svoji metodu, studovali Antonín Očenášek a Karel Pospíšil, vůdčí osobnosti Sokola. Jejich prostřednictvím pak působil vliv Dalcrozovy metody intenzivně na vývoj sokolských cvičení v minulém století (zejména dětských a ženských, společně s podněty stylu Isadory Duncan)⁴³. Z Dalcrozeho čerpali i další čeští hudební pedagogové a skladatelé, např. Ferdinand Krch, Jaroslav Křička. V současnosti jsou Dalcrozeho myšlenky zprostředkovávány a rozvíjeny prostřednictvím pravidelných setkávání pedagogů a tanečních choreografů v Hellerau a v Ženevě⁴⁴ a jejich následnou pedagogickou činností.

Významný impuls pro hudební výchovu představují další metody, např. metoda německého pedagoga Maxe Battkeho či maďarského hudebního skladatele Zoltána Kodályho. I když je Kodályho metoda mnohými vnímána především jako intonační metoda, jedná se o komplexní hudebně výchovný systém zahrnující hudební výchovu od mateřské školy až po školu vysokou, hudební vý-

⁴⁰ Srov. DALCROZE, J.E. *Rytmus*. Praha : Průlom, 1927, s.89.

⁴¹ SEDLÁK, F. aj. *Nové cesty hudební výchovy*. Praha : SPN, 1983, s.55.

⁴² DALCROZE, J.E. *Rytmus*. Praha : Průlom, 1927, s.89.

⁴³ Srov. Ústav hudební vědy Filosofické fakulty Masarykovy univerzity v Brně. *Český hudební slovník osob a institucí* [online]. [Citováno 10.1.2007] Dostupné z:

⁴⁴ <<http://www.musicologica.cz/slovník/hesla.php?op=heslo&hid=1001681>>

Srov. NOVOTNÁ, D. *Hudba a pohyb - myšlenky a ideje J.E.Dalcrozeho z pohledu dneška*. *Moderní vyučování*[online]. IX. Ročník, číslo vydání 10/2003. Kladno, AISIS 2003, s. 22-23 [Citováno 11.1.2007] Dostupné z: <<http://www.modernivyucovani.cz/mv/clanek.aspx?a=1.prmKod=MV My10a22A2003>>

chovu všeobecnou i speciální i výchovu dospělých⁴⁵. Nejvyužívanějším prvkem celé této metody v podmínkách české hudební výchovy se stala právě ona „intonační metoda“, respektive využití fonogestiky při intonování tónů a rytmických slabik. Samotná metoda pak čerpá z metody „Tonika-sol-fa“, z metody „Tonika-Do“ a z číselné metody Galin - Paris - Chevė, z níž Kodály převzal principy rytmických slabik⁴⁶.

Metoda Maxe Battkeho nazvaná „Primavista“ je též komplexní hudebně výchovná metoda. Její intonační „část“ je založena na relativní solmizaci, na principu tzv. jednotného kliče, kdy každá tónika je DO⁴⁷. Principy relativní solmizace nalezneme však také i u českých hudebních pedagogů v jejich intonačních metodách (např. u Bohumila Čeňka- viz též kapitola 1.2.1.2).

Kromě výše zmíněných hudebně výchovných metod je zapotřebí upozornit i na další hudebně výchovné systémy a přístupy k výuce. V 2. polovině 20. století se ve světě, a tedy i u nás, začal uplatňovat systém Yamaha. Yamaha - systém bývá spojován především s elektronickými hudebními nástroji. Konečně možnosti uplatnění elektronických hudebních nástrojů v obecné hudební výchově propaguje Jaroslav Herden⁴⁸ ve své příručce Elektronické klávesové nástroje v hudební výchově. Zároveň na tuto skutečnost upozornil na semináři „YAMAHA v hudební výchově“, který se konal na půdě pedagogické fakulty Karlovy univerzity v Praze v roce 2000. Nicméně podstata systému Yamaha je především v přístupu k výuce, v níž se uplatňují principy týmové práce. Principy týmové práce ve hře na klávesové nástroje vytyčil Genichi Kawakami a první školou, kde byli žáci takto vedeni, byla škola založená v r.1954 v Tokiu. Prostřednictvím zmíněných principů se však žáci učí i na klasické hu-

⁴⁵ Srov. SEDLÁK, F. *Didaktika hudební výchovy II*. Praha : SPN, 1985, s.192.

⁴⁶ Srov. HOLAS, M. *Didaktika profesionální hudební výchovy*. Praha : AMU, Hudební fakulta, 1999, s.25.

⁴⁷ HOLAS, M. *Didaktika profesionální hudební výchovy*. Praha : AMU, Hudební fakulta, 1999, s.24.

⁴⁸ Srov. HERDEN, J. *Elektronické klávesové nástroje v hudební výchově*. Praha : sdružení MAC spol s.r.o, 2003.

dební nástroje, rozvíjena je jejich hudebnost, intonační dovednosti, vědomostí z oblasti harmonie, organologie aj. V Evropě se o propagaci systému Yamaha, jehož název je odvozen od jména zakladatele stejnojmenné firmy - Torakusu Yamahy, stará společnost Yamaha Europe GMBH.⁴⁹

Výrazným přesahem, který umožňuje „vymanit se z čistě muzických aktivit“ a rozšířit chápání výuky hudební výchovy na její přesahy do běžného života je interdisciplinární přístup, integrativní pojetí školské hudební výchovy. Na cílené využívání mezipředmětových přesahů a vazeb a jejich uvádění do souvislostí upozornil v 60. letech minulého století J. Budík a I. Poledňák ve své publikaci *Hudba - škola - zítřek*, kde mimo jiné píše: „Domníváme se zároveň, že by bylo na místě zařadit do nejvyšších ročníků základní školy předmět, který by mířil k scelení poněkud roztržitých dosavadních zkušeností, tj. dovedností a poznatků, ke zvýraznění integračních momentů, k pochopení nejelementárnějších poznatků z estetiky“.⁵⁰ Integrativní pojetí hudební výchovy v rámci tzv. polyestetické výchovy je v současné době rozvíjeno zejména Wolfgangem Roscherem a jeho žákem Wolfgangem Mastnakem v salzburšském „Mozarteu“. Roscher, jakožto zakladatel Institutu pro integrativní hudební pedagogiku a polyestetickou výchovu, se ve svém přístupu snaží o smysluplné a funkční propojení vědy s uměním a kulturní politikou⁵¹. Teoreticky ale i prostřednictvím praktických námětů propaguje a rozvíjí v oblasti české hudební pedagogiky myšlenku integrativního pojetí výuky hudební výchovy Václav Drábek. Ten také poukazuje ve své publikaci *Tvořivost a integrace v receptivní hudební výchově* na možnosti pojetí integrace v současných podmínkách školy a upozorňuje na chyby, kterých je možné se v rámci integrace dopouštět. Integraci

⁴⁹ Srov. HOLAS, M. *Didaktika profesionální hudební výchovy*. Praha : AMU, Hudební fakulta, 1999, s.28.

⁵⁰ POLEDŇÁK, I., BUDÍK, J. *Hudba - škola - zítřek*. Praha : Supraphon, 1969, s.20.

⁵¹ Srov. HOLAS, M. *Hudební pedagogika*. Praha : AMU, Hudební fakulta, 2004, s. 28.

rozděluje na jednooborovou, zaměřenou k jednomu médiu (tedy integraci v rámci hudby), dále hovoří o tzv. integraci intermediální (polyestetické) a interdisciplinární, jež integruje umění a estetické jevy s širokou oblastí přírodních a společenských věd.⁵² Zároveň na příkladech dovozuje, že integrace v hudební výchově se může realizovat jak v „klasické“ vyučovací hodině, tak v delším časovém celku např. formou dlouhodobého projektu. Příklady využití integračních tendencí v projektovém vyučování v hudební výchově byly prezentovány i na konferenci s názvem Multimediální komunikace v hudební a polyestetické výchově, která se konala v Praze 9. a 10. listopadu v roce 2000. Přesto se zřejmě nejvíce v rámci výuky hudební výchovy na základních školách ale i v gymnáziích bude uplatňovat integrace jednooborová - integrace v rámci hudby, která umožní uchopit hudební problém - námět prostřednictvím propojení hudebních činností a aktivit spojených s hudbou.

1.2.2 Hudební výchova v českých zemích v 2. polovině 20. století

Vedle zdrojů působících na formování podoby hudební výchovy dnešních dnů je zapotřebí si všimnout vývoje hudební výchovy a hudební pedagogiky v českých zemích a vedle toho si připomenout i některá jména s tímto vývojem spojených. Proto se v této kapitole nevyhneme určitému historickému exkursu. Cílem však nebude historizující popis, dotkneme se jen zásadních faktů a připomeneme nejdůležitější okamžiky z období těsně předcházejícího současné kurikulární reformě - tedy období 2. poloviny 20. století.

⁵² Srov. DRÁBEK, V. *Tvořivost a integrace v receptivní hudební výchově*. Praha : Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 1998, s. 107.

1.2.2.1 Vývoj hudební výchovy od 2. poloviny 20. století do počátku let 90.

Důležitou úlohu v přístupu k hudební výchově v době po 2. světové válce sehrála skutečnost, že výchozím hudebním materiálem pro vlastní výuku zůstala lidová píseň⁵³. Vedle toho existoval požadavek na seznamování žáků s díly nejvýznačnějších skladatelů (především 2. stupeň) a s hudebními formami (na 3. stupni). Základem celé hudební výchovy však měl být zpěv a uvědomělá intonace. Proto se také do popředí dostal zájem o intonační metody a diskuse o nich. Připomeňme především intonační metodu Bohumila Čeňka, která vycházel z intonování opěrného trojzvuku, dále metodu Františka Lýska, která vycházela z materie lidových písní a byla metodou nápěvkovou. Dále se u nás v 50. letech rozšířila tonální metoda písňová Ladislava Daniela. K orientaci v tonálním prostoru - k intonaci volně nastupujících stupňů užívá Daniel opěrné písně, které byly dětem dobře známy.

Nezanedbatelný vliv na utváření podoby hudební výchovy v té době měla i skutečnost, že jsme jako stát byli součástí tzv. východního bloku. Tento fakt se projevil v přebírání sovětského vzoru hudební výchovy - angažovaný zpěv pro masy. Tím vlastně došlo ke zdůraznění vokálních činností a rozvoji sborového zpěvu. Vedle toho se však rozvíjela receptivní hudební výchova, především pak za přispění výchovných koncertů.⁵⁴

Během 50. let však postupně došlo k degradaci hudební výchovy, kdy řádné hudební výchovy se dostávalo pouze žákům 1. - 7. ročníku a kdy převažovaly názory, které poukazovaly na dostatečnost mimoškolních hudebních aktivit žáků v souborech lidové tvořivosti, soutěžích a produkcích.⁵⁵

⁵³ Srov. GREGOR, V., SEDLICKÝ, T. *Dějiny hudební výchovy v českých zemích a na Slovensku*. Praha : Supraphon, 1990, s.115.

⁵⁴ Blíže viz GREGOR, V., SEDLICKÝ, T. *Dějiny hudební výchovy v českých zemích a na Slovensku*. Praha : Supraphon, 1990.

⁵⁵ tamtéž

I když ne velký, přece jen jistý posun v přístupu k hudební výchově nastal na sklonku 50. let, kdy byla na základě předchozího tlaku pedagogické veřejnosti podporovaného Svazem československých skladatelů a hudebními pedagogy (připomeňme např. Josefa Plavce jako předsedu odborné komise pro hudební výchovu, profesora Adolfa Cmírala, který byl jako expert na hudební výchovu povolán v roce 1957 do Výzkumného ústavu pedagogického v Praze) zavedena nepovinná hudební výchova do 8. ročníku osmiletok a kdy se podařilo zabránit přejmenování hudební výchovy na „zpěv“.

Důležitou úlohu v této době sehrála příprava nových osnov pro hudební výchovu a jejich postupné zavádění do praxe. Jejich základní složkou byly aktivní hudební činnosti - zpěv a poslech hudby. Tyto osnovy již nepředepisovaly ani písně, ani povinné skladby určené k poslechu ani určitou intonační metodu, základní učební materiál přinášely zpěvníky a učebnice.⁵⁶ Nové osnovy začaly platit od školního roku 1960/61 v 1. - 6. ročníku a od školního roku 1963/64 byly postupně zaváděné na celou základní, teď již devítiletou školu. Novinkou bylo zařazení tzv. populární hudby do 8. postupného ročníku.

Významnou roli v celé přípravě nových osnov a jejich zavádění do praxe, ale také v dalším vývoji hudební výchovy měla osobnost Ivana Poledňáka. V době jeho působení ve Výzkumném ústavu pedagogickém v Praze byl založen Gramofonový klub, což byla školní řada gramofonových desek vydávaných spolu s příručkami Poslech hudby, jejichž byl autorem. Za jeho přispění vznikla v 60. letech Československá společnost pro hudební výchovu. Důležitým momentem pro nové pojetí hudební výchovy, které se začalo hledat v 70. letech, však byla vize, kterou Poledňák popsal spolu s Janem Budíkem v publikaci Hudba, škola, zítřek⁵⁷. Mnohé z toho, co v této publikaci autoři popisovali,

⁵⁶ Srov. GREGOR, V., SEDLICKÝ, T. *Dějiny hudební výchovy v českých zemích a na Slovensku*. Praha : Supraphon, 1990, s.127.

⁵⁷ POLEDŇÁK, I., BUDÍK, J. *Hudba - škola - zítřek*. Praha : Supraphon, 1969.

vali, se stalo platným i inspirujícím pro současnou podobu hudební výchovy. Připomeňme si proto některé teze a myšlenky.

Za nejvyšší cíle hudební výchovy je chápáno „formování člověka, který své hudební prožitky, esteticky hodnotící přístup k hudbě a schopnost bohatě diferencovaného citového života přenáší do své morálky a životní filosofie, do svých mezilidských vztahů“.⁵⁸ Jinak řečeno, podle slov autorů, jde o humanizaci člověka. Takto pojatý cíl ovšem autoři chápou jako otevřený ideál, jehož nelze plně dosáhnout. Dotváření, respektive dosahování tohoto cíle bude probíhat prakticky po celý život jedince. V základním vzdělávání (rozumí se v tehdejší základní devítileté škole) je možno budovat jen jeho základy.

V rámci návrhů ke změně stále neuspokojivého stavu tehdejší hudební výchovy se objevovaly i další požadavky. Bylo to především zajištění práce s použitím prvků Orffova Schulwerkku⁵⁹, zaznívá zde požadavek rozvíjení dětské tvořivosti, začlenění instrumentální hry dětí, využití prvků taneční - pohybové výchovy, spojení s konkrétním životem a hudební praxí, využití moderních audiovizuálních pomůcek, postižení etapovitého charakteru rozvoje hudebních schopností a zájmů dítěte (rozčlenění vzdělávacího obsahu, respektive učiva do těchto etap se projevilo výrazněji například v osnovách hudební výchovy ve vzdělávacím programu Základní škola⁶⁰).

Vedle těchto požadavků se objevuje revoluční myšlenka integrace. V publikaci autoři píší: „Domníváme se zároveň, že by bylo na místě zařadit do nejvyšších ročníků základní školy předmět, který by mířil k scelení poněkud roztráštěných dosavadních zkušeností, tj. dovedností a poznatků, ke zvýraznění integračních momentů, k pochopení nejelementárnějších poznatků z estetiky“⁶¹.

⁵⁸ Srov. POLEDŇÁK, I., BUDÍK, J. *Hudba - škola - zítřek*. Praha : Supraphon, 1969, s.104.

⁵⁹ Tamtéž, s.48.

⁶⁰ Srov. JEŘÁBEK, J. et al. *Vzdělávací program Základní škola*. Praha : Fortuna, 1996, s. 216.

⁶¹ Tamtéž, s. 20.

Stejné požadavky směřované k hudební výchově zaznívají v komplexní studii věnované koncepci základní školy⁶², která byla vydána o rok později, tedy v roce 1969 Výzkumným ústavem pedagogickým. I zde jsou jasně a v souladu s nastíněnou koncepcí v již zmiňované publikaci *Hudba, škola, zítřek* formulovány cíle hudební výchovy a charakterizovány hlavní momenty pojetí hudební výchovy na ZŠ. Tato studie pak byla doplněna a přepracována v roce 1972⁶³. Jak je patrné, celá 70. léta se následně odvíjejí v duchu hledání nového pojetí vzdělávání, které bude mít zásadní dopad i na hudební výchovu.

V roce 1976 se začíná realizovat projekt *Dalšího rozvoje československé výchovně vzdělávací soustavy*⁶⁴. Hudební výchova se podle tohoto projektu vyučovala pouze v 1. - 7. ročníku s časovou dotací jedna hodina týdně. V 8. ročníku pak hudební výchova byla v podobě sborového zpěvu, hry na nástroj či zpěvu a pohybové výchovy zařazena pouze jako nepovinný předmět. Tato situace vrátila hudební výchovu v podstatě zpět do 50. let.

Přestože jsme se doposud výrazněji všimli problematiky hudební výchovy na základní škole, ani na gymnáziu nebyla situace nejlepší. Řádné výuky se hudební výchově dostávalo od školního roku 1969/1970⁶⁵, projektem *Dalšího rozvoje československé výchovně vzdělávací soustavy* byla zavedena hudební výchova na gymnáziu opět pouze jako nepovinný předmět.

Tímto se dostáváme do 80. let, kdy v obecné hudební výchově by mělo být již plně realizováno to, co přinesl zmiňovaný projekt *Dalšího rozvoje československé vzdělávací soustavy*. Je dobré připomenout si cíle, které byly pro hudební výchovu a zpěv vytýčeny:

⁶² Blíže CIPRO, M. et al. *Ke koncepci základní školy*. Praha : SPN, 1969.
⁶³ Srov. CIPRO, M. et al. *Ke koncepci základní školy - Soubor studií*. Praha : SPN, 1972.
⁶⁴ Srov. *Další rozvoj československé výchovně vzdělávací soustavy. Dílčí projekty*. Praha : SPN, 1976.
⁶⁵ Srov. GREGOR, V., SEDLICKÝ, T. *Dějiny hudební výchovy v českých zemích a na Slovensku*. Praha : Supraphon, 1990, s.137.

„Cílem hudební výchovy a zpěvu je soustavně rozvíjet vztah žáků ke zpěvu, hudbě a vytvářet u nich estetický vkus.

Na prvním stupni žáci v hudebních činnostech (zpěv, pohyb spjatý s hudbou a poslech hudby) aktivně prožívají hudbu a učí se jí rozumět.

Na druhém stupni rozvíjejí žáci v hudebních činnostech své znalosti zpěvu, své vědomosti z oblasti hudební teorie a učí se poznávat a chápat složitější hudební díla. Postupně se orientují v pokrokové hudbě různých žánrů, kulturních oblastí a vývojových období a poznávají přínos socialistické hudební tvorby. Hudební činnosti, na nichž se žáci podílejí podle individuálních schopností, jim poskytují podněty pro kulturní využívání volného času. Od dosavadního pojetí se tento předmět liší především ideovostí a aktivním podílem žáků. Učí je pronikat do hudby, zpívat i hrát na jednoduché hudební nástroje⁶⁶.”

První osnovy hudební výchovy pro 1. stupeň byly vydány v roce 1975 jako prozatímní osnovy, v roce 1978 v podobě 2. vydání jako osnovy řádné. Další vydání osnov v podobě revidované vychází roce 1983 jako 1. vydání, 2. vydání vychází v nezměněné podobě v roce 1986. Rozdíl mezi osnovami z roku 1978 a 1983 je patrný především ve formálním uspořádání - v osnovách z roku 1983 je učivo rozděleno do části hudební materiál, v němž jsou uváděny i povinné písně, a hudební činnosti, v nichž je popisováno to, co by se v rámci výuky mělo v daném ročníku realizovat. Navíc výběr hudebního materiálu je zde určen obsahem učebnic Hudební výchovy pro 2. - 4. ročník (autor J. Budík, respektive J. Budík a M. Jurkovič - 4. ročník). Jedná se tak o určitý posun oproti starším osnovám, neboť ty uváděly povinné písně i popis činností vždy pod společnou kapitolou v rámci jednotlivých ročníků.

⁶⁶ Další rozvoj československé výchovně vzdělávací soustavy. Dílčí projekty. Praha : SPN, 1976, s.19.

Další rozdíl u obou typů osnov je v pojetí závěrečné kapitoly s názvem „Prostředky k realizaci výchovných a vzdělávacích cílů“. I když oba typy osnov byly vytvářeny v době, kdy jsme jako stát patřili k zemím tzv. východního bloku, právě ona problematika ideovosti a angažovanosti je více patrná ve starších osnovách, kde je přímo podkapitola s názvem Ideovost hudebně výchovného procesu⁶⁷. Z hlediska vlastní hudebně výchovné práce však osnovy rozdílné pojetí nepřinesly. Důležitě však je, že osnovy reagovaly na požadavek činnostně pojaté hudební výchovy, které bylo předjímano v koncepci I. Poledňáka a J. Budíka a dále rozváděno teoreticky v pracích F. Sedláka a jeho spolupracovníků (Didaktika hudební výchovy na 1. stupni, Nové cesty hudební výchovy apod.).

Tak, jako byl požadavek na činnostní pojetí hudebně výchovné práce kladen na 1. stupeň, stejný požadavek nalezneme i v osnovách hudební výchovy 2. stupně. Osnovy pro druhý stupeň jako osnovy prozatímní byly vydány v roce 1978 a jako „řádné“ v podobě 2. vydání v roce 1980 a v nezměněné podobě 3. vydání v roce 1983. V roce 1986 byly pod číslem jednacím 21 - 557/86 200 Ministerstvem školství ČSR schváleny nové učební osnovy hudební výchovy pro 2. stupeň a v roce 1987 následně vydány Státním pedagogickým nakladatelstvím. Vzdělávací obsah hudební výchovy u obou „pojetí osnov“ se příliš neliší, je stále zasažen do společensko - politického rámce tehdejší doby⁶⁸, což je patrné i z názvů tematických celků jako *Lidová píseň v životě a kultuře socialistické země* (5. ročník) či *Umělec, vlast a společnost* s podtitulem *Tvůrci národní hudby - Za demokracii a socialismus* (7. ročník). Dlužno ovšem říci, že zmiňovaný podtitul zahrnovaly osnovy z roku 1980, v osnovách z roku 1987 již zmíněný podtitul u tematického celku nenalezneme. Výrazněji se však ideově kulturní působení hudby projevuje u tzv. po-

⁶⁷ Srov. *Učební osnovy pro 1. - 4. ročník*. Praha : SPN, 1978, s.141.

⁶⁸ Srov. *Učební osnovy základní školy, Hudební výchova a zpěv 5. - 7. ročník*. Praha : SPN, 1980. *Učební osnovy základní školy, Hudební výchova a zpěv 5. - 7. ročník*. Praha : SPN, 1987.

vinných písní, kterými jsou například *Píseň práce* (5. ročník), *Internacionála* (6. ročník), *Hymna SSSR* (7. ročník), nebo u písní a skladeb určených ke zpěvu či poslechu. V případě osnov z roku 1980 jsou navíc tyto další písně a skladby explicitně jmenovány (např. *Aturov: Partyzánská* - 5. ročník, *D. Šostakovič - Píseň brigády* - 6. ročník, neznámý autor: *Na čí straně jsi?* či *Pochod rudých námořníků*; *J. Seidel: Zpěv svobody* - 7. ročník). V osnovách z roku 1987 již názvy písní a skladeb (kromě písní povinných) chybí, nicméně vzhledem k tomu, že se ve výuce používaly jednotné učebnice⁶⁹, jejichž obsah se neměnil, neměla tato skutečnost prakticky žádný dopad na vzdělávací obsah hudební výchovy.

Zásadnější rozdíl mezi osnovami staršími a osnovami z roku 1987 je snad ten, že v osnovách hudební výchovy z roku 1987 nalezneme výchovně vzdělávací cíle důsledněji rozdělné a tedy i popsané v jednotlivých činnostech (pěveckých, instrumentálních, pohybových a poslechových). Budíkův a Poledňákův požadavek formulovaný v již zmiňované publikaci *Hudba - škola - zítřek*, totiž „zařadit do nejvyšších ročníků základní školy předmět, který by mířil k scelení poněkud roztráštěných dosavadních zkušeností...“ však ani v těchto osnovách nebyl naplněn, a ani být nemohl, neboť, jak jsme již uvedli výše, díky projektu *Dalšího rozvoje československé výchovně vzdělávací soustavy* se hudební výchova vyučovala pouze v 1. - 7. ročníku. Nezbyval tedy prostor pro hlubší rozvedení obsahu hudební výchovy ani jeho integraci do scelujícího vyučovacího předmětu - např. s výtvarnou výchovou, která byla, na rozdíl od HV, jako povinný předmět zařazena i do 8. ročníku.

Co se týká zařazení hudební výchovy do gymnaziálního vzdělávání, již bylo uvedeno, že na gymnáziu byla hudební výchova od konce 70. let zavedena pouze jako nepovinný předmět. Ve vlastní výuce pak byla realizována jednak jako dvouletý kurz

⁶⁹

Těmito učebnicemi jsou myšleny učebnice hudební výchovy autorů RAJMON, R., STŘELÁK, M. (5. ročník) MIHULE, J., STŘELÁK M. (6. ročník), MIHULE, J., JURKOVIČ, P., STŘELÁK, M. (7. ročník) - pozn. autora

nepovinného předmětu, který byl určený žákům 1. a 2. ročníku, jednak jako nepovinný předmět zařazený do 1. - 4. ročníku. Nepovinný předmět v těchto ročnících mohl mít trojí podobu, buď se jednalo o pěvecký sbor, nebo o instrumentálního souboru či hudební klub⁷⁰. Po vzoru hudební výchovy na základní škole i v případě dvouletého kurzu nepovinné hudební výchovy na gymnáziu byly jejím základním rysem hudební aktivity žáků, tedy „... pěvecká, posluchačská a podle diferencovaných podmínek též instrumentalistická a hudebněpohybová“⁷¹. Osnovy takto pojatého předmětu předpokládaly roční absenci hudební výchovy u žáků, kteří výuku skončili v 7. ročníku ZŠ, nebyli žáky tehdejších LŠU (lidových škol umění, dnešních ZUŠ), a kteří tudíž neměli možnost kontinuálně pokračovat v hudebním vzdělávání (se). Proto jeden z úkolů, který si před sebe takto pojatá hudební výchova postavila bylo v první řadě sjednocení úrovně všech žáků, kteří si hudební výchovu v této etapě vzdělávání volí. Cíle nepovinné hudební výchovy se proto nacházely „v oblasti rozšiřování, kultivace a dalšího podněcování počátečního zájmu žáků, a zejména v oblasti vytváření takových postojů, které je po absolvování kursu povedou k dalšímu vzdělávání a aktivní hudební činnosti“⁷².

Zařazením nepovinné hudební výchovy však nemohlo dojít ke kontinuálnímu vzdělávání žáků v oblasti estetickovýchovné. V učebním plánu gymnázií z let 80. sice existovala nabídka tzv. volitelných předmětů pro 4. ročník⁷³. Mezi těmito volitelnými předměty byl zařazen předmět s názvem Estetika⁷⁴ či Ději-

⁷⁰ Stejně možnosti realizace nabízely již dříve osnovy ze 70. let. Srov. Ministerstvo školství České socialistické republiky. Hudební výchova Učební osnovy gymnasia. Praha : SPN, 1972, s. 21 - 26.

⁷¹ Srov. Nepovinné předměty. Učební osnovy gymnasia. Praha : SPN, 1986, s. 150 - 151. Hudební výchova. Učební osnovy pro gymnasia. Praha : SPN, 1984, s. 1 - 2, Hudební výchova. Experimentální učební osnovy pro gymnasia. Praha : SPN, 1979, s. 2.

⁷² Tamtéž, s.2.

⁷³ Nepovinné předměty. Učební osnovy gymnasia. Praha : SPN, 1986, s. 4, 7.
⁷⁴ Srov. Ministerstvo školství České socialistické republiky. Experimentální učební osnovy gymnasia. Estetická výchova. Praha : SPN, 1979. Ministerstvo školství České socialistické republiky. Učební osnovy gymnasia. Nepovinné předměty. Praha : SPN, 1986.

ny umění⁷⁵, nicméně oproti učebním osnovám z let 60.⁷⁶ zde nelze v podstatě uplatnit vzájemnou podmíněnost a návaznost vzdělávání mezi jednotlivými „estetickovýchovnými předměty“, neboť, na rozdíl od let 60., byla hudební a výtvarná výchova pouze předmětem nepovinným.

Estetika v podání osnov z let 60. je pojata jako „povinný nebo volitelný i nepovinný předmět v nejvyšším ročníku gymnasia“, který „*má shrnovat, sjednocovat a završovat středoškolskou estetickou výchovu uměleckou i mimouměleckou; integrovat estetický rozvoj a umělecké vzdělání, jichž žáci dosáhli na základní a střední škole ve výchově literární, výtvarné, hudební a taneční, dramatické a filmové; rozvíjet estetickou tvořivost a tříbit vkus při výchově k utváření životního prostředí a životního slohu*“⁷⁷. Tomu odpovídaly i tematické celky obsahu učiva s názvem *Shrnující přehled vývoje evropského umění a estetického myšlení* a *Úvod do marxistické estetiky a teorie umění*. Je jasné, že v této době ideologická zatíženost byla zřetelná a odpovídající tehdejšímu kulturně politickému stavu. Nicméně myšlenka sjednocujícího předmětu (viz Poledňák, Budík) zde byla, na rozdíl od ZŠ, svým způsobem uplatněna, a to i proto, že hudební či výtvarná výchova se stala, oproti následujícím letům 70. a 80., předmětem povinně volitelným.

Vraťme se ale zpět k hudební výchově na základních školách. Do udržení a rozvoje tradic hudebnosti v období před rokem 1989 výrazně zasáhl experiment s rozšířenou hudební výchovou. Vznik základních škol s rozšířeným vyučováním hudební výchovy jsou spojeny s tzv. *olomouckým experimentem* a se jménem profesora Ladislava Daniela. Z jeho iniciativy byla založena v roce 1966 v Olomouci na třídě Svornosti první základní

⁷⁵ V případě realizace tzv. Dějin umění musela být splněna podmínka, že se předmět vyučoval pouze v zaměření studijního oboru na kulturně výchovnou činnost, kde se Dějiny umění staly předmětem povinně volitelným. rov. Nepovinné předměty. *Učební osnovy gymnázia*. Praha : SPN, 1986, s.7.

⁷⁶ Srov. *Estetická výchova. Výtvarná výchova. Hudební výchova. Estetika. Učební osnovy gymnasia*. Praha : SPN, 1969.

⁷⁷ Tamtéž, s.23.

škola s rozšířenou výukou hudební výchovy.⁷⁸ Podívejme se na celý experiment trochu blíže, neboť se jedná o jedinečnou záležitost nejen v rámci výuky hudební výchovy v našich zemích, ale také v rámci ostatních zemí Evropy.

1.2.2.2 Olomoucký experiment jako další zdroj inspirace

Oficiální experimentální projekt s rozšířenou hudební výchovou, který byl zastřešen Výzkumným ústavem pedagogickým v Praze a jehož garantem z dnešního pohledu byl tehdejší pracovník výzkumného ústavu František Mouryc, byl zahájen až v roce 1987. Před tím, v roce 1975, byl experiment sice úředně v olomoucké škole ukončený, nicméně aktivity s ním spojené přetrvávaly dál a rozšířily po celém území tehdejšího Československa. Velkou úlohu přitom sehrály právě zkušenosti, které vyšly z „olomouckého experimentu“. Základní koncepční znaky olomouckého modelu, které se staly východiskem pro zmíněný experiment, uvádí Hana Váňová ve svém článku *Ladislav Daniel a školy s RVHV*. Pro přehlednost je uvádíme:

- propojenost základní školy a základní umělecké školy,
- zajištění vyšší časové dotace pro výuku hudební výchovy,
- vytvoření metodických řad,
- zavedení povinné kolektivní hry na zobcovou flétnu,
- snaha po rozmanitosti v nástrojové hře⁷⁹.

Tyto základní znaky byly při konstituování vzdělávacího obsahu rozšířené hudební výchovy uplatňovány v podstatě ve všech školách účastnících se zmíněného experimentu. *Experimentální učební plán a učební osnovy pro třídy základní školy*

⁷⁸ Srov. VÁŇOVÁ, H. Ladislav Daniel a školy s RVHV. *Hudební výchova*, 2007, roč.15, s.48 - 49.

⁷⁹ Blíže viz VÁŇOVÁ, H. Ladislav Daniel a školy s RVHV. *Hudební výchova*, 2007, roč.15, s.48 - 49.

výukou hudební výchovy se v rámci probíhajícího experimentu každým rokem setkávali, předávali si zkušenosti na jejichž základě byly dál osnovy upravovány či připravovány pro další ročníky.

1.2.2.3 90. léta - ukončení experimentu a další vývoj hudební výchovy

Vyhláškou 291/1991 Sb.⁸⁰ MŠMT ČR o základní škole byla v roce 1991 ustanovena možnost zřizování tříd s rozšířeným vyučováním. Na jejím základě byl připraven ve Výzkumném ústavu pedagogickém Metodický návod k zřizování tříd s RVHV včetně způsobu financování - možností krytí finančních nároků. Tento Metodický pokyn však zůstal pouze v rukopise a měl interní povahu. Tato skutečnost ale neměla na další pokračování experimentu v podstatě vliv, experiment dále probíhal.⁸¹

Završením experimentu bylo setkání pedagogů škol RVHV na půdě Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy v Praze 28. 5. 1997 a následné vydání učebních osnov pro školy s rozšířenou výukou hudební výchovy⁸². Učební plán pro školy s rozšířenou výukou hudební výchovy však vyšel až o rok později v rámci doplněného vydání Vzdělávacího programu Základní

⁸⁰ Vyhláška MŠMT ČR ze dne 14. června 1991 o základní škole, §6, odst.1. *Sbírka zákonů 1991, částka 53, s. 1244.*

⁸¹ Na tomto místě připomínáme několik důležitých dokumentů, které měly dopad na tvorbu vzdělávacího obsahu hudební výchovy ve školách s rozšířenou výukou Hv a jejich další vývoj: *Standard základního vzdělávání* (22.8.1995, č.j. 20819/95-26); dále pak *Standard vzdělávání ve čtyřletém gymnáziu* (1996 č.j.27 532/95-2) a *Pokyn ministra školství, kterým se stanovují rámcová pravidla a postup při schvalování vzdělávacích programů pro základní školy* (bod 5 B, druhý odstavec, *Věstník MŠMT ČR, ročník 57, sešit 6, květen 1996*)

⁸² Osnovy byly schváleny pod jednacím číslem 28 147/97 - 20 a zveřejněny ve *Věstníku MŠMT*.

škola⁸³. V takto upraveném vydání je učební plán zpracován jako modelový učební plán pro školy s rozšířenou výukou HV⁸⁴.

Jestliže jsme popsali situaci pokračujícího experimentu z předchozích let, je zapotřebí zmínit vývoj všeobecné hudební výchovy v této době. Novelou školského zákona 29/ 1984 Sb. z roku 1990⁸⁵ došlo k opětovnému zavedení povinné devítileté školní docházky, přičemž první stupeň zahrnoval vzdělávání v 1. - 5. ročníku a druhý stupeň v 6. - 9. ročníku. Zároveň byla dána možnost vyučovat hudební výchovu v 9. ročníku⁸⁶, což znamenalo potřebu vytvořit i překlenovací učební osnovy pro HV v 9. ročnících. Obdobně tomu bylo i v gymnaziálním vzdělávání. Osnovami z roku 1991⁸⁷ byl zaveden předmět hudební výchova jako povinná součást vzdělávání do 1. a 2. ročníku čtyřletého cyklu v alternaci s výtvarnou výchovou a jako volitelný předmět - dvouletý kurz.

V případě osnov hudební výchovy pro 9.ročník základních škol se dá hovořit o logickém navázání na osnovy předcházející, v případě osnov pro gymnázia šlo o zcela přepracované učivo, kdy učivo v 1. ročníku je zaměřeno na vývoj evropské hudby do 20. století a učivo 2. ročníku je zaměřeno k 20. století⁸⁸, přičemž obsah tvoří vedle hudebních činností též *hudební materiál, hudební pojmy, pojmy z obecné estetiky a z kulturních dějin*⁸⁹.

Přes veškerou snahu však do té doby platné kurikulární dokumenty - osnovy nemohly dostačovat požadavkům rychle měnící

⁸³ Vzdělávací program *Základní škola včetně úprav a doplňků*. Praha : Fortuna, 1998. Úpravy a doplňky ze dne 30.4.1996 byly schváleny pod č.j. 16 847/96-2

⁸⁴ Tamtéž, s.333.

⁸⁵ Srov. Zákon č. 29/1984 Sb. o soustavě základních a středních škol (školský zákon) ve znění zákona 171/1990 Sb. *Sbírka zákonů 1990*, částka 30. Praha : Federální ministerstvo vnitra, SEVT, 1990.

⁸⁶ Srov. *Učební plán a učební osnovy přechodného 9. ročníku základní školy*. Praha : SPN, 1990.

⁸⁷ Srov. *Hudební výchova. Učební osnovy čtyřletého gymnázia*. Praha : Fortuna, 1991.

⁸⁸ Srov. *Hudební výchova. Učební osnovy čtyřletého gymnázia*. Praha : Fortuna, 1991, s. 2.

⁸⁹ Tamtéž, s. 1.

se společnosti a především s tím úzce souvisejícím požadavkům na způsob výuky ve školách. Na jedné straně moderní výzkumy z oblastí pedagogiky a psychologie (např. výzkum mozku, viz kapitola 1.2.1) a na straně druhé stále širší uplatňování alternativních metod a forem výuky a s tím spojené způsoby pedagogické práce vycházející ze zahraničních zkušeností (např. pedagogika montessori, daltonský plán, waldorfské školy, již zmiňované RWCT) ke změně vybízely, respektive jí přímo vyžadovaly. V takovémto pluralitním prostředí nebylo možno prosazovat jediný „správný“ směr. Bylo zapotřebí vymezit prostředí, v němž by se mohly pohybovat jak „tradiční školy“, tak školy „alternativní“. Proto byl v roce 1995 vytvořen Standard základního vzdělávání⁹⁰ a v roce 1996 Standard vzdělávání ve čtyřletém gymnáziu⁹¹. Na základě těchto dokumentů mohly vzniknout nové vzdělávací programy jako „komplexní kurikula“ pro školy a vedle těchto vzdělávacích programů vznikaly další alternativní vzdělávací programy ze zahraničí přejaté a pro potřeby českého prostředí škol upravené vzdělávací programy (např. Waldorfská škola). Standard se tak stal základním kritériem pro posuzování vzdělávacích programů a jejich schvalování. Stejnou úlohu plnil při posuzování kvality učebních textů, pokud vydavatelé žádali o jejich zařazení do seznamu schválených učebnic. Zásadní význam měl již pro zmíněnou tvorbu nových vzdělávacích programů. Tvůrci těchto programů museli do učebních dokumentů zahrnout jak obecné a specifické cíle základního vzdělávání, tak jednotlivé okruhy kmenového učiva.⁹²

2 ↑
1996 ↓

Pro ředitele a učitele základních škol standard v souhrnné podobě formuloval podstatné vzdělávací cíle i soubory závazných vzdělávacích obsahů, pro ředitele středních škol navíc vymezoval obsah základního vzdělávání, který je třeba

⁹⁰ Standard základního vzdělávání. *Věstník MŠMT ČR*, ročník 51, sešit 9, září 1995. Praha : Fortuna, 1999.

⁹¹ Standard vzdělávání ve čtyřletém gymnáziu. *Věstník MŠMT ČR*, ročník 52, sešit 4, duben 1996. Praha : Fortuna, 1999.

⁹² Srov. *Věstník MŠMT ČR*. Ročník 51, sešit 9, září 1995. Praha : Fortuna, 1999.

respektovat při tvorbě kritérií přijímacího řízení žáků na střední školy.⁹³

Postupně se standard měl stát i účinným nástrojem sebe-evaluace škol zaměřené jak na zjišťování efektivnosti (jednotlivých) vzdělávacích činností, tak na hodnocení výsledků dosažených žáky.⁹⁴

Z hlediska vzdělávacího obsahu je hudební výchova v obou standardech popisována shodně, (viz Příloha 3 a 4 - str.82 - 92). Nejprve jsou uvedeny specifické cíle, které jsou z pochopitelných důvodů odlišné u hudební výchovy na základní škole a u čtyřletého gymnázia, za cíli se pak nacházejí okruhy kmenového učiva. Těmito okruhy jsou vokální, instrumentální, hudebně pohybové a poslechové činnosti. Z tohoto pohledu lze říci, že se jedná o první normativní dokumenty, které v podobě „rámcového minima“ popsaly, respektive potvrdily činnostní základ hudební výchovy na 2. a 3. stupni. Neznamená to ovšem, že by činnostní povahu předmětu nepodporovaly osnovy předešlé, ovšem díky tomu, že se v nich dopodrobna v podobě témat roze-
pisovalo učivo pro jednotlivé ročníky, činnostní „duch“ jako-
by, a to především na gymnáziu, zůstal za těmito formulacemi
schován.

Zavedené standardy se v souladu se školským zákonem⁹⁵ staly platformou pro vznik různorodých vzdělávacích programů, a to jak vzdělávacích programů představujících hlavní „pedagogický proud“ ve smyslu tradiční výuky - např. Základní škola, Obecná škola a Občanská škola či Národní škola, tak alternativní směry - již zmiňovaný vzdělávací program Waldorfská škola, program Montessori aj. Některé školy se v rámci nabízených možností obracely na MŠMT ČR a žádaly o schválení vlastních úprav

⁹³ Srov. Věstník MŠMT ČR. Ročník 51, sešit 9, září 1995. Praha : Fortuna, 1999.

⁹⁴ Tamtéž

⁹⁵ Srov. Zákon č. 138/1995 Sb. ze dne 22.června 1995, kterým se mění a doplňuje zákon č. 29/1984 Sb., o soustavě základních a středních škol (školský zákon) v pozdějším znění. Sbíрка zákonů 1995, částka 37. Praha : Ministerstvo vnitra ČR, 1995.

učebních plánů a osnov tak, jak to vyhovovalo jejich pedagogické praxi i zaměření. Tato skutečnost nepřímo anticipovala požadavek ještě větší autonomizace ve smyslu rozhodování, jaké kurikulum a kdy škola zařadí do vzdělávání. Tento oprávněný požadavek se stal jedním z impulsů pro nové pojetí kurikula na počátku třetího tisíciletí.

Pokud bychom se podívali na vzdělávací obsah hudební výchovy např. ve vzdělávacím programu *Národní škola*⁹⁶ a *Obecná škola*⁹⁷ (1. - 5. ročník) a *Občanská škola*⁹⁸ (6. - 9. ročník) a odhlédli od filosofických a pedagogických východisek těchto Programů, a specifických cílů, které jsou v programech svým způsobem v podstatě totožné, zjistíme, že na 1. stupni i 2. stupni učivo v HV členěno do jednotlivých činností (vokálních, instrumentálních, hudebně pohybových a poslechových). V programu *Národní škola* je toto členění zachováno i na druhém stupni s tím, že již od pátého ročníku prvního stupně je ještě přibrán okruh hudební nauka.

S jiným členěním učiva hudební výchovy se setkáme ve vzdělávacím programu *Základní škola*⁹⁹. Učivo každého ročníku je rozvrstveno do dvou částí (v grafické podobě do dvou sloupců). V levém sloupci jsou uvedeny stěžejní pojmy, s nimiž se v hudební výchově daného ročníku pracuje, a v pravém sloupci jsou pak pojmenovány zásadní činnosti. Zajímavý je i přístup k obsahu a organizaci výuky. Hudebně výchovná práce je členěna do tří fází - období hudebních her (1. - 3. ročník), období manipulace s hudebním materiálem, „hudební dílna“ - manipulace s hudbou (4. - 6. ročník) a období „vhledů“ do hudby a jejích společenských funkcí (7. - 9. ročník). Na problematiku dělení organizační struktury reformované školy do triád (1. - 3., 4.

⁹⁶ Srov. Asociace pedagogů základních škol ČR. *Vzdělávací program Národní škola*. Praha : SPN, 1997.

⁹⁷ Srov. *Vzdělávací program Obecná škola*. Praha : Portál 1996.

⁹⁸ Srov. *Vzdělávací program Občanská škola*. Praha : Portál 1996.

⁹⁹ Srov. JERÁBEK, J. et al. *Vzdělávací program Základní škola*. Praha : Fortuna, 1996.

- 6. a 7. - 9.) poukazoval již Poledňák¹⁰⁰. Toto dělení šlo ruku v ruce s dělením tří hlavních etap ontogeneze dítěte (6 - 9 - mladší prepubescenti, 7 - 11 - starší prepubescenti, 12 - 15 - pubescenti) a s ní spojené ontogeneze hudební, v jejímž důsledku je poukazováno i na odlišné zájmy dítěte nacházejícím se v dané etapě vývoje¹⁰¹.

Důležitým momentem osnov hudební výchovy, ale i celého vzdělávacího programu Základní škola, byla formulace jistých ~~kritériím~~ (výroků), která byla uvedena za učivem každého ročníku v podobě „co by měl žák umět“. Tyto výroky lze označit svým způsobem za „evaluační kritéria“, která se jako první v této podobě ve vzdělávacích programech objevila.

Z hlediska alternativního pojetí vzdělávání si připomeňme např. pojetí hudební výchovy ve vzdělávacím programu Waldorfské školy.¹⁰² Základním obsahem hudební výchovy je zpěv, nauka a hra, přičemž v jednotlivých ročnících se silně uplatňuje aspekt waldorfského pojetí pedagogiky s uplatněním antroposofie Rudolfa Steinera. To se v hudební výchově projevuje např. tak, že východiskem se stává vyjádření „kvintové nálady“, která odpovídá duševnímu uspořádání dítěte v druhém sedmiletí jeho vývoje. Jednohlasy písní zpěv formovaných církevními tóninami může být ve třetím ročníku obohacován částečným vícehlasem vrstvených kvart a kvint. Od 2. ročníku vzniká požadavek kromě již využívané flétny v 1. ročníku začlenění hry na dětskou harfu a měl by přibýt i smyčcový nástroj (v soukromém vyučování). Fixování rytmických hodnot je požadováno od 4. ročníku v souvislosti s počítáním se zlomky atp.¹⁰³ Další věno-

¹⁰⁰ Srov. POLEDŇÁK, I., BUDÍK, J. *Hudba - škola - zítřek*. Praha : Supraphon, 1969.

¹⁰¹ Srov. např. DRÁBEK, V. *ABC hudebních koncertů : výchovné koncerty jako systém*. Praha : Olympia, 1987. DRÁBEK, V. *Stručný průvodce hudební psychologií*. Praha : Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2004.

¹⁰² Srov. České sdružení pro Waldorfskou pedagogiku. *Vzdělávací program Waldorfské školy*. Program schválený pro pokusné ověřování dne 18.12.1996 pod č.j.:23 641/96-20. Nepublikováno

¹⁰³ Srov. *Utváření výuky v 1. až 8. třídě Waldorfské školy*. 2. vyd. Ostrava : Pedagogická fakulta v Ostravě, 1998.

vání se problematice konstituování osnov hudební výchovy v alternativních programech škol 90. let minulého století jde ale již nad rámec této kapitoly i celé práce. Přesto by však pohled na utváření výuky hudební výchovy v prostředí alternativních škol, respektive vzdělávacích programů jistě zasluhovalo hlubší sondu v některých dalších možných odborných pracích.

V závěru této kapitoly si ještě znovu připomeňme situaci s rozšířenou výukou hudební výchovy. Během let se ukázalo, že bude třeba zajistit i návaznost mezi základními školami a gymnázii, která mají v úmyslu zřizovat třídy s RVHV. Proto byly v roce 1999 vydány Učební dokumenty pro gymnázia¹⁰⁴, v nichž vedle generalizovaného učebního plánu pro čtyřletý cyklus jsou stanoveny podmínky pro jednotlivá zaměření gymnázia. Zaměření gymnázia na estetickovýchovné předměty zde najdeme pod číslem 79 - 02 - 5/72. Osnoy pro rozšířenou výuku hudební výchovy na gymnáziích však vytvořeny nebyly, především z důvodu nově připravované kurikulární reformy, jejíž idea spočívala na dvou-
stupňovém kurikulu. Státní úroveň měly zajišťovat právě rámcové vzdělávací programy, školní úroveň pak školní vzdělávací programy.

¹⁰⁴ Srov. *Učební dokumenty pro gymnázia*. Praha : Fortuna, 1999.

2 Koncepce hudební výchovy v novém kurikulu

V této kapitole se již dostáváme k podstatě celé práce, totiž představení koncepce hudební výchovy jakožto vzdělávacího oboru v novém kurikulu. Zdroje a východiska, která jsme se snažili přiblížit a popsat v předcházejících kapitolách, se stala zásadním prvkem formujícím podobu hudební výchovy v kurikulu třetího tisíciletí. Je však více než zřejmé, že to nebylo pouze oněch posledních padesát let, že je zde odkaz Jana Amose Komenského v podobě jeho rozměrné teoretické práce (připomeňme např. Informatorium školy mateřské, Velkou didaktiku aj.), že je zde dlouhodobá tradice hudební rozvíjená od 18. století českými kantory, že je zde působení dalších vynikajících českých hudebníků a pedagogů v době před první světovou válkou a mezi dvěma světovými válkami (např. F. Spilka, J. Kříčka, F. Krch, V. Helfert aj.). Nicméně jistou syntézu těchto odkazů lze vysledovat právě v podobě hudební výchovy posledních padesátých let. Proto jsme také jako jedno ze zdrojů a východisek pro konstituování hudební výchovy zvolili právě vývoj hudební výchovy a jejího kurikula od 50. let minulého století. Vedle toho jsme si ovšem všimli také podnětů z oblasti obecně pedagogické úzce provázané s vývojem v oblasti společenské a politické. Připomeňme si tedy znovu, teď již ve stručném souhrnu, ony zdroje a východiska, a to jak „obecná“ tak „hudebně - pedagogická“:

- Národní program rozvoje vzdělávání, tzv. Bílá kniha jako koncepční základ pro kurikulární reformu v ČR
- Vzdělávání pro 21. století - činnost Evropské komise při UNESCO (Delorovy pilíře jako podnět k utváření podoby - obsahu nového kurikula)

- Lisabonské strategie (3 strategické záměry a 13 cílů, identifikace klíčových kompetenci - klíčové kompetence jako základní stavební kámen nového kurikula)
- Alternativní přístupy ke vzdělávání (vzdělávací programy podpořené novými výzkumy - výzkumy mozku)
- Podněty zahrnující zkušenosti s vývojem kurikula hudební výchovy od padesátých let a novou koncepci HV z konce 60. let minulého století (Fukač - Poledňák)
- Zkušenosti z experimentu na olomoucké škole (Daniel) a ze škol realizujících rozšířenou výukou hudební výchovy
- Zahraniční zdroje a inspirace (intonační metody, Orfova škola, škola YAMAHA, integrativní pedagogika)

V uvedených zdrojích a podnětech lze tedy nalézt předobraz podoby kurikula hudební výchovy pro 21. století. Závazné kurikulum všeobecného vzdělávání v základní škole a v gymnáziu, jehož součástí je i kurikulum hudební výchovy, přinášejí *Rámcové vzdělávací programy*, které vznikly v rozmezí sedmi let po zveřejnění Bílé knihy. Rámcové vzdělávací programy (RVP) představují *státní úroveň dvoustupňového kurikula* a vymezují především cíle vzdělávání, klíčové kompetence, závazný vzdělávací obsah orientačně členěný do devíti (respektive osmi - v Rámcovém vzdělávacím programu pro gymnázia) vzdělávacích oblastí, průřezová témata, podmínky vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků mimořádně nadaných, materiální, personální, hygienické a jiné podmínky pro uskutečňování RVP a v neposlední řadě zásady pro zpracování školního vzdělávacího programu¹⁰⁵. Rámcové vzdělávací programy tak představují základní východisko, chceme-li standard, a to jak cílový, tak

¹⁰⁵ Srov. JEŘÁBEK, J. et al. *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání s přílohou upravující vzdělávání žáků s lehkým mentálním postižením*. Praha : ÚIV - nakl. Tauris, 2005. JEŘÁBEK, J. et al. *Rámcový vzdělávací program pro gymnaziální vzdělávání, pilotní verze*. Praha : ÚIV, nakl. Tauris, 2004.

svým způsobem i evaluační¹⁰⁶ pro tvorbu a realizaci školních vzdělávacích programů (dále také ŠVP), které představují druhou úroveň kurikula - úroveň školní. Jinak lze také pojímat rámcové vzdělávací programy jako kurikulum zamýšlené, kdežto školní vzdělávací programy jako zčásti kurikulum realizované (to se odráží především v charakteristice vyučovacích předmětů, ve výchovných a vzdělávacích strategiích) a zčásti jako kurikulum dosažené (výstupy jednotlivých vyučovacích předmětů). O podobě školního kurikula - ŠVP, respektive o osnovách vyučovacímho předmětu „hudební výchova“ však ještě bude řeč.

2.1 Hudební výchova v Rámcových vzdělávacích programech

Hudební výchova v Rámcovém vzdělávacím programu pro základní vzdělávání (dále RVP ZV) i v Rámcovém vzdělávacím programu pro gymnázia (RVP G) a Rámcovém vzdělávacím programu pro gymnázia se sportovní přípravou (RVP GSP) je jako integrální součást zasazena do vzdělávací oblasti *Umění a kultura*. Již název oblasti napovídá že zde dochází k určité změně. Dříve byla hudební (a výtvarná výchova) řazena mezi předměty tzv. *esteticko - výchovné*. Toto začlenění však již není pro potřeby „hudební výchovy na přelomu tisíciletí“ vyhovující. „Hudbu nelze totiž chápat pouze jako umění, nýbrž jako estetický korelát zvukové zkušenosti člověka, jako nástroj komunikace, plnící vedle estetické také zábavné či terapeutické či další společenské funkce“¹⁰⁷. Jinak řečeno, nejde jen o poznávání a „statické předávání hotových hodnot a norem hudebního umění“

¹⁰⁶ Evaluační proto, že jeho prostřednictvím se bude zjišťovat jednak to, zda školní vzdělávací program obsahuje všechny náležitosti jím předepsané (např. předepsanou strukturu, respektive předepsané části, které má školní vzdělávací program obsahovat), ale také to, zda jsou ve školním vzdělávacím programu nejen popsány a rozvedeny požadované vzdělávací obsahy, ale také, zda jsou ve výuce realizovány. Očekávaný výstup, stejně jako klíčová kompetence se tak stává svým způsobem jakýmsi „evaluačním kritériem“ pro zjišťování výsledků vzdělávání - pozn. autora.

¹⁰⁷ DRÁBEK, V. *Tvořivost a integrace v receptivní hudební výchově*. Praha : Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 1998, s.5.

jde o to, aby bylo žákům umožněno prožívat radost z jejich vlastní, byť neumělecké tvorby, aby děti měly možnost poznat hudební materiál ve vlastní interakci s hudbou v produkci, recepci i reflexi, aby děti měly též možnost poznávat hudbu ve všech jejích funkčních, žánrových a slohových podobách (i do-
sud se lze ještě setkat s názory, že „moderní hudba do hudební výchovy nepatří, že ji děti, respektive studenti znají...“) apod. Hudba je nejen nedílnou součástí umění jako jeden z jeho druhů, ale i kultury ve smyslu „kultury všedního dne“ chápané v širším kontextu a zahrnující například kulturu odívání, cestování, řeči apod. Z tohoto pohledu proto nelze hudbu vydělovat a separovat od ostatního světa, ale naopak ji účelně do tohoto světa integrovat a tuto integraci poučeně vnímat a předávat dál.

Oblast Umění a kultura je tedy zastoupena v základním vzdělávání vzdělávacími obory *Hudební výchova* a *Výtvarná výchova* a v gymnáziu pak vzdělávacími obory *Hudební obor* a *Výtvarný obor*. Tyto obory - jejich vzdělávací obsah - jsou povinnými obory, které musí škola zařadit do svého školního kurikula a ve výuce je realizovat. V rámcových vzdělávacích programech jsou pro vzdělávací oblast Umění a kultura, jakožto pro každou vzdělávací oblast, vymezeny minimální časové hodinové dotace (viz *Příloha 5* a *Příloha 6* - str. 93 a 94). V základním vzdělávání to znamená, že při plném využití této hodinové dotace připadá na hudební výchovu minimálně v každém ročníku prvního i druhého stupně (potažmo nižších ročníků víceletých gymnázií odpovídajících druhému stupni ZŠ) 1 hodina týdně, v gymnáziu pak po dvou hodinách v prvním a druhém ročníku gymnázia (respektive odpovídajícím ročníku víceletého gymnázia). Tato minimální hodinová dotace však není pro obor limitující, bude záležet především na konkrétním školním kurikulu - ŠVP, v němž škola vyjádří svůj vzdělávací záměr - v případě, že se škola bude chtít zaměřit na oblast U a K, pak

může využít další hodiny, které jí dávají tzv. disponibilní hodiny.

Přesto, že hudební výchova v kurikulu základního vzdělávání i gymnázia vytváří propojený celek s kontinuální návazností, v každé etapě, tedy jak 1. stupni, tak 2. stupni i v gymnáziu, nalezneme specifika (individuální hudebnost, stupeň hudebně ontogenetického vývoje atp.). Tato specifika se zákonitě promítají do konstituování kurikula hudební výchovy ve zmiňovaných vzdělávacích programech. V následujících kapitolách se proto budeme obsahu hudební výchovy v jednotlivých stupních, respektive etapách, věnovat blíže.

2.1.1. Hudební výchova v kurikulu základního vzdělávání

Podoba každého oboru je v RVP ZV svým způsobem standardizována. Každý vzdělávací obor je součástí nějaké širší vzdělávací oblasti, která v sobě sdružuje ty obory, které jsou si obsahově blízké¹⁰⁸, využívají v rámci poznání podobné principy, postupy, materií apod. Každá vzdělávací oblast, respektive vzdělávací obor, je formálně uspořádána tak, že je členěna do třech částí. První část přináší *charakteristiku oblasti (oboru)*. Druhá část je s charakteristikou úzce svázána a přináší *cílové zaměření oblasti*. Ve třetí části je pak formulován *vzdělávací obsah* jednotlivých vzdělávacích oborů.

¹⁰⁸ Srov. JEŘÁBEK, J. et al. *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání s přílohou upravující vzdělávání žáků s lehkým mentálním postižením*. Praha : ÚIV - nakl. Tauris, 2005, s.18.

2.1.1.1 Charakteristika vzdělávací oblasti Umění a kultura jako vstupní brána do kurikula hudební výchovy

Pro pochopení ukotvení hudební výchovy v oblasti Umění a kultura (viz výše) je nejprve nutné seznámit se s charakteristikou celé vzdělávací oblasti. V ní je popsáno celé pojetí, vztahy a vazby oborů k umění a kultuře, vzájemné souvislosti mezi nimi, jejich obsahové vymezení. V charakteristice celé oblasti je možné se dočíst, že: „Vzdělávání v této oblasti přináší umělecké osvojování světa, tj. osvojování s estetickým účinkem. V procesu uměleckého osvojování světa dochází k rozvíjení specifického citění, tvořivosti, vnímavosti jedince k uměleckému dílu a jeho prostřednictvím k sobě samému i k okolnímu světu. Součástí tohoto procesu je hledání a nalézání vazeb mezi druhy umění na základě společných témat, schopnosti vcítit se do kulturních potřeb ostatních lidí a jimi vytvořených hodnot a přistupovat k nim s vědomím osobní účasti. V tvořivých činnostech jsou rozvíjeny schopnosti nonverbálního vyjadřování prostřednictvím tónu a zvuku, linie, bodu, tvaru, barvy, gesta, mimiky atp“.¹⁰⁹

Z uvedené části charakteristiky je tedy patrné, že spojovacím můstkem mezi hudební výchovou a výtvarnou výchovou, resp. spektive mezi Hudební výchovou a Výtvarnou výchovou jakožto vzdělávacími obory v základním vzdělávání jsou především následující znaky:

- **Umělecké osvojování si světa**
- **Rozvíjení specifického citění, vnímavosti a tvořivosti jedince**
- **Hledání a nalézání vazeb mezi uměními**
- **Rozvíjení schopnosti nonverbálního vyjadřování a komunikace**

¹⁰⁹ Srov. JEŘÁBEK, J. et al. *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání s přílohou upravující vzdělávání žáků s lehkým mentálním postižením*. Praha : ÚIV, nakl. Tauris, 2005, s.64.

Tyto znaky se pak prioritně promítají do vzdělávacího obsahu oboru Hudební výchova. Ale nejen tam, jelikož se hudební výchova popisovaná v RVP ZV ve své komplexnosti snaží využít toho, co bylo progresivní a ústrojné v daném oboru (viz kapitola 1.2) a zároveň musí zahrnout nové trendy a přístupy. To nové, co musí akceptovat především, jsou *klíčové kompetence* (viz Příloha 6 - str.94). Klíčové kompetence v základním vzdělávání jsou definovány jako „soubor předpokládaných vědomostí, dovedností, schopností, postojů a hodnot důležitých pro osobní rozvoj jedince, jeho aktivní zapojení do společnosti a budoucí uplatnění v životě“¹¹⁰. Tvoří tak základ pro úspěšný rozvoj schopnosti celoživotního učení žáků. V rámci vztažení se Hudební výchovy jako vzdělávacího oboru, respektive celé oblasti Umění a kultura ke klíčovým kompetencím je v RVP ZV formulováno tzv. *cílové zaměření oblasti*.

2.1.1.2 Cílové zaměření vzdělávací oblasti Umění a kultura v RVP ZV a jeho význam pro obor Hudební výchova v základním vzdělávání

Cílové zaměření oblasti přináší ve zhuštěné podobě to „čím přispívá daná oblast (obor) k utváření a rozvíjení klíčových kompetencí žáka“. Pro oblast Umění a kultura je definováno cílové zaměření následovně¹¹¹:

¹¹⁰ Srov. JEŘÁBEK, J. et al. *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání s přílohou upravující vzdělávání žáků s lehkým mentálním postižením*. Praha : ÚIV, nakl. Tauris, 2005, s.14.

¹¹¹ Srov. Srov. JEŘÁBEK, J. et al. *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání s přílohou upravující vzdělávání žáků s lehkým mentálním postižením*. Praha : ÚIV, nakl. Tauris, 2005, s.65.

Vzdělávání v dané vzdělávací oblasti směřuje k utváření a rozvíjení klíčových kompetencí tím, že vede žáka k:

- pochopení umění jako specifického způsobu poznání a k užívání jazyka umění jako svébytného prostředku komunikace
- chápání umění a kultury v jejich vzájemné provázanosti jako neoddelitelné součásti lidské existence; k učení se prostřednictvím vlastní tvorby opírající se o subjektivně jedinečné vnímání, cítění, prožívání a představy; k rozvíjení tvůrčího potenciálu, kultivování projevů a potřeb a k utváření hierarchie hodnot
- spoluvytváření vstřícné a podnětné atmosféry pro tvorbu, pochopení a poznání uměleckých hodnot v širších sociálních a kulturních souvislostech, k tolerantnímu přístupu k různorodým kulturním hodnotám současnosti a minulosti i kulturním projevům a potřebám různorodých skupin, národů a národností
- uvědomování si sebe samého jako svobodného jedince; k tvořivému přístupu ke světu, k možnosti aktivního překonávání životních stereotypů a k obohacování emocionálního života
- zaujímání osobní účasti v procesu tvorby a k chápání procesu tvorby jako způsobu nalézání a vyjadřování osobních prožitků i postojů k jevům a vztahům v mnohotvárném světě

Tyto zdánlivě proklamativní formulace se však promítají do cílů hudební výchovy. Ty, ač nejsou explicitně v dokumentu formulovány, lze velmi snadno na základě vymezeného cílového zaměření (viz výše - společné znaky oborů Výtvarné výchovy a Hudební výchovy) a v souladu s charakteristikou celé oblasti Umění a kultura snadno odvodit.

Cílem hudební výchovy v základním vzdělávání tedy je:

- Poznat podstatu hudby a proniknout do hudebního umění - prostřednictvím soustředěné a vědomé reflexe hudby i vlastní tvorby je žák veden k poznávání a porozumění hudebnímu umění a hudbě, jejím funkcím, hodnotám i normám,

k jejímu sledování a hodnocení na pozadí historických, společenských a technologických změn

- **Pochopit hudební jazyk jako specifickou a nezastupitelnou formu komunikace** - hudební výchova žáka vede k chápání hudby jako specifického způsobu komunikace probíhající mezi účastníky uměleckého procesu za pomoci hudebních znaků; na základě toho jej vede k vhodnému využívání hudebních znaků při komunikaci s ostatními
- **Pochopit vazby a souvislosti mezi hudebním uměním a jinými uměleckými druhy** - hudební výchova rozvíjí schopnosti žáka odlišovat podstatné hudební znaky od znaků ostatních druhů umění, tyto znaky porovnávat a uvědomovat si možné vztahy a vazby mezi jednotlivými druhy umění
- **Orientovat se v širokém spektru funkčních a stylově - žánrových typů hudby** - na základě této orientace je žák veden k uvědomování si a pochopení různorodých funkcí hudby a s nimi spojených uměleckých i kulturních norem a hodnot rozličných etnik, sociálních skupin, národů a národností i k jejich kritické reflexi

Kromě cílů hudební výchovy však cílové zaměření anticipuje i tzv. *výchovné a vzdělávací strategie*, tj. to, co v osnovách na úrovni školního kurikula představují „vhodně volené cesty, metody a formy práce, jimiž ve vlastní výuce je umožněno žákům utvářet a rozvíjet klíčové kompetence“¹¹². Vlastní tvorba výchovných a vzdělávacích strategií, a to ať již na úrovni školy (*strategie školy*), tak na úrovni vyučovacího předmětu, má veliký význam pro uvědomění si propojenosti vzdělávacího obsahu hudební výchovy (očekávaných výstupů i učiva - viz dále, kapitola 2.3.1.3) s klíčovými kompetencemi, které jsou v podstatě též cílovou kategorií, neboť na konci základního vzdělávání má žák vymezené klíčové kompetence mít „utvořené

¹¹² Srov. CHARALAMBIDIS, A. et al. *Manuál pro tvorbu ŠVP v základním vzdělávání*. Praha : UIV, nakl. TAURIS, 2005, s.34,s.60.

a rozvinuté", tedy má jimi disponovat. Pro ještě lepší pochopení vztahu cílového zaměření, potažmo výchovných a vzdělávacích strategií a klíčových kompetencí, je zapotřebí se na problematiku klíčových kompetencí podívat poněkud blíže.

2.1.1.2.1 Klíčové kompetence ve vzdělávacím oboru Hudební výchova a jejich projekce do vzdělávání v podobě výchovných a vzdělávacích strategií

Ve vzdělávacím oboru Hudební výchova jsou specifickým způsobem utvářeny a rozvíjeny všechny klíčové kompetence (viz Příloha 7 - str.95 - 97), především však kompetence komunikativní, kompetence sociální a personální a s nimi úzce spojené kompetence občanská a pracovní. Řada klíčových kompetencí může být přitom utvářena a rozvíjena společně v rámci jediné hudební aktivity - nelze například při společné práci na hudební kompozici (hudebním objektu) od sebe odtrhnout kompetenci pracovní, sociální a personální a kompetenci komunikativní. Proto lze očekávat, že při vytváření společných výchovných a vzdělávacích strategií budou v některých případech tyto strategie formulované pro více klíčových kompetencí najednou.

Z hlediska rozvíjení kompetence komunikativní lze pohlížet na hudební výchovu jako na vzdělávací proces, v němž je proces komunikace přítomen jak v činnostech hudebně percepčních, tak i v činnostech reprodukčních a tvořivých. Těžiště hudební komunikace spočívá především v činnostech hudebně percepčních (zahrnujících interakci subjektu s hudebním objektem) - v RVP ZV jsou takto označeny činnosti poslechové. V těchto činnostech se žáci učí hudbu vnímat a hodnotit. Při procesu vnímání se uskutečňuje estetický dialog, umělecká komunikace vnímatele s hudebním dílem¹¹³. Vnímání a hodnocení hudby v procesu

¹¹³ JEŽIL, P. Úloha hudby v budoucnosti. *e-Pedagogium* [online]. 2003, roč. 3, č. 1 - mimořádné. [Cit. 7.5.2007]. Dostupné z: <http://epedagoq.upol.cz/eped1.2003/mimo/clanek26.htm>.

komunikace (estetického dialogu) probíhá ve třech vzájemně propojených rovinách¹¹⁴ - v rovině hmotné, významové a obsahové. Žák si v tomto procesu uvědomuje například to, jak na něj hudba působí, které výrazové prostředky hudba používá ke sdělení, co mu hudba říká apod. Tím, že hledá odpovědi na tyto a podobné otázky, proniká do významové a obsahové vrstvy hudebního díla, učí se dešifrovat sdělení, které je komunikováno prostřednictvím hudebních znaků - hudby, učí se hudbě porozumět.

Obdobně i kompetence občanská se utváří především v činnostech hudebně percepčních (vztah ke kulturním tradicím - kulturní a historické dědictví, respektování přesvědčení - v tomto případě hudebního názoru - druhých).

Kompetenci sociální a personální si žáci utvářejí a rozvíjejí především v rámci společné hudební produkce - v činnostech reprodukčních (vokální a instrumentálních), hudebně pohybových a tvořivých. Při těchto činnostech žáci poznávají různé role, vstupují do nich a učí se je přijímat (zpěvák, tanečník, hráč na doprovodný nástroj, sólista, sborista), v hudebních dialozích vedených s partnerem se učí reagovat na podněty druhého, spolupracovat ve dvojici i ve skupině, obecně se podílí na vytváření a dodržování pravidel spolupráce a výsledky takovéto spolupráce kriticky hodnotit.

Kompetenci pracovní rozvíjejí žáci v činnostech reprodukčních a tvořivých, tedy v činnostech, ve kterých používají hudební nástroje (tvorba a hra doprovodů) jako zdroje hudebního zvuku. Žáci seznamují se způsoby hry na tyto nástroje, vybírají nástroje podle jejich využití a určení (rytmický doprovod, melodický doprovod, hra fundamentálního basu apod.), spoluutvářejí pravidla „společné hry“.

Pochopitelně se v hudebně výchovném procesu rozvíjí i kompetence k učení a kompetence k řešení problémů. Jelikož hudeb-

¹¹⁴ DRÁBEK, V. *Stručný průvodce hudební psychologií*. Praha : Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2004 s. 39.

ní výchova je oborem, který je založen na činnostní bázi, pak i klíčové kompetence k učení a řešení problémů si žáci utvářejí a rozvíjejí především v činnostech, a to jak sluchově percepčních (poslechových), v nichž se žák prostřednictvím estetického dialogu (viz výše) učí dešifrovat hudební sdělení, tak i v činnostech reprodukčních, hudebně pohybových (koordinace pohybu, „učení se“ využívat kroků, gest při pohybu na hudbu atp.) a tvořivých. Právě posledně zmíněné činnosti představují příležitosti pro rozvoj kompetence k řešení problémů. Prostřednictvím tvořivosti, která je chápána jako „elementární, samostatná hudební činnost, která na základě výběru a kombinace jednotlivých hudebních představ vytváří relativně novou a objektivně vyjádřenou hudební kvalitu“¹¹⁵, žáci procházejí různými etapami - fázemi (od vlastní přípravy, přes zraní myšlenky, nalezení a zpracování řešení až po vlastní ověření)¹¹⁶. Samotná přítomnost kreativního procesu v hudební výchově učí žáky rozpoznávat jeho jednotlivé fáze, porozumět jim a osvojit si je jako model, který budou aplikovat v dalších situacích. Těmito situacemi mohou být improvizace jednoduché hudební formy, tvorba doprovodu, vlastní kompozice.

Jestliže jsme uvedli, že cílové zaměření má svým způsobem deklarativní povahu, pak na základě výše uvedeného je možné tvrdit, že v hudební výchově skutečně lze rozvinout všechny klíčové kompetence, respektive, že proces formování klíčových kompetencí při dobře vedené výuce je neustále přítomný (immanentním hudebně výchovným procesem).

S tímto vědomím je pak možné formulovat do školního kurikula výchovné a vzdělávací strategie, jejichž možné příklady uvádíme v Příloze 8 (str.98).

¹¹⁵ VÁŇOVÁ, H. *Hudební tvořivost žáků mladšího školního věku*. Praha : Editio Supraphon, 1989, s.50.

¹¹⁶ Srov. DRÁBEK, V. *Tvořivost a integrace v receptivní hudební výchově*. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 1998, s. 50.

2.1.1.3 Vzdělávací obsah hudební výchovy v RVP ZV

Patrně nejdůležitější část vzdělávacího oboru Hudební výchova v RVP ZV je její vzdělávací obsah. Na problematiku uspořádání vzdělávacího obsahu v hudební výchově lze pohlížet ze dvou rovin - předně z hlediska hudební ontogeneze jedince (aspekt psychologicko - pedagogický) a jednak z hlediska formálního a obsahového členění obsahů v něm uváděných s přihlédnutím k požadavku komplexnosti a integrativnosti hudební výchovy (aspekt hudebně - didaktický), přičemž je jasné, že oba tyto aspekty tvoří provázanou platformu pro konstituování vzdělávacího obsahu hudební výchovy, a to jak v základním vzdělávání, tak ve vzdělávání gymnaziálním.

2.1.1.3.1 Členění vzdělávacího obsahu v RVP ZV z hlediska hudební ontogeneze jedince

Vzdělávací obsah vzdělávacího oboru Hudební výchova je tvořen očekávanými výstupy a učivem (vice viz 3.1.1.3.2) a je rozdělen do tři etap - 1. a 2. období I. stupně a II. stupně. Důvodů, proč je vzdělávací obsah Hudební výchovy (a stejně tak i jiných oborů v RVP ZUV) rozdělen do těchto etap je více. Základním důvodem je fakt, že základní vzdělávání se realizuje ve dvou stupních, tedy prvním a druhém. Každý z těchto stupňů má svá specifika, navíc toto rozdělení v našem školském systému je tradiční.

Důležitější však je pohled na toto členění z hlediska psychologického vývoje dítěte, z hlediska jeho zájmů, stupně rozvoje schopností rozumových, psychomotorických. Na problematiku dělení organizační struktury reformované školy poukazoval již Poledňák a Budík¹¹⁷. Toto dělení šlo ruku v ruce s dělením tří hlavních etap spojených s ontogenezí dítěte (6 - 9 - mladší prepubescenti, 9 - 12 - starší prepubescenti, 12 - 15 - pubescenti). S tímto je spojena i ontogeneze hudební a poukazo-

¹¹⁷ POLEDŇÁK, I., BUDÍK, J. *Hudba - škola - zítřek*. Praha : Supraphon, 1969, s.64 - 76.

váno je i na odlišné zájmy dětí v daných etapách vývoje (např. Drábek - Popularizace hudby)¹¹⁸.

Podrobnější členění z hlediska hudební ontogeneze dítěte nalezneme například u Holase¹¹⁹, kdy hovoří o rozdělení hudebních schopností na *elementárně systémové* a *strukturálně systémové*. Fáze hudebního vývoje jedince pak dělí následovně:

- **Orientace ve zvukovém prostoru**

období prenatální - 1. rok života)

- **Orientace v tónovém prostoru**

a/ fáze difúzní 1,5 - 4 roky

b/ fáze srovnávací 4 - 6 let

- **Orientace v hudebním prostoru**

a/ fáze analyticko syntetická 7 - 10 let

b/ fáze evoluční 11 - 14 let

c/ fáze systémová 15 - 18 let

Jiné členění ještě nalezneme u Drábka¹²⁰, který uvádí nastín 6 fází hudebního vývoje osobnosti:

1. období - **prenatální - 280 dní** (od početí do narození), **kojenecký věk** (do jednoho roku)
2. období **batolecí** (od jednoho do tří let)
3. období - **starší předškolní věk** (od čtyř do šesti let)
4. období **vstup do školy - mladší školní věk** (šest až jedenáct let)
5. období - **puberta** (dvanáct až patnáct let)
6. období - **adolescence** (patnáct až osmnáct let)

¹¹⁸ Srov. DRÁBEK, V. *Popularizace hudby*. Jinočany : H & H, 1992.

¹¹⁹ HOLAS, M. *Hudební pedagogika*. Praha : AMU, Hudební fakulta, 2004, s.51 - 52.

¹²⁰ Srov. DRÁBEK, V. *Stručný průvodce hudební psychologií*. Praha : Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2004, s.56 - 58.

Fáze uváděné Holasem sice neodpovídají členění uváděné Budíkem a Poledňákem (mladší prepubescenti a starší prepubescenti, pubescenti) a Drábkem (mladší školní věk a pubescenti), z hlediska hudební ontogeneze je však přesnější. Nicméně vzhledem k tradičnímu uspořádání vzdělávání (organizace školy) na I. a II. stupeň (viz výše), je zapotřebí najít vhodný kompromis, a tedy i uspořádání vzdělávacího obsahu hudební výchovy. Jak již tedy bylo uvedeno výše, vzdělávací obsah je rozdělen do tří etap - 1. a 2. období I. stupně a II. stupně (viz Příloha č.8 - str.98 - 99).

V prvním a druhém období jsou vzděláváni žáci ve věku od 6 do 11. let, tedy ve shodě s členěním, které popisuje Drábek (viz výše), tedy žáci mladšího školního věku. První období je určeno vzdělávání žáků ve věku 6 - 8(9) let, tj. *mladším prepubescentům* (ve shodě s členěním Budíkovým a Poledňákovým), ve 2. období žákům 9(10) - 11 letým, tj. *starším prepubescentům*. Z pohledu Holase tedy můžeme říci, že celý první stupeň zahrnuje především *fázi analyticko syntetickou*, a tomu musí odpovídat nejen učivo, ale i výstupy. Problém samozřejmě spočívá v tom, že na vstupu (tj. na začátku 1. ročníku) přicházejí do základních škol děti různě hudebně vyspělé, nicméně úkolem pedagoga je, aby tyto schopnosti žáků velmi rychle rozvinul a svým způsobem „srovnal“. Přestože v tomto prvním období hovoříme o *mladších prepubescentech* (Poledňák, Budík), je jisté, že i na konci 1. období budou žáci na rozdílném stupni „hudebně ontogenetického vývoje“, že jejich hudební schopnosti analyticko syntetické (viz Holas) budou rozdílné. Proto očekávané výstupy na konci 1. období jsou chápány jako výstupy orientační.

Očekávané výstupy na konci 2. období (tj. na konci I. stupně) jsou již chápány jako výstupy závazné. Zde končí 1. etapa vzdělávání zahrnující celý I. stupeň. Zde také, z hlediska hudební ontogeneze, dochází k postupnému završování fáze analyticko syntetické (jejíž úplný závěr však spadá -

podle věku žáků - až přibližně do poloviny 6. ročníku II. stupně. Právě proto i očekávané výstupy na konci 2. období respektují tuto skutečnost a přesto, že jsou formulovány již jako závazné, možnost individuálního pohledu na výkon žáka v sobě zahrnují.

Ale i učivo, byť je V RVP ZV pouze doporučeno¹²¹ a které podle Holase „představuje základní prostředek efektivní interakce mezi pedagogem a žákem ve výchovně vzdělávacím procesu na všech typech škol“¹²² (s.43) musí být uspořádáno tak, aby reflektovalo onu analyticko syntetické období (fázi) a ve spojení s očekávanými výstupy tvořilo vhodný vzdělávací obsah. Proto je na I. stupni kladen důraz především na poznávání hudebního materiálu (rytmus, melodie, barva aj.) a práci s ním (viz Příloha 9 - str.100 - 102) v rámci elementárních hudebních forem. Důraz je kladen na všechny hudebně výchovné činnosti. Žákům tohoto období je proto zapotřebí dát dostatek příležitostí „osahat“ hudební materii, systematicky začít rozvíjet schopnosti sluchové, psychomotorické, analyticko syntetické i hudebně intelektové na vhodně volených cvičeních, hudebních skladbách (hudebních objektech).

Je jasné, že tento způsob „zmocňování se hudby“ je dále rozvíjen na II. stupni. Zde žáci přicházejí do věku pubescentů a z hlediska hudební ontogeneze nastává fáze evoluční, která se završuje v osmém a devátém ročníku, kdy uprostřed devátého ročníku žák stojí na prahu poslední - systémové - fáze. Výuka na II. stupni má směřovat k tomu, aby žáci měli základ samostatné, tvořivé manipulace s hudebním materiálem pronikat hlouběji do sémantékové vrstvy hudebních projevů, žáci si postupně začínají uvědomovat a chápat význam hudebního sdělení, osvojují si vícedílné hudebně tektonické struktury, rozvíjejí

¹²¹ Srov. JEŘÁBEK, J. et al. *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání s přílohou upravující vzdělávání žáků s lehkým mentálním postižením*. Praha : ÚIV , nakl. Tauris, s.18.

¹²² HOLAS, M. *Hudební pedagogika*. Praha : AMU, Hudební fakulta, 2004, s.43.

své schopnosti samostatného úsudku v oblasti interpretace¹²³. Z hlediska vzdělávacího obsahu (Příloha 9 - str.100 - 102) jsou proto zařazeny do jednotlivých domén učiva témata řešící problematiku vztahu autora hudebního díla, poznání a pochopení hudebních stylů, interpretace hudby různých stylů a žánrů apod. a to vše pak s možností vyjádření vlastních soudů a preferencí žáků. To vše nachází opět odraz v konstituování očekávaných výstupů, v nichž je znovu přihlíženo k individualitě jedince, stupni jeho hudební vyspělosti.

Všeobecně je období puberty chápáno jako období velice složité a pro utváření vztahu k hudbě i citlivé, neboť „mladý člověk poznává sebe sama a vrůstá intenzivně do společnosti. K tomu mu pomáhá hudba jako nejvlastnější symbol generační příslušnosti“¹²⁴. Z hlediska hudby je však nebezpečí, že se takový mladý člověk začne ztotožňovat s hudbou pochybných kvalit (ať již estetických či etických - problematika násilí, rasismu) ve snaze přiblížit se dospělejším jedincům (vzory). Zde je zapotřebí s žákem diskutovat, nabízet mu osvědčené a kvalitní ukázky hudby a třeba právě z žánrového okruhu hudby, kterou on sám poslouchá. Jak uvádí Drábek¹²⁵, je to především hudba rocková, nicméně vedle ní to může být také hudba hip-hopová a taneční elektronická hudba (různé styly house music a techno). Především ale v hip-hopu (rapu) zaznívá (podobně jako v letech 70. v hudbě punkové) hlas protestu proti konvenčnímu způsobu života, respektive proti určitým normám (např. gangsta rap) a s rebelantstvím a kritikou všeho je toto období (období pubescence)spojené. Proto, jak již bylo naznačeno, je zapotřebí, aby hudební výchova plnila funkci jakéhosi katalyzátoru a nabízela vedle hudby „klasické“ kvalitní alternativu rekrutující se právě z těchto oblastí hudby. A tyto možnosti jsou otevřeny a nabízeny právě prostřednictvím učiva

¹²³ Srov. HOLAS, M. *Hudební pedagogika*. Praha : AMU, Hudební fakulta, 2004, s.52,53.

¹²⁴ Drábek, V. *Stručný průvodce hudební psychologií*. Praha : Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2004, s.58.

¹²⁵ tamtéž

v již zmiňovaných doménách (činnostech - vokálních, instrumentálních, hudebně pohybových a poslechových) a ověřitelné prostřednictvím očekávaných výstupů. Problematice očekávaných výstupů a učiva, jejich významu a uspořádání v rámci vzdělávacího obsahu oboru Hudební výchova z hlediska didaktiky předmětu se budeme věnovat v následující kapitole.

2.1.1.3.2 Vzdělávací obsah Hudebního oboru v RVP ZV z hlediska formálního a obsahového členění s přihlédnutím k požadavku komplexnosti hudební výchovy

Jak již bylo několikrát uvedeno, vzdělávací obsah oboru Hudební výchova tvoří učivo a očekávané výstupy. Učivo hudební výchovy je v RVP ZV rozčleněno do obsahových domén, které jsou v podstatě reprezentovány jednotlivými hudebně výchovnými činnostmi, tedy vokálními, instrumentálními, hudebně pohybovými a poslechovými. Toto nabízené členění není žádnou novinkou, ale snaží se do důsledku dovést to, co svým konceptem nabízela již několikrát zmíněná koncepce Budíkova a Poledňákova, v níž se říká: „Pro potřeby osnov je problematika členěna jiným způsobem. Pod hudební činnost jsou zařazeny činnosti vokální (hlasová a pěvecká výchova, intonační a rytmický výcvik), instrumentální (instrumentálně technická příprava, souborová hra), poslechové (percepční příprava, vlastní poslech) a konečně tanečně pohybové (hudebně pohybová průprava, tanečně pohybový projev). V každé z těchto činností se mohou - ba přímo musí - prolínat přístupy reprodukční, recepční a produkční“
126

Na rozdíl od původního pojetí však zde nalezneme jistý posun. V první řadě v pojetí učiva. Učivo, kterým v Hudebním obo-

¹²⁶ POLEDŇÁK, I., BUDÍK, J. *Hudba - škola - zítřek*. Praha : Supraphon, 1969, s.56.

ru v RVP ZV rozumíme jednotlivé činnosti (obsahové domény) a témata v těchto doménách, není povinné. To, co se však stává povinným standardem jsou očekávané výstupy, které tvoří „očekávanou výstupní prokazatelnou, pozorovatelnou a hodnotitelnou kvalitu“ a stávají se svým způsobem „kritérii, jimiž výkon žáka může být poměřován“.

Tímto se pomalu dostáváme ke komplexnosti¹²⁷ hudební výchovy, respektive k tomu, aby vzdělávací obsah oboru Hudební výchova tak, jak jej RVP ZV předkládá, tuto komplexnost zajišťoval. Již v kapitole 1.2 jsme zmiňovali, že důležité je, aby hudební výchova v základním vzdělávání, ale také ve vzdělávání gymnaziálním), byla aktivní, kreativní a integrativní. Vedle toho je zapotřebí všimnout si vlivu médií, která hudbu, mnohdy v deformovaném stavu, recipientovi nabízejí.

Zmíněný požadavek, který bývá neustále připomínán, totiž, aby hudební výchova byla aktivní, kreativní a integrativní (viz kapitola 1.2), je tedy nezbytné promítnout do podoby současného kurikula. Samotný požadavek na aktivní hudební výchovu je zajištěn tím, že očekávané výstupy (viz Příloha 8 - str. 98 - 99) jsou formulovány „aktivními slovesy“¹²⁸ tak, aby bylo patrné, že žák své schopnosti a dovednosti rozvíjí a vědomosti získává prostřednictvím jednotlivých činností (viz učivo - domény = hudebně výchovné činnosti), ale také tím, že očekávané výstupy nelze prokázat jinak, než „aktivně“ - určitými dovednostmi (receptivními, reprodukčními a produkčními). Můžeme tak hovořit o jistém způsobu *operacionalizace vzdělávacího obsahu*

¹²⁷ Srov. CHARALAMBIDIS, A. Komplexnost hudební výchovy. Metodický portál www.rvp.cz [online]. [Citováno 8.10.2007] Dostupné z: <<http://www.rvp.cz/clanek/224/89#2a#2a>>

¹²⁸ Pojem aktivní sloveso (český ekvivalent převzatý z anglosaské a americké literatury - action verbs) se užívá jako terminus technicus pro formulování očekávaných výstupů v českém kurikulu, přičemž tato aktivní slovesa reflektují členění kognitivních cílů Bloomovy taxonomie. Tato taxonomie však zmiňuje i další domény - afektivní a psychomotorickou, v nichž se nacházejí další vzdělávací cíle. Proto formulace očekávaných výstupů pro Hudební obor (a nejen pro něj) musí tyto domény respektovat tak, aby bylo celé spektrum cílů pokryto - pozn. autora.

(učiva). S požadavkem aktivní hudební výchovy se ale velmi úzce pojí i požadavek kreativity.

Požadavky integrativnosti hudební výchovy je řešen ve vzdělávacím obsahu oboru Hudební výchova tak, že očekávané výstupy nejsou přiřazeny jednotlivým doménám, ale stojí nad nimi (viz Příloha 8 - str.98 - 99). Jsou tedy popsány souborně a teprve na učiteli je, jakým způsobem daný výstup pojme, rozpracuje jej do svého školního vzdělávacího programu, respektive vzdělávacího obsahu „hudební výchovy“. Takto popsané očekávané výstupy (respektive vzdělávací obsah) předjímají ono žádoucí komplexní pojetí hudební výchovy v tom smyslu, že jednotlivé činnosti od sebe nelze oddělovat, ale je nutné je realizovat (nabídnout) společně v rámci probíraného tématu. Jedná se v podstatě o *jednooborovou integraci*¹²⁹ - tzv. integraci v rámci hudby, kdy je zapotřebí organicky propojit všechny složky hudební výchovy při *zmocňování* se určitého hudebního problému.

To ale neznamená, že některá z těchto složek nemůže ve vlastní výuce dominovat, že není možné se na některou z nich zaměřit. Současně ovšem není možné jakoukoli část - činnost (doménu) - zcela potlačit, respektive v procesu vzdělávání zcela pomínout.

Pro názornost vyjděme z příkladu, kterým může být např. zpěv. V momentě, kdy je celá vyučovací hodina věnována pouze zpěvu, aniž by píseň, která je nacvičována, byla zasazena do dalších hudebních (kulturních, společenských) souvislostí, aniž by žáci měli možnost jí doprovodit na doprovodné nástroje, tvořivě s ní pracovat (melodicky pozměňovat předvětí a závětí, vytvářet vlastní doprovody, „měnit“ způsob harmonického doprovodu, se zakládá určitá chyba, která později bude „periodicky opakována“, až se s ní stane obvyklý učitelův postup

¹²⁹ Srov. DRÁBEK, V. *Tvořivost a integrace v receptivní hudební výchově*. Praha : Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 1998, S.107.

(návyk), kdy učitel při tomto způsobu výuky setrvává po celou dobu praxe (nácvik písně a její reprodukce). Takovýto přístup učitele v rámci realizace kurikula hudební výchovy je pak jen ztěžší obhajitelná pouhým tvrzením, že „učitel je především sbormistr a děti rády zpívají“ apod. Zpěv se v tomto případě může do budoucnosti stát jedinou aktivitou, kterou žáci i učitel v hudební výchově vyvíjejí. Ze zpěvu se tak ale stane kliše. Žáci zůstanou ochuzeni o ostatní činnosti, o možnosti pronikat do hudby a hudebního umění prostřednictvím dalších aktivit. Postupně může dojít i k opadu zájmu o původně vstřícně přijímaný zpěv (vyšší ročníky, mutace - především u chlapců, přistupování k hudbě pod vlivem okolí jako ke kulise apod.) a učitel již nebude schopen žákům nabídnout nic dalšího. Především však samotná hudební výchova bude „degradována“ na zpěv, při němž budou opomíjeny jiné, důležité složky hudby a funkce hudby.

Důležitým prvkem hudební výchovy, jak již bylo uvedeno, je tvořivost (kreativita). Hana Váňová definuje tvořivost jako *„elementární, samostatnou hudební činnost, která na základě výběru a kombinace jednotlivých hudebních představ vytváří relativně novou a objektivně vyjádřenou hudební kvalitu“*¹³⁰. S přihlédnutím k uvedené definici a vlastně k celé problematice tvořivosti v hudební výchově (a nejen v ní) můžeme pro didaktické účely tvořivost rozdělit do tří kroků:

- **OPAKUJ** (princip imitace)
- **POZMĚŇ** (částečná improvizace - např. změna předvětí, doplnění závětí apod.)
- **UDĚLEJ JINAK** (improvizace docházející až do vlastní, samostatné kompoziční práce)

¹³⁰ VÁŇOVÁ, H. Hudební tvořivost žáků mladšího školního věku. Praha : Editio Supraphon, 1989, str.50.

I tuto podobu hudební výchovy nové kurikulum zajišťuje a nabízí. Především ve vokálních, instrumentálních a hudebně pohybových činnostech (viz Příloha 9 - učivo - str. 100 - 101, respektive 102). Nicméně, jestliže jsme učivo v RVP ZV označili pouze jako doporučené viz výše), pak platformou pro kreativitu kromě charakteristiky Hudebního oboru (respektive charakteru pojetí hudební výchovy v základním vzdělávání) přináší očekávané výstupy¹³¹, např.:

- **rytmizuje a melodizuje jednoduché texty, improvizuje v rámci nejjednodušších hudebních forem** (1. období)
- **vytváří v rámci svých individuálních dispozic jednoduché přehry, mezihry a dohry a provádí elementární hudební improvizace** (2. období)
- **reprodukuje na základě svých individuálních hudebních schopností a dovedností různé motivy, témata i části skladeb, vytváří a volí jednoduché doprovody, provádí jednoduché hudební improvizace** (2. stupeň)

Celá problematika kreativity je ovšem mnohem širší, nicméně z uvedeného je zřejmé, že i s aspektem tvořivosti nové kurikulum počítá. Je však pravdou, že samotné formulace a dobře vystavená platforma ještě nemůže zajistit správné fungování v praxi (viz dále - otázka komplexního přístupu).

V neposlední řadě je zapotřebí zmínit vliv médií a jejich projekce do vzdělávacího obsahu hudební výchovy. Hudba, která je zprostředkována především (či spíše jedině) médií, oslabuje z valné části potřebu vlastního aktivního vstupu do komunikace s ní. Chuť si zahrát a zazpívat, přemýšlet o tom, jak je hudba uspořádána, co chce říci, ustupuje právě této skutečnosti. Přitom zpěv (potažmo vokální činnosti) se stává

¹³¹ Srov. JERÁBEK, J. et al. *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání s přílohou upravující vzdělávání žáků s lehkým mentálním postižením*. Praha : ÚIV , nakl. Tauris, 2005, s. 66 - 67.

pouze dílčí částí celého hudebně výchovného systému. Přimět děti - žáky dívat se na hudbu jinak, přemýšlet o ní v jiných souvislostech, než jako o *dobré kulise*, odbourat mnohde stále zažitou představu, že *hudební výchova = zpěv* se podaří právě širokou nabídkou činností, která umožní žákům uplatnit jejich individuální schopnosti a dovednosti, ale též podpoří jejich zájmy popřípadě jejich zájmy kultivuje. Účinné zde proto může být propojení vzdělávacího obsahu Hudební výchovy v RVP ZV (témat např. v poslechových činnostech jako **orientace v hudebním prostoru a analýza hudební skladby** - postihování hudebně výrazových prostředků, významné sémantické prvky užití ve skladbě; **hudební styly a žánry** - chápání jejich funkcí vzhledem k životu jedince i společnosti, kulturním tradicím a zvykům atp. - viz Příloha 8) s tématickými okruhy¹³² průřezového tématu Mediální výchova v RVP ZV (např. stavba mediálních sdělení, fungování a vliv médií ve společnosti atp.) na úrovni společných (mini)projektů v rámci hodin hudební výchovy¹³³.

Z výše uvedeného je zřejmé, že kurikulum hudební výchovy popsané v RVP ZV svým obsahem anticipuje integrativní pojetí hudebně výchovné práce (především tím, že akcentuje integraci oborovou), respektuje vliv médií a zdůrazňuje aktivitu a kreativitu jedince. Můžeme tedy říci, že vzdělávací obsah oboru Hudební výchova *komplexní přístup* svým způsobem zajišťuje. Samotný komplexní přístup se však projeví až při následné realizaci ve vlastní výuce. Přece jenom je zapotřebí si stále uvědomovat, že kurikulum popisované v RVP ZV je kurikulum zamýšlené, jehož pravá podoba se „pozná“ až při realizaci ve vlastní výuce. Je tedy nezbytné veškeré požadavky na komplexnost

¹³² Srov. JEŘÁBEK, J. et al. *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání s přílohou upravující vzdělávání žáků s lehkým mentálním postižením*. Praha : ÚIV , nakl. Tauris, 2005, s 102 - 103.

¹³³ Ukázky možností propojení mediální výchovy s vhodným tématem (tematickým celkem) z hudební výchovy přináší např. publikace A.Charalambidise *Hudební výchova pro 2. stupeň základní školy - Metodický průvodce* (Srov. CHARALAMBIDIS, A. *Hudební výchova pro 2. stupeň základní školy - Metodický průvodce*. Praha : SPN, 2007.) - pozn. autora

hudební výchovy promítnout již do koncepce vyučovacího předmětu v ŠVP, především do jeho vzdělávacím obsahu, jistě také do výchovných a vzdělávacích strategií, které naleznou svoji odezvu prostřednictvím využití různorodých metod a forem práce podporujících aktivní, kreativní a integrativní přístup k hudbě. V tomto smyslu pak již nezáleží na tom, zda je vyučovací předmět v kurikulu školy koncipován jako jednooborový¹³⁴ či integrovaný, ale zda je hudební výchova (hudba) ústředním, nosným prvkem celé výuky.

Tímto se však již dostáváme k tvorbě vlastních učebních osnov. Tvorba osnov ve své podstatě představuje specifickou odbornou činnost a lze proto předpokládat, že si učitelé již nevystačí s pouhým „přepsáním starých osnov“, ale teprve na základě poznatků získaných z vlastní praxe, především však získaných na základě dalšího vzdělávání, které je pro práci moderního pedagoga vlastně již nezbytnou součástí, budou schopni takové osnovy vytvořit. Podrobnější vysvětlení celé této problematiky jde však již nad rámec práce, ale přesto je možné zmínit alespoň fakt, že na trhu existuje dostupná literatura¹³⁵, která problematiku tvorby osnov učitelům dokáže přiblížit, že krajské pobočky Národního institutu dalšího vzdělávání ve spolupráci s odborníky na danou problematiku pořádají různé semináře zaměřené právě na tvorbu učebních osnov.

¹³⁴ Prostřednictvím jednooborového předmětu je možné klást větší důraz na funkční propojování jednotlivých hudebně výchovných činností s využitím mezipředmětových vztahů a vazeb na další druhy umění popřípadě obory na úrovni relace a interakce. V případě komplexní integrace je možné využít tzv. průniku (asimilace) k zesílení účinku hudby (například při realizaci projektu v rámci polyestetické výchovy) - pozn. autora.

¹³⁵ Srov. např. CHARALAMBIDIS, A. *Hudební výchova pro 2. stupeň základní školy - Metodický průvodce*. Praha : SPN, 2007. CHARALAMBIDIS, A. et al. *Manuál pro tvorbu ŠVP v základním vzdělávání*. Praha : UIV, nakl. Tauris, 2005. LIŠKOVÁ, M. *Hudební výchova pro 1. stupeň základní školy - Metodický průvodce*. Praha : SPN a.s., 2007.

2.1.2 Hudební výchova v kurikulu gymnáziu

Obdobně jako v RVP ZV je i v Rámcovém vzdělávacím programu pro gymnázia (dále RVP G)¹³⁶ nedílnou součástí oblasti Umění a kultura Hudební výchova, respektive *Hudební obor*. Ten svým pojetím navazuje na obor Hudební výchova v základní škole a svým vzdělávacím obsahem umožňuje dále rozvíjet to, co si žáci osvojili v etapě základního vzdělávání. Formální členění oblasti Umění a kultura (tj. část charakteristika oblasti, cílové zaměření a vzdělávací obsah oborů) je shodné s členěním vzdělávací oblasti (oboru) v RVP ZV, proto jej zde nebudeme již tak dopodrobna popisovat. Všimneme si především těch obsahů strukturálních částí, které přinášejí výrazně nové prvky a posouvají hudební výchovu dále.

2.1.2.1 Cílové zaměření Hudebního oboru v RVP G a cíle všeobecné hudební výchovy

Podobně jako v RVP ZV, i v RVP G jsou formulovány klíčové kompetence žáka (viz *Příloha 11 - str.106 - 107*). Utváření a rozvíjení klíčových kompetencí žáků se tak stává ústředním cílem, k němuž jako učitelé směřujeme ve všech vyučovacích předmětech (oborech) prostřednictvím vhodně volených výchovných a vzdělávacích strategií vyučování. Je tedy zřejmé, že i v oblasti Umění a kultura v gymnáziu je formulováno cílové zaměření, které předjímá cíle Výtvarného i Hudebního oboru a vytváří platformu pro rozvalu forem a metod práce (podobně jako v základním vzdělávání, viz kapitola 3.1.1.2). Cílové zaměření

¹³⁶ Pro gymnázia se sportovní přípravou byl vydán RVP GSP. Oblast Umění a kultura, respektive Hudební obor, je v tomto programu řešen identicky, proto není zapotřebí tuto skutečnost dále zmiňovat. Proto to, co bude vykládáno z pozice RVP G platí i pro RVP GSP. Srov. JEŘÁBEK, J. et al. *Rámcový vzdělávací program pro gymnázia se sportovní přípravou*. Plzeň : VÚP, nakl. Bílý slon, 2007. Pozn. autora

Vzdělávací oblasti Umění a kultura je v RVP G vymezeno následovně ¹³⁷

Vzdělávání v dané vzdělávací oblasti směřuje k utváření a rozvíjení klíčových kompetencí tím, že vede žáka k:

- *poznávání a porozumění umění prostřednictvím soustředěné a vědomé reflexe a vlastní tvorby, sledování a hodnocení umění na pozadí historických, společenských a technologických změn;*
- *chápaní umění jako specifického a nezastupitelného způsobu komunikace probíhající mezi všemi účastníky uměleckého procesu, k schopnosti odlišovat podstatné znaky jednotlivých druhů umění na základě porovnávání a uvědomování si jejich shodností a odlišností;*
- *užívání jazyka umění jako prostředku k vyjádření nejrůznějších jevů, vztahů, prožitků, emocí a představ a k schopnosti svůj způsob vyjádření hodnotit, porovnávat a nabízet ostatním členům society;*
- *aktivnímu podílení se na vytváření vstřícné a podnětné atmosféry (na základě porozumění, tolerance, ale i kritičnosti) pro poznávání a porozumění kulturním hodnotám, projevům a potřebám různorodých sociálních skupin, etnik a národů a na vytváření pozitivního vztahu ke kulturnímu bohatství současnosti i minulosti;*
- *uvědomování si vlivu výchovy a vzdělání na rozvoj tvořivé osobnosti v roli tvůrce, interpreta a recipienta a na kvalitu její účasti v uměleckém procesu.*

Z uvedeného cílového zaměření hudebního oboru na gymnáziu lze jasně odvodit základní cíl hudební výchovy v gymnáziu, ale ve své podstatě komplexní cíl všeobecné hudební výchovy ve

¹³⁷ Srov. JERABEK, J. et al. *Rámcový vzdělávací program pro gymnázia*. Plzeň : VÚP, nakl. Bílý slon, 2007, s.51.

škole, totiž **vychovat poučeného recipienta hudby**. V návaznosti na cíle hudební výchovy (viz kapitola 3.1.1.2) v základním vzdělávání jde tedy o logické završení kontinua v rámci dvou vzdělávacích etap. Je však pochopitelné (i vzhledem ke konceptu celoživotního vzdělávání a formování tzv. kulturní kompetence - viz kapitola 1), že se jedná o cíl dlouhodobý a tedy tyto etapy překračující.

Důležitým společným cílem, který však oblast Umění a kultura, a tedy nejen hudební výchova, má, je *formování schopnosti kritické reflexe „jakéhokoliv“ audiovizuálního sdělení*, a to jak uměleckého, tak i neuměleckého (komerčního). Tento jasně integrující cíl však staví před odborníky v oblasti vzdělávání novou výzvu, *definovat auditivně vizuální gramotnost a stanovit její jasná kritéria*¹³⁸. V tento okamžik se však jedná spíše o jakýsi prvotní koncept, který může být pouhou dílčí součástí např. *kulturní gramotnosti*. Každopádně v rámci pojetí oblasti Umění a kultura v RVP GV koncept již silně překračující a svým způsobem nahrazující tradiční *gramotnost hudební*. Ke způsobu postupného formování této gramotnosti ve výuce může přispívat například propojení oblasti Umění a kultura (respektive vzdělávacího obsahu Hudebního oboru) s Mediální výchovou jakožto průřezového tématu, stejně tak například realizace povinného integrujícího tématu *Umělecká tvorba a komunikace* (viz kapitola 3.1.2.2.1).

¹³⁸ Pokus o nastínění konceptu auditivně vizuální gramotnosti byl učiněn ve Výzkumném ústavu pedagogickém v Praze (CHARALAMBIDIS, A., PASTOROVÁ, M. *Úvodní úvahy o „Rámci kontinuálního vzdělávání v oblasti Umění a kultura na gymnáziích, středních školách a odborných učilištích*. Praha : VÚP, nepublikovaná stať, 2006.), v níž autoři vycházející z konceptu kulturní gramotnosti, která je definována jako „...*schopnost participovat na užívání prvků kultury v jejich vlastní podstatě*“ (KOLLÁRIKOVÁ, Z., PUPALA, B. *Předškolná a elementárna pedagogika*. Praha : Portál, 2001, s. 264.), přihlížejí k dosavadnímu pojetí hudební, vizuální i funkční gramotnosti a snaží se v rámci konstituování oblasti Umění a kultura v RVP G a jejího provázání s „estetickým vzděláváním“ ve středních odborných školách a učilištích zohlednit vývojové trendy mající zásadní vliv na proměnu chápání pojetí vzdělávání v této oblasti - Pozn. autora.

2.1.2.2 Charakteristika Hudebního oboru a jeho vzdělávací obsah v RVP G

Z charakteristiky¹³⁹ oblasti Umění a kultura uváděné v RVP G je patrné, že obdobně, jako v základním vzdělávání, i zde tvoří nosnou páteř obsahu hudební a výtvarná výchova, respektive Hudební obor a Výtvarný obor. Z charakteristiky Hudebního oboru dále vyplývá, že jeho vzdělávací tvoří vzájemně provázané okruhy hudebních činností - produkce, recepce a reflexe. Jak je tedy patrné, v gymnaziálním vzdělávání již tedy nečleníme učivo do domén, ale do činnostních okruhů, které poskytují doménám vymezovaným v RVP ZV širší rámec. Navíc povinným standardem již nejsou pouze očekávané výstupy, ale také učivo¹⁴⁰ (viz Příloha 11 - str.106 - 107). Tím dochází k výraznějšímu překračování domén s důraznějším akcentem na vzájemnou podmíněnost jednotlivých činností a na integrativní pojetí v rámci oborové integrace. Vzhledem k dalšímu hudebnímu vývoji žáka je totiž v etapě gymnaziálního vzdělávání kladen větší důraz na *kognitivní stránku jeho osobnosti: schopnost získané poznatky usoustavňovat a hudbu kriticky reflektovat, jinak řečeno schopnost komplexně hudbu interpretovat*. Na tomto místě si proto připomeňme fázi systémovou (15 - 18 let), o níž Holas hovoří při nabízeném členění hudebně ontogenetického vývoje jedince. Právě v této fázi, v době psychosomatického dozrání jedince, dochází k „*pochopení a tvořivému využívání žánrových, stylových a slohových intonací; osvojení hlavních tektonických principů hudební kompozice, vytvoření si hodnotových kritérií a orientací, rozvíjení schopností tvořivého pochopení díla jako celku apod.*“¹⁴¹. Jinak řečeno, nejde tedy jen o to hudební dílo poznat, zařadit jej do hudebního období po-

¹³⁹ Srov. JEŘÁBEK, J. et al. *Rámcový vzdělávací program pro gymnázia*. Plzeň : VÚP, nakl. Bílý slon, 2007, s.50 - 51.

¹⁴⁰ Srov. JEŘÁBEK, J. et al. *Rámcový vzdělávací program pro gymnázia*. Plzeň : VÚP, nakl. Bílý slon, 2007, s. 12.

¹⁴¹ HOLAS, M. *Hudební pedagogika*. Praha : AMU - Hudební fakulta, 2004, s.53

případě rozpoznat užité výrazové prostředky, jde i o to vyjádřit se ve smyslu zařazení poslouchaného do širšího kontextu tvorby, tj. všimnout si procesu tvorby a interpretace z pohledu zahrnujícího celou řadu aspektů osobnostních i sociálních, brát v úvahu společenské dění a jeho dopad na utváření hudebního díla i jeho přijetí společností atp. a vedle toho vyjádřit i svůj názor opřený o faktické znalosti a rozvinuté schopnosti.

Příklon k reflexi však ještě neznamena opomíjení dalších složek. Naopak, reflexe ve smyslu komplexní interpretace je v podstatě „prodlouženou rukou“ *recepce - receptivních činností*, v nichž hudba vystupuje v instruktivní podobě a umožňuje vyvozovat nové hudebně teoretické poznatky a dávat je do souvislostí s poznatky již získanými. Proto je vzdělávací obsah recepce a reflexe popisován společně.

Činnosti v těchto okruzích zahrnují poslech hudby od prostého přijetí zvukové informace sluchovým receptorem až po její zpracování a převedení do „verbální polohy“ ve smyslu vyjádření se k ní. 2,

Nedílnou součástí Hudebního oboru je i *produkce* (viz Příloha 11. - str.106 - 107), zahrnující širokou škálu činností od *prosté reprodukce až po činnosti výrazně kreativní*. Patří sem *činnosti spojené s hlasovým projevem*, tedy vlastním zpěvem (a intonací), *činnosti instrumentální a hudebně pohybové*. Bez schopností a dovedností formovaných a rozvíjených těmito činnostmi je nemožné si představit navazující - a ještě lépe s nimi propojené a jimi podmíněné činnosti z okruhu recepce a reflexe.

Z uvedeného je zřejmé, že „striktní distribuování“ vzdělávacího obsahu Hudebního oboru do jednotlivých okruhů činností je v rámci vlastního hudebně výchovného procesu v mnohém ohledu „umělé“ z důvodů, které již byly naznačeny, totiž, že jednotlivé okruhy spolu úzce souvisejí a vzájemně se podmiňují a nelze si je při vlastní realizaci v praxi představit odděle-

ně jeden od druhého. V dílčích případech to jistě možné je, ale asi obtížně si lze představit např. zpěv vícehlasé kompozice bez jejího předešlého zasazení do širšího společenského a kulturně historického kontextu, poslechu této či obdobné kompozice, bez „kritického“ vyjádření se žáků (byť ve zjednodušeném smyslu - co zvládneme okamžitě - co známe, čeho jsme schopni, co je zapotřebí procvičit, zdokonalit, jaké jsou interpretační nároky a jak skladbu interpretovat, abychom se přiblížili „ideálu doby“ atp.).

Problematika zastřešení tak, jak jej ve svém konceptu zmiňuje Poledňák s Budíkem (viz kapitola 1.2.2.1) je v gymnáziu řešena zařazením integrujícího tématu Umělecká tvorba a komunikace. Jelikož v rámci uměleckých přesahů hudební obor dovádí žáka dál, než k pouhé reflexi toho co je „výhradně“ hudebně imanentní, tedy k reflexi umění a umělecké tvorby tam, kde je hudba přesahována dalšími druhy umění (např. výtvarným či dramatickým), bylo zapotřebí tuto skutečnost nějakým způsobem „kodifikovat“. Proto integrující téma Umělecká tvorba a komunikace je v rámci vzdělávací oblasti Umění a kultura zařazeno jako téma samostatné a povinné a svým pojetím a obsahem představuje v kontextu obou „uměleckých oborů“ vědomé přihlášení se k přesahům a vazbám mezi jednotlivými druhy umění

2.1.2.2.1 Umělecká tvorba a komunikace jako integrující téma

Integrující téma Umělecká tvorba a komunikace jako integrující téma „umožňuje žákovi teoreticky reflektovat a usouvztažňovat (systematizovat) poznatky již získané. V souladu se současným stavem věd o kultuře, teorie a dějin umění tvoří tyto poznatky integrovaný strukturovaný systém, který spojuje tvořivou a receptivní činnost v jednotlivých oborech vzdělávací oblasti Umění a kultura se znalostmi sémiotiky, sémantiky umění, umělecké teorie a umělecké historie. Tím je umožněno

pochopt tuto vzdělávací oblast jako komplexní oblast se specifickými, žádným jiným způsobem lidské činnosti nenahraditelnými poznávacími a komunikačními funkcemi, neodlučitelně spjatými s estetickým prožitkem subjektu¹⁴². Svým obsahem nahrazuje doposud existující obsah „estetiky - estetické výchovy“ vyučovanou jako volitelný předmět ve 3. a 4. ročníku gymnázia a zřetelně umocňuje v oblasti Umění a kultura integrativní tendence ve vzdělávání. Umělecká tvorba a komunikace se tedy zabývá jak obecnými principy charakterizujícími jednotlivé obory společně - jejich vzájemnými přesahy a vzájemným propojením, tak také specifickými otázkami oborů.

V rámci tohoto tématu je kultura představena jako historicky se vyvíjející dynamický systém (tvořený nejen hmotnými památkami, ale zejména zvyky, postoji, znalostmi členů společnosti, zavedenými systémy jejich vzájemných vztahů, vytvářejícími platformy pro jejich společně sdílená kulturní uvědomění). Funkce kultury, strukturně diferencované vůči subjektu a vůči societě zajišťují jak osobní emancipaci každého subjektu, tak také jeho vzájemnou kooperaci a koordinaci s ostatními subjekty v sociální existenci.

Umělecký proces je v této souvislosti prezentován jako experimentální pole, v němž societa získává a testuje komunikační obsah nově vzniklých znaků a znakových systémů v souvislosti s novými existenčními podmínkami, do nichž se dostává a v němž subjekt uvádí tyto znaky (respektive si v tvůrčím procesu vytváří znaky vlastní) v jejich tvorbě i recepci do vztahu ke svým jedinečným, neopakovatelným vjemům, zážitkům a zkušenostem a takto je schopen jejich osobní aktualizace a sociálního sdílení.

¹⁴² DRÁBEK, V., CHARALAMBIDIS, A. PASTOROVÁ, M., VANČÁT, J. Umělecká tvorba a komunikace ve vzdělávací oblasti Umění a kultura. Metodický portál www.rvp.cz [online]. 2007 [citováno 12.10.2007]. Dostupné z : <<http://www.rvp.cz/clanek/330/593>>

Obsah integrujícího tématu *Umělecká tvorba a komunikace* tvoří tři stěžejní tematické okruhy¹⁴³: *Umělecký proces a jeho vývoj*, *Role subjektu v uměleckém procesu* a *Úloha komunikace v uměleckém procesu*, jejichž obsahy (viz Příloha 12 - str.108) jsou realizovány prostřednictvím tvůrčích seminářů, tvůrčích dílen, multimediálních projektů apod.

Obsahem tematického okruhu *Umělecký proces a jeho vývoj* je seznamování se s funkcí tvůrce, recipienta, uměleckého trhu, public-relations a jejich uplatnění v uměleckém procesu, odhalování vztahu znak a realita, hledání a ověřování si základních atributů magického, mytického, univerzalistického (realita - dílo - recipient), modernistického a postmodernistického modelu umění, otevřenost k neočekávanému.

Obsahem tematického okruhu *Role subjektu v uměleckém procesu* jsou osobnostní (smyslové a psychické), mimovědomé a vědomé předpoklady účasti v uměleckém procesu, jejich ontogeneze, vliv výchovy a vzdělání na jejich rozvoj.

Obsahem tematického okruhu *Úloha komunikace v uměleckém procesu* je odhalování tvorby významu znakových prostředků v kontextu umělecké komunikace a proměny hodnot v historii pod vlivem náboženských, filosofických, vědeckých a technologických postojů člověka.

Realizací takto pojatého obsahu dochází k překonávání hranic mezi recepcí a tvorbou, k nalézání souvislosti mezi uměním, estetickým cítěním a životem člověka, propojením hodnot tradice a současnosti. Jde o výcvik soustředěného a citlivého vnímání, dovednosti vyjadřovat myšlení a cítění sdělitelnou formou (vlastní výtvor, kritika, esej), o rozvíjení tvořivosti a smyslu pro komunikaci a týmovou práci. Těžiště výuky spočívá v seznámení s logikou vývoje jazyka umění, se specifickou jeho poznávacích a komunikačních funkcí.

¹⁴³ Srov. JEŘÁBEK, J. et al. *Rámcový vzdělávací program pro gymnázia*. Plzeň : VÚP, nakl. Bílý slon, 2007, s.55 - 56.

Umělecká tvorba a komunikace si staví jako cíl poučení jedince o tvorbě uměleckého díla jako znakového systému (sémantická analýza struktury díla), o estetických, psychologických a sociálních aspektech tvorby, včetně historických souvislostí, dále o komunikačních funkcích umění (umělecké druhy a žánry, analýza významu a tvorby hodnot umění, sféra prezentace a interpretace umění).

Ve vstupní fázi vzdělávání na gymnáziu si studenti v jednotlivých oborech vzdělávací oblasti *Umění a kultura* prostřednictvím činností ověřují a upevňují své znalosti, vědomosti a dovednosti získané v interakci s uměním během základního vzdělávání.

V další fázi vzdělávání žáci směřují k odborně poučenému uměleckému hodnocení, k němuž patří i schopnost ocenit novost díla, jeho specifičnost, individualitu tvůrce, způsob interpretace apod. V postmoderní době se v umění objevuje řada nových jevů, dochází k posunu hodnot, k utváření nových multimediálních forem umění. Současně se uplatňuje nová složitost a mnohostrannost estetických relací, nové projevy krásna, které vystupují často jako kritika dosavadních norem. Při respektování plurality přístupů a jejich výsledků je žák schopen uplatnit uvedené komplexní systémové hledisko, které propojením tvořivých a komunikativních dovedností dokáže aktualizovat jeho osobní vnímání a poznávání i jeho sociální interakce.

2.1.2.2 Možnosti realizace integrujícího tématu ve školním kurikulu

Jelikož je integrující téma *Umělecká tvorba a komunikace* v kurikulu oblasti *Umění a kultura* prvkem novým, je vhodné zmínit se podrobněji o způsobu jeho realizace ve výuce. Téma navazuje na vzdělávací obsahy hudebního a výtvarného oboru a rozšiřuje je o témata vztahující se k uměleckému procesu

v jeho celistvosti a jeho základní principy zobecňuje pro všechny umělecké obory. Prochází napříč vzdělávacími obory oblastí *Umění a kultura* a podtrhuje koncepci oblasti vytvářející záměrně prostor pro mezioborové vazby. V gymnaziálním vzdělávání se tak otevírají různé možnosti pro způsoby jeho realizace.

Z hlediska potřeb a možností školní praxe to budou s největší pravděpodobností tyto dva příklady¹⁴⁴:

- realizace tématu prostřednictvím samostatného vyučovacího předmětu
- zařazení tématu jako integrální součásti samostatných vyučovacích předmětů (např. HV a VV)

V případě realizace Umělecké tvorby a komunikace jako samostatného vyučovacího předmětu se bude jednat o vyučovací předmět, který bude určen všem žákům. Jinými slovy půjde o takový vyučovací předmět, který zúročí poznání v jednotlivých oborech realizovaných ve školním kurikulu samostatnými předměty (např. hudební výchovou a výtvarnou výchovou) a jehož prostřednictvím se završí vzhled do oblasti *Umění a kultura*. Z hlediska kontinua poznávání umění a kultury se jako nejvýhodnější jeví jeho zařazení do 3. ročníku čtyřletého gymnázia¹⁴⁵, nicméně jako samostatný předmět jej lze realizovat i v

¹⁴⁴ Podle zkušeností, které získali pracovníci VÚP v Praze z prováděných analýz osnov ŠVP pilotních gymnázií v rámci pilotáže tvorby ŠVP v projektu Pilot G, jenž byl součástí systémového projektu ESF, se tento předpoklad potvrzuje - pozn. autora.

¹⁴⁵ Původní koncepce oblasti Umění a kultura předpokládala, že integrující téma Umělecká tvorba a komunikace (jakožto téma „syntetizující“ - viz též v práci několikrát zmiňovaná koncepce Budíka a Poledňáka, která koncept „scelujícím předmětu“ uvádí v souvislosti s posledními ročníky základní školy) se stane ve školním kurikulu samostatným vyučovacím předmětem 3., popřípadě i 4. ročníku. Z toho také vyplývá původní návrh autorů, aby vzdělávací oblast Umění a kultura byla povinně zařazena do vzdělávání minimálně až do 3. ročníku gymnázia. Současné učební plány však řadu vzdělávacích oblastí jako oblastí povinných vymezují pouze do 2. ročníku (viz příloha 6) - pozn. autora.

1. nebo ve 2., popřípadě v obou ročnících souběžně s HV i VV. Pokud by byl vyučovací předmět realizován ve 3. ročníku, je zapotřebí využít některou z disponibilních hodin, kterou rámcový učební plán v RVP G nabízí. V případě vytvoření samostatného předmětu v 1. a 2. ročníku lze k jeho realizaci využít hodinové dotace přiřazené v rámcovém učebním plánu oblasti *Umění a kultura*. I v tomto případě je však vhodné využít disponibilní hodiny tak, aby nebyl omezen prostor pro tvůrčí aktivity v předmětech realizujících vzdělávací obsah oborů hudebního a výtvarného.

Jiným způsobem přístupu k integrujícímu tématu je možnost jeho rozpracování do vzdělávacích obsahů jednotlivých vyučovacích předmětů vytvořených na základě vzdělávacích oborů hudebního a výtvarného. V takovém případě se *Umělecká tvorba a komunikace* stává integrální součástí vzdělávacího obsahu všech předmětů, které ve školním kurikulu oblast *Umění a kultura* rozpracovávají (tedy např. hudební výchova a výtvarná výchova) Obsah začleněných tematických okruhů učiva (*Umělecký proces* a jeho vývoj, *role subjektu v uměleckém procesu* a *úloha komunikace v uměleckém procesu*) umožňuje při realizaci „oddělených“ hudebních i výtvarných činností tyto činnosti systematicky propojovat a reflektovat je ve vztahu k umění jako celku. Nabídnutý způsob realizace by bylo vhodné doplnit ročníkovými projekty, při nichž je však zapotřebí dbát na to, aby se složka hudební a výtvarná, popřípadě složky jiných druhů umění, účelně a funkčně propojily (viz výše - problematika integrace).

3 Závěr

Způsob a forma realizace integrujícího tématu Umělecká tvorba a komunikace popsaného v předcházející kapitole stejně jako celého obsahu oblasti Umění a kultura, a to jak v základním vzdělávání, tak v gymnáziu, se se zavedením rámcových vzdělávacích programů stává záležitostí školy. V tomto ohledu se naplňuje hned několik doporučení z Bílé knihy, které jsme zmínili v kapitole 1.1.2 a které se dotýkaly těchto okruhů:

1. *Změny cílů a obsahů vzdělávání*
2. *Zvyšování kvality vzdělávání*
3. *Vnitřní proměny školy*
4. *Pedagogických pracovníků jako nositelů změn*

To, že se pedagog stává tvůrcem školního kurikula, jej předurčuje k tomu, aby se stal i oním *nositelem změn*. Škola tímto aktem potvrzuje svoji autonomii a přebírá plnou zodpovědnost za způsob a formu realizace kurikula, za obsahovou náplň vzdělávání, které je „*rámcově*“ prostřednictvím RVP vyznačena. To, co přináší *rámcové vzdělávací programy*, jakožto kurikulum zamýšlené, se tedy plně projeví (a potvrdí) až v praxi, tedy až se z nich prostřednictvím školních vzdělávacích programů stane *kurikulum realizované* a - měřeno výkony žáků na výstupu - *kurikulum dosažené*. V tomto ohledu byl pedagog *nositelem změn* svým způsobem dříve - již předchozí osnovy mu dovolily v určité (byť omezené) šíři přizpůsobit obsah předmětu i způsob výuky daným situacím, nicméně teprve zavedením *rámcových vzdělávacích programů* má učitel zcela ve své moci tvorbu a distribuci učiva do jednotlivých ročníků, způsob a formu výuky, a také, jak již bylo řečeno, přebírá plnou zodpovědnost. Nelze tedy již poukazovat na fakt, že napsané osnovy

jsou nesplnitelné, neboť autorem těchto osnov se stává on sám a on sám garantuje i jejich proveditelnost v praxi.

Ke změně obsahu a cílů vzdělávání v hudební výchově pak dochází především propojením obsahu Hudební výchovy v základním vzdělávání a Hudebního oboru v gymnaziálním vzdělávání s novými obsahy vzdělávání (průřezovými tématy) popřípadě zasazením *integrativních prvků* do výuky. Hudební výchova již není a nemůže být odtržena od praktického života a od aktuálních témat - stává se součástí komplexního kurikula, přináší prvky, které jsou na jedné straně „hudebně imanentní“, vlastní jí samé, na druhé straně takové prvky, které se významně podílí na formování klíčových kompetencí jedince (viz kap. 1.1.1 resp. 2.1.1.2.1) a bez nichž by bylo kurikulum základního i gymnaziálního vzdělávání neúplné.

Uvedené změny budou mít jistě dopad na *kvalitu vzdělávání*. Z pohledu hudební výchovy to předpokládá, že ve školním vzdělávacím programu, respektive v učebních osnovách hudební výchovy, bude muset učitel nastavit takové obsahy, které budou splnitelné, které budou „obsahovat“ validní kritéria pro hodnocení žáků tak, aby se kvalita vzdělání - hodnota na výstupu - bezpečně rozpoznala. Z tohoto hlediska bude ještě zřejmě zapotřebí vytvořit pro hudební výchovu „indikátory kvality“, které spolehlivě kvalitu vzdělávání postihnou a určí. Je pochopitelné, že kvalita vzdělávání není určena jenom kvalitním výstupem ve smyslu výstupu žáka. Jde o podmínky výuky i vlastní hudebně výchovný proces - jeho monitoring i způsob hodnocení (i zde je zapotřebí stanovit kritéria a indikátory, jimiž lze kvalita posoudit a rozpoznat). V tomto směru v rámci hudebně výchovného procesu by mohly v budoucnu významnou roli sehrát různé projekty zaměřené například na způsob autoevalua-ce školy a hodnocení žáka v jednotlivých předmětech. Jisté však je, že klíčem k novému kurikulu, jeho realizaci, je učitel. Ten se výrazně, jako nositel změn (viz výše) podílí jak na kvalitě vzdělávání, tak i na vnitřní proměně školy, která

musí nastat v souladu se změnami, které nové kurikulum anticipuje.

Ze všeho, co bylo v práci uvedeno je zřejmé, že problematika realizace vzdělávacího obsahu Hudební výchovy v základních školách a Hudebního oboru v gymnáziích je z hlediska nového kurikula věcí náročnou a dlouhodobou. Proto bude zapotřebí jak ze strany orgánů odpovědných za průběh kurikulární reformy, tak strůjců kurikula, ale také fakult připravující učitele, vytvořit takové prostředí, aby se popsané kurikulum, které se jeví jako kurikulum zamýšlené, mohlo plně v praxi realizovat.

Příloha 1

Strategické záměry a cíle vytýčené Evropskou komisí

Strategický záměr č. 1 - Zlepšování kvality a efektivity systémů vzdělávání a odborné přípravy v Evropské unii

- Cíl 1.1 Zlepšení vzdělávání učitelů
- Cíl 1.2 Rozvíjení klíčových kompetencí ve společnosti založené na znalostech
- Cíl 1.3 Zajištění přístupu k informačním a komunikačním technologiím pro všechny

Strategický záměr č. 2 - Zajištění přístupu ke vzdělávání a odborné přípravě pro všechny

- Cíl 2.1 Vytvoření prostředí otevřeného pro učení
- Cíl 2.2 Zvýšení atraktivity učení
- Cíl 2.3 Podporování aktivního občanství, rovných příležitostí a sociální soudržnosti

Strategický záměr č. 3 - Otevření systémů vzdělávání a odborné přípravy okolnímu světu

- Cíl 3.1 Posílení vazeb mezi světem práce, výzkumem a celou ostatní společností
- Cíl 3.2 Rozvíjení podnikatelského myšlení
- Cíl 3.3 Zkvalitňování studia cizích jazyků
- Cíl 3.4 Posílení mobility a výměn
- Cíl 3.5 Rozvíjení evropské spolupráce.

Klíčové kompetence identifikované Evropskou komisí

- Komunikace v mateřském jazyce
- Komunikace v cizím jazyce
- Matematická gramotnost a kompetence v oblasti přírodních věd a technologií
- Kompetence v oblasti informační a komunikační technologie
- Učit se učit (*kompetence k učení, v orig. learning to learn*)
- Interpersonální sociální a občanské kompetence
- Podnikatelské dovednosti (*v orig. entrepreneurship*)
- Kulturní rozhled (*v orig. cultural awareness*)

Příloha 3 - Standard základního vzdělávání - Hudební výchova

Hudba (hudební aktivity)

Specifické cíle

Proces vzdělávání směřuje k tomu, aby žáci:

- kultivovali svou hudebnost v oblasti hudebního sluchu, zpěvního hlasu, smyslu pro rytmus, melodického a harmonického cítění, hudební paměti, představivosti a fantazie
- rozvíjeli své receptivní, reprodukční a částečně i produkční schopnosti a dovednosti aktivitami vokálními, instrumentálními, poslechovými a hudebně pohybovými
- porozuměli hudebně vyjadřovacím prostředkům a společenským funkcím hudby jednotlivých uměleckých epoch v jejich základním slohovém a stylovém rozvrstvení
- získali vhled do hudební kultury české i jiných národů, seznámili se se schopnostmi umění minulosti i dneška emocionálně působit a vytvářet mosty mezi lidmi

Okruhy kmenového učiva

Vokální složka

Elementární dovednosti nutné k technicky správnému zpěvu (pěvecké dýchání, nasazení tónu, tvoření hlavového tónu, vyrovnávání vokálů, výslovnost, pěvecké dělení slov, frázování, hlasová hygiena).

Rozšiřování hlasového rozsahu - v propojení s intonačním a rytmickým výcvikem.

Jednohlas, dvojhlas a částečně i trojhlas v durovém a mollovém tónorodu.

Melodizace textů; prvky vokální improvizace.

Instrumentální složka

Základy hry na snadno ovladatelné hudební nástroje bicí i melodické - v propojení s rytmickým výcvikem.

Hra jednoduchých doprovodů.

Poslechová složka

Zvuk, tón, vlastnosti tónu, nejjednodušší vztahy mezi dvěma a třemi tóny - v propojení s vokální, instrumentální, poslechovou a hudebně pohybovou složkou.

Hudba vokální a instrumentální; hudba polyfonní a homofonní.

Hudební nástroje a lidské hlasy v základních typech hudebních sdružení při interpretaci hudby lidové, tzv. vážné a populární.

Zvukové proměny hudby (hudba jednotlivých uměleckých epoch, epizody ze života skladatelů).

Společenské funkce hudby.

Hudebně pohybová složka

Vyjádření metrorytmického členění hudby "hrou na tělo" a taktováním.

Pohybové vyjádření metra, rytmu, charakteru melodie, hudební nálady a hudební formy v komponovaném pohybovém projevu i improvizovaně.

Základní poznatky o tempu, dynamice, agogice, taktu, notopisu a hudební formě.

Příloha 4 - Standard vzdělávání ve čtyřletém gymnáziu - Hudební výchova

5. OBLAST ESTETICKOVÝCHOVNÁ

Obory:

hudba (hudební aktivity)

výtvarné umění (výtvarné aktivity)

Realizací estetickovýchovných aktivit žáci rozvíjejí, kultivují a harmonizují svůj vnitřní svět, vytvářejí si základy individuálních norem estetického hodnocení uměleckých děl, užitého umění, svých hudebních a výtvarných projevů, přírodních krás i každodenní reality.

Formativní vliv estetického vzdělávání je v jednotlivých aktivitách cílen především k náročnějším hudebním a výtvarným činnostem. Žáci v nich poznávají a emocionálně prožívají významná díla hudebního a výtvarného umění. Hledají, srovnávají a nalézají vzájemné souvislosti mezi uměleckými druhy, žánry a styly. Poznatky a osvojené dovednosti pak promítají do svého hudebního a výtvarného projevu.

Hudba (hudební aktivity)

Specifické cíle

Proces vzdělávání směřuje k tomu, aby si žáci:

- rozvíjeli sluchové analytické schopnosti, rytmické, melodické a harmonické cítění, hudební paměť a představivost;

- zdokonalovali receptivní, reprodukční a částečně i produkční schopnosti v aktivitách vokálních, poslechových, instrumentálních a hudebně pohybových;

- při manipulaci s hudebním materiálem rozvíjeli svou kreativitu a invenci;
- rozšiřovali vhléd do hudební tvorby českých skladatelů i autorů jiných národů;
- prohlubovali orientaci v základních druhových, slohových, žánrových a částečně i stylových hudebně vyjadřovacích prostředcích hudby tzv. vážné, populární a lidové;
- osvojovali schopnost rozlišovat a stručně charakterizovat – s přihlédnutím k paralelnímu vývoji v dalších druzích umění – jednotlivé umělecké epochy v hudbě.

Okruhy kmenového učiva

Vokální složka

Rozvíjení a upevňování pěveckých dovedností a návyků.

Intonační a rytmický výcvik.

Jednohlasý, dvojhlasý a trojhlasý vokální projev (a cappella i v propojení s instrumentálními a hudebně pohybovými aktivitami).

Lidové písně, písně a skladby autorů hudby tzv. vážné a populární.

Melodizace textů.

Tvořivé hry a hlasové improvizace v durovém a mollovém tónoro-
du.

Poslechová složka

Vztahy mezi dvěma a třemi tóny, nejjednodušší vztahy mezi hlavními akordy v tónině dur a moll (v propojení s vokálními, instrumentálními a hudebně pohybovými aktivitami).

Hudba jednotlivých uměleckých epoch (a epizody ze života skladatelů poslouchaných skladeb). Hudba velkých hudebních forem, hudba populární a lidová. Hudba instrumentální a vokální.

Hudba realizovaná koncertně i ve vazbě na jiné druhy umění. Základní typy hudebních sdružení při interpretaci hudby tzv. vážné a populární. Společenské funkce hudby a východiska její tvorby. Vzájemné souvislosti vývoje mezi různými druhy umění.

Instrumentální složka

Hra doprovodů a jednoduchých skladbiček na snadno ovladatelné hudební nástroje orffovského instrumentáře, keyboardy či nástroje klasické (v propojení s vokálními a hudebně pohybovými aktivitami).

Tvořivé hry s hudebně vyjadřovacími prostředky a texty v rámci malé hudební formy.

Hudebně pohybová složka

Pohybové vyjádření rytmu, metra, charakteru melodie, hudební formy a hudební nálady „hrou na tělo“, improvizovaném či předem vypracovaném pohybovém projevu jednotlivce nebo skupiny žáků (v propojení s poslechovými, vokálními a instrumentálními aktivitami). Taktování tempa, dynamiky a hudebního výrazu (v propojení s vokální a instrumentální složkou). Prvky dobových tanců a tanců společenských.

Příloha 5 - Rámcový učební plán pro základní vzdělávání

Vzdělávací oblasti	Vzdělávací obory	1. stupeň	2. stupeň
		1. - 5. ročník	6. - 9. ročník
		Minimální časová dotace	
Jazyk a jazyková komunikace	Český jazyk a literatura	38	16
	Cizí jazyk	9	12
Matematika a její aplikace		22	16
Informační a komunikační technologie		1	1
Člověk a jeho svět		12	-
Člověk a společnost	Dějepis	-	12
	Výchova k občanství	-	
Člověk a příroda	Fyzika	-	22
	Chemie	-	
	Přírodopis	-	
	Zeměpis	-	
Umění a kultura	Hudební výchova	12	10
	Výtvarná výchova		
Člověk a zdraví	Výchova ke zdraví	-	11
	Tělesná výchova	10	
Člověk a svět práce		5	4
Průřezová témata		P	P
Disponibilní časová dotace		9	18
Celková povinná časová dotace		118	122

Kompetence k učení

Na konci základního vzdělávání žák:

- vybírá a využívá pro efektivní učení vhodné způsoby, metody a strategie, plánuje, organizuje a řídí vlastní učení, projevuje ochotu věnovat se dalšímu studiu a celoživotnímu učení
- vyhledává a třídí informace a na základě jejich pochopení, propojení a systematizace je efektivně využívá v procesu učení, tvůrčích činnostech a praktickém životě
- operuje s obecně užívanými termíny, znaky a symboly, uvádí věci do souvislostí, propojuje do širších celků poznatky z různých vzdělávacích oblastí a na základě toho si vytváří komplexnější pohled na matematické, přírodní, společenské a kulturní jevy
- samostatně pozoruje a experimentuje, získané výsledky porovnává, kriticky posuzuje a vyvozuje z nich závěry pro využití v budoucnosti
- poznává smysl a cíl učení, má pozitivní vztah k učení, posoudí vlastní pokrok a určí překážky či problémy bránící učení, naplánuje si, jakým způsobem by mohl své učení zdokonalit, kriticky zhodnotí výsledky svého učení a diskutuje o nich

Kompetence k řešení problémů

Na konci základního vzdělávání žák:

- vnímá nejruznější problémové situace ve škole i mimo ni, rozpozná a pochopí problém, přemýšlí o nesrovnalostech a jejich příčinách, promyslí a naplánuje způsob řešení problémů a využívá k tomu vlastního úsudku a zkušeností
- vyhledá informace vhodné k řešení problému, nachází jejich shodné, podobné a odlišné znaky, využívá získané vědomosti a dovednosti k objevování různých variant řešení, nenechá se odradit případným nezdarem a vytrvale hledá konečné řešení problému
- samostatně řeší problémy; volí vhodné způsoby řešení; užívá při řešení problémů logické, matematické a empirické postupy
- ověřuje prakticky správnost řešení problémů a osvědčené postupy aplikuje při řešení obdobných nebo nových problémových situací, sleduje vlastní pokrok při zdolávání problémů
- kriticky myslí, činí uvážlivá rozhodnutí, je schopen je obhájit, uvědomuje si zodpovědnost za svá rozhodnutí a výsledky svých činů zhodnotí

Kompetence komunikativní

Na konci základního vzdělávání žák:

- formuluje a vyjadřuje své myšlenky a názory v logickém sledu, vyjadřuje se výstižně, souvisle a kultivovaně v písemném i ústním projevu
- naslouchá promluvám druhých lidí, porozumí jim, vhodně na ně reaguje, účinně se zapojuje do diskuse, obhajuje svůj názor a vhodně argumentuje
- rozumí různým typům textů a záznamů, obrazových materiálů, běžně užívaných gest, zvuků a jiných informačních a komunikačních prostředků, přemýšlí o nich, reaguje na ně a tvořivě je využívá ke svému rozvoji a k aktivnímu zapojení se do společenského dění
- využívá informační a komunikační prostředky a technologie pro kvalitní a účinnou komunikaci s okolním světem
- využívá získané komunikativní dovednosti k vytváření vztahů potřebných k plnohodnotnému soužití a kvalitní spolupráci s ostatními lidmi

Kompetence sociální a personální

Na konci základního vzdělávání žák:

- účinně spolupracuje ve skupině, podílí se společně s pedagogy na vytváření pravidel práce v týmu, na základě poznání nebo přijetí nové role v pracovní činnosti pozitivně ovlivňuje kvalitu společné práce
- podílí se na utváření příjemné atmosféry v týmu, na základě ohleduplnosti a úcty při jednání s druhými lidmi přispívá k upevnování dobrých mezilidských vztahů, v případě potřeby poskytne pomoc nebo o ni požádá
- přispívá k diskusi v malé skupině i k debatě celé třídy, chápe potřebu efektivně spolupracovat s druhými při řešení daného úkolu, oceňuje zkušenosti druhých lidí, respektuje různá hlediska a čerpá poučení z toho, co si druzí lidé myslí, říkají a dělají
- vytváří si pozitivní představu o sobě samém, která podporuje jeho sebedůvěru a samostatný rozvoj; ovládá a řídí svoje jednání a chování tak, aby dosáhl pocitu sebeuspokojení a sebeúcty

Kompetence občanské

Na konci základního vzdělávání žák:

- respektuje přesvědčení druhých lidí, váží si jejich vnitřních hodnot, je schopen vcítit se do situací ostatních lidí, odmítá útlak a hrubé zacházení, uvědomuje si povinnost postavit se proti fyzickému i psychickému násilí
- chápe základní principy, na nichž spočívají zákony a společenské normy, je si vědom svých práv a povinností ve škole i mimo školu
- rozhoduje se zodpovědně podle dané situace, poskytne dle svých možností účinnou pomoc a chová se zodpovědně v krizových situacích i v situacích ohrožujících život a zdraví člověka
- respektuje, chrání a ocení naše tradice a kulturní i historické dědictví, projevuje pozitivní postoj k uměleckým dílům, smysl pro kulturu a tvořivost, aktivně se zapojuje do kulturního dění a sportovních aktivit
- chápe základní ekologické souvislosti a environmentální problémy, respektuje požadavky na kvalitní životní prostředí, rozhoduje se v zájmu podpory a ochrany zdraví a trvale udržitelného rozvoje společnosti

Kompetence pracovní

Na konci základního vzdělávání žák:

- používá bezpečně a účinně materiály, nástroje a vybavení, dodržuje vymezená pravidla, plní povinnosti a závazky, adaptuje se na změněné nebo nové pracovní podmínky
- přistupuje k výsledkům pracovní činnosti nejen z hlediska kvality, funkčnosti, hospodárnosti a společenského významu, ale i z hlediska ochrany svého zdraví i zdraví druhých, ochrany životního prostředí i ochrany kulturních a společenských hodnot
- využívá znalosti a zkušenosti získané v jednotlivých vzdělávacích oblastech v zájmu vlastního rozvoje i své přípravy na budoucnost, činí podložená rozhodnutí o dalším vzdělávání a profesním zaměření
- orientuje se v základních aktivitách potřebných k uskutečnění podnikatelského záměru a k jeho realizaci, chápe podstatu, cíl a riziko podnikání, rozvíjí své podnikatelské myšlení

Příloha 8

Příklady možných výchovných a vzdělávacích strategií v učebních osnovách hudební výchovy

7a/

• V produkčních činnostech **využíváme skupinovou práci**, tím umožňujeme žákovi **přijímat** podle jeho individuálních schopností a dovedností **určité role** (zpěvák, instrumentalista, tanečník) a tím jej vedeme **k porozumění** hudebnímu dílu, kompozici (kompetence komunikativní) a **kooperaci s druhými** v rámci vytvoření konečného „tvaru“ hudebního díla

(kompetence sociální a personální)

7b/

Pro utváření a rozvíjení kompetence komunikativní učitel využívá tyto postupy, metody a formy práce a žákům nabízí tyto aktivity a příležitosti:

- skupinové práce při přípravě a realizaci hudebního objektu (písň, skladby, improvizace)
- sémantické rozbory v receptivních činnostech, prostřednictvím nichž dochází k odhalování významové a obsahové vrstvy hudebního díla
- pluralitní diskuzi zahrnující vyjadřování vlastních soudů a preferencí v receptivních činnostech
- hudební dialogy mezi jednotlivými žáky v rámci improvizace a stylizace

Pro utváření a rozvíjení kompetence občanské a kompetence sociální a interpersonální učitel využívá tyto postupy, metody a formy práce a žákům nabízí tyto aktivity a příležitosti:

- výklady, návštěvy muzeí, prezentace a referáty žáků, řízené diskuze apod. tematicky zahrnující problematiku historie i současnosti hudebního umění. Žákovi je tak umožněno poznat kulturní a duchovní hodnoty současné i minulé, utvářet si tolerantní a nepředpojatý postoj k různorodým kulturním a duchovním hodnotám na základě jejich poznání, vyjádřit vlastní přesvědčení a svobodné rozhodnutí pro přijetí a sdílení či odmítnutí těchto hodnot.

Komentář: Při tvorbě výchovných a vzdělávacích strategií učitelé ne vycházejí pouze z klíčových kompetencí a cílového zaměření oblasti, ale povětšinou se nejprve seznámí se vzdělávacím obsahem Hudební výchovy v RVP ZV a teprve pak se pokouší provázat vzdělávací obsah Hudební výchovy s klíčovými kompetencemi tak, aby našli styčné plochy (platformu) pro nalezení vhodných metod, postupů, cest - tedy výchovných a vzdělávacích strategií. V současné době se v rámci projektu Metodická podpora vzdělávání na 1. stupni ve Výzkumném ústavu pedagogickém pracuje na obdobném, metodicky zpracovaném textu, který by teoreticky i s praktickými ukázkami nabídl školám, respektive (prozatím) učitelům 1. stupně způsob nalezení optimálních strategií pro jejich vyučovací předměty.

Předložené modelově formulované strategie vycházejí ze zkušeností, které přinesla pilotáž školních vzdělávacích programů v rámci pilotního ověřování tvorby ŠVP v rámci projektu realizovaného Výzkumným ústavem pedagogickým v Praze. Při pozorném čtení takto modelově formulovaných strategií v nich nalezneme aspekty předjímající integrující pojetí hudebně výchovné práce, které jsou pak ještě více umocňovány v hudebním oboru na gymnáziu.

Příloha č.9

Vzdělávací obsah vzdělávacího oboru Hudební výchova v RVP ZV

1. stupeň

Očekávané výstupy – 1. období

žák

- zpívá na základě svých dispozic intonačně čistě a rytmicky přesně v jednohlase
- rytmizuje a melodizuje jednoduché texty, improvizuje v rámci nejjednodušších hudebních forem
- využívá jednoduché hudební nástroje k doprovodné hře
- reaguje pohybem na znějící hudbu, pohybem vyjadřuje metrum, tempo, dynamiku, směr melodie
- rozlišuje jednotlivé kvality tónů, rozpozná výrazné tempové a dynamické změny v proudu znějící hudby
- rozpozná v proudu znějící hudby některé hudební nástroje, odliší hudbu vokální, instrumentální a vokálně instrumentální

Očekávané výstupy – 2. období

žák

- zpívá na základě svých dispozic intonačně čistě a rytmicky přesně v jednohlase či dvajhlase v durových i mollových tóninách a při zpěvu využívá získané pěvecké dovednosti
- realizuje podle svých individuálních schopností a dovedností (zpěvem, hrou, tancem, doprovodnou hrou) jednoduchou melodii či píseň zapsanou pomocí not
- využívá na základě svých hudebních schopností a dovedností jednoduché popřípadě složitější hudební nástroje k doprovodné hře i k reprodukci jednoduchých motivů skladeb a písní
- rozpozná hudební formu jednoduché písně či skladby
- vytváří v rámci svých individuálních dispozic jednoduché předehry, mezihry a dohry a provádí elementární hudební improvizace
- rozpozná v proudu znějící hudby některé z užitých hudebních výrazových prostředků, upozorní na metroritmické, tempové, dynamické i zřetelné harmonické změny
- ztvárňuje hudbu pohybem s využitím tanečních kroků, na základě individuálních schopností a dovedností vytváří pohybové improvizace

Učivo

VOKÁLNÍ ČINNOSTI

- **pěvecký a mluvní projev** – pěvecké dovednosti (dýchání, výslovnost, nasazení a tvorba tónu, dynamicky odlišený zpěv), hlasová hygiena, rozšiřování hlasového rozsahu
- **hudební rytmus** – realizace písní ve 2/4, 3/4 a 4/4 taktu
- **dvojhlas a vícehlas** – prodleva, kánon, lidový dvojhlas apod.
- **intonace, vokální improvizace** – diatonické postupy v durových a mollových tóninách (V., III. a I. stupeň, volné nástupy VIII. a spodního V. stupně apod.), hudební hry (ozvěna, otázka - odpověď apod.)
- **záznam vokální hudby** – zachycení melodie písně pomocí jednoduchého grafického vyjádření (např. linky), nota jako grafický znak pro tón, zápis rytmu jednoduché písně, notový zápis jako opora při realizaci písně

INSTRUMENTÁLNÍ ČINNOSTI

- **hra na hudební nástroje** – reprodukce motivů, témat, jednoduchých skladbiček pomocí jednoduchých hudebních nástrojů z Orffova instrumentáře, zobcových fléten, keyboardů apod.
- **rytmizace, melodizace a stylizace, hudební improvizace** – tvorba předeher, meziher a doher s využitím tónového materiálu písně, hudební doprovod (akcentace těžké doby v rytmickém doprovodu, ostinato, prodleva), hudební hry (ozvěna, otázka – odpověď), jednodílná písňová forma (a – b)
- **záznam instrumentální melodie** – čtení a zápis rytmického schématu jednoduchého motivku či tématu instrumentální skladby, využití notačních programů

HUDEBNĚ POHYBOVÉ ČINNOSTI

- **taktování, pohybový doprovod znějící hudby** – dvoudobý, třídobý a čtyřdobý takt, taneční hry se zpěvem, jednoduché lidové tance
- **pohybové vyjádření hudby a reakce na změny v proudu znějící hudby** – pantomima a pohybová improvizace s využitím tanečních kroků
- **orientace v prostoru** – utváření pohybové paměti, reprodukce pohybů prováděných při tanci či pohybových hrách

POSLECHOVÉ ČINNOSTI

- **kvality tónů** – délka, síla, barva, výška
- **vztahy mezi tóny** – souzvuk, akord
- **hudební výrazové prostředky a hudební prvky s výrazným sémantickým nábojem** – rytmus, melodie, harmonie, barva, kontrast a gradace, pohyb melodie (melodie vzestupná a sestupná), zvukomalba, metrické, rytmické, dynamické, harmonické změny v hudebním proudu
- **hudba vokální, instrumentální, vokálně instrumentální, lidský hlas a hudební nástroj**
- **hudební styly a žánry** – hudba taneční, pochodová, ukolébavka apod.
- **hudební formy** – malá písňová forma, velká písňová forma, rondo, variace
- **interpretace hudby** – slovní vyjádření (jaká je to hudba a proč je taková)

2. stupeň

Očekávané výstupy

žák

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

Učivo

VOKÁLNÍ ČINNOSTI

- **pěvecký a mluvní projev** – rozšiřování hlasového rozsahu, hlasová hygiena, hlasová nedostatečnost a některé způsoby její nápravy, mutace, vícehlasý a jednohlasý zpěv, deklamace, techniky vokálního projevu (scat, falzet apod.), jejich individuální využití při zpěvu i při společných vokálně instrumentálních aktivitách
- **intonace a vokální improvizace** – diatonické postupy v durových a mollových tóninách, improvizace jednoduchých hudebních forem
- **hudební rytmus** – odhalování vzájemných souvislostí rytmu řeči a hudby, využívání rytmických zákonitostí při vokálním projevu
- **orientace v notovém záznamu vokální skladby** – notový zápis jako opora při realizaci písně či složitější vokální nebo vokálně instrumentální skladby
- **rozvoj hudebního sluchu a hudební představitosti** – reprodukce tónů, převádění melodií z nezpěvné do zpěvné polohy, zachycování rytmu popřípadě i melodie zpívané (hrané) písně pomocí grafického (notového) záznamu
- **reflexe vokálního projevu** – vlastní vokální projev a vokální projev ostatních, hledání možnosti nápravy hlasové nedostatečnosti (transpozice melodie, využití jiné hudební činnosti)

INSTRUMENTÁLNÍ ČINNOSTI

- **hra na hudební nástroje** – nástrojová reprodukce melodií (motivků, témat, písní, jednoduchých skladeb), hra a tvorba doprovodů s využitím nástrojů Orffova instrumentáře, keyboardů a počítače, nástrojová improvizace (jednoduché hudební formy)
- **záznam hudby** – noty, notační programy (např. Capella, Finale, Sibelius) a další způsoby záznamu hudby
- **vyjadřování hudebních i nehudebních představ a myšlenek pomocí hudebního nástroje** – představy rytmické, melodické, tempové, dynamické, formální
- **tvorba doprovodů pro hudebně dramatické projevy**

HUDEBNĚ POHYBOVÉ ČINNOSTI

- **pohybový doprovod znějící hudby** – taktování, taneční kroky, vlastní pohybové ztvárnění
- **pohybové vyjádření hudby v návaznosti na sémantiku hudebního díla** – pantomima, improvizace
- **pohybové reakce na změny v proudu znějící hudby** – tempové, dynamické, rytmicko-metrické, harmonické
- **orientace v prostoru** – rozvoj pohybové paměti, reprodukce pohybů prováděných při tanci či pohybových hrách

POSLECHOVÉ ČINNOSTI

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

Klíčové kompetence RVP G

Kompetence k učení

Žák:

- své učení a pracovní činnost si sám plánuje a organizuje, využívá je jako prostředku pro seberealizaci a osobní rozvoj;
- efektivně využívá různé strategie učení k získání a zpracování poznatků a informací, hledá a rozvíjí účinné postupy ve svém učení, reflektuje proces vlastního učení a myšlení;
- kriticky přistupuje ke zdrojům informací, informace tvořivě zpracovává a využívá při svém studiu a praxi;
- kriticky hodnotí pokrok při dosahování cílů svého učení a práce, přijímá ocenění, radu i kritiku ze strany druhých, z vlastních úspěchů i chyb čerpá poučení pro další práci.

Kompetence k řešení problémů

Žák:

- rozpozná problém, objasní jeho podstatu, rozčlení ho na části;
- vytváří hypotézy, navrhuje postupné kroky, zvažuje využití různých postupů při řešení problému nebo ověřování hypotézy;
- uplatňuje při řešení problémů vhodné metody a dříve získané vědomosti a dovednosti, kromě analytického a kritického myšlení využívá i myšlení tvořivé s použitím představivosti a intuice;
- kriticky interpretuje získané poznatky a zjištění a ověřuje je, pro své tvrzení nachází argumenty a důkazy, formuluje a obhájí podložené závěry;
- je otevřený k využití různých postupů při řešení problémů, nahlíží problém z různých stran;
- zvažuje možné klady a zápory jednotlivých variant řešení, včetně posouzení jejich rizik a důsledků.

Kompetence komunikativní

Žák:

- s ohledem na situaci a účastníky komunikace efektivně využívá dostupné prostředky komunikace, verbální i neverbální, včetně symbolických a grafických vyjádření informací různého typu;
- používá s porozuměním odborný jazyk a symbolická a grafická vyjádření informací různého typu;
- efektivně využívá moderní informační technologie;

- vyjadřuje se v mluvených i psaných projevech jasně, srozumitelně a přiměřeně tomu, komu, co a jak chce sdělit, s jakým záměrem a v jaké situaci komunikuje; je citlivý k míře zkušeností a znalostí a k možným pocitům partnerů v komunikaci;
- prezentuje vhodným způsobem svou práci i sám sebe před známým i neznámým publikem;
- rozumí sdělením různého typu v různých komunikačních situacích, správně interpretuje přijímaná sdělení a věcně argumentuje; v nejasných nebo sporných komunikačních situacích pomáhá dosáhnout porozumění.

Kompetence sociální a personální

Žák:

- posuzuje reálně své fyzické a duševní možnosti, je schopen sebereflexe;
- stanovuje si cíle a priority s ohledem na své osobní schopnosti, zájmovou orientaci i životní podmínky;
- odhaduje důsledky vlastního jednání a chování v nejrůznějších situacích, své jednání a chování podle toho koriguje;
- přizpůsobuje se měnícím se životním a pracovním podmínkám a podle svých schopností a možností je aktivně a tvořivě ovlivňuje;
- aktivně spolupracuje při stanovování a dosahování společných cílů;
- přispívá k vytváření a udržování hodnotných mezilidských vztahů založených na vzájemné úctě, toleranci a empatii;
- projevuje zodpovědný vztah k vlastnímu zdraví a k zdraví druhých;
- rozhoduje se na základě vlastního úsudku, odolává společenským i mediálním tlakům.

Kompetence občanská

Žák:

- informovaně zvažuje vztahy mezi svými zájmy osobními, zájmy širší skupiny, do níž patří, a zájmy veřejnými, rozhoduje se a jedná vyváženě;
- o chodu společnosti a civilizace uvažuje z hlediska udržitelnosti života, rozhoduje se a jedná tak, aby neohrožoval a nepoškozoval přírodu a životní prostředí ani kulturu;
- respektuje různorodost hodnot, názorů, postojů a schopností ostatních lidí;
- rozšiřuje své poznání a chápání kulturních a duchovních hodnot, spoluvytváří je a chrání;
- promýšlí souvislosti mezi svými právy, povinnostmi a zodpovědností; k plnění svých povinností přistupuje zodpovědně a tvořivě, hájí svá práva i práva jiných, vystupuje proti jejich potlačování a spoluvytváří podmínky pro jejich naplňování;
- chová se informovaně a zodpovědně v krizových situacích a v situacích ohrožujících život a zdraví, poskytne ostatním pomoc;
- posuzuje události a vývoj veřejného života, sleduje, co se děje v jeho bydlišti a okolí, zaujímá a obhajuje informovaná stanoviska a jedná k obecnému prospěchu podle nejlepšího svědomí.

Kompetence k podnikavosti

Žák:

- cílevědomě, zodpovědně a s ohledem na své potřeby, osobní předpoklady a možnosti se rozhoduje o dalším vzdělávání a budoucím profesním zaměření;
- rozvíjí svůj osobní i odborný potenciál, rozpoznává a využívá příležitosti pro svůj rozvoj v osobním a profesním životě;
- uplatňuje proaktivní přístup, vlastní iniciativu a tvořivost, vítá a podporuje inovace;
- získává a kriticky vyhodnocuje informace o vzdělávacích a pracovních příležitostech, využívá dostupné zdroje a informace při plánování a realizaci aktivit;
- usiluje o dosažení stanovených cílů, průběžně reviduje a kriticky hodnotí dosažené výsledky, koriguje další činnost s ohledem na stanovený cíl; dokončuje zahájené aktivity, motivuje se k dosahování úspěchu;
- posuzuje a kriticky hodnotí rizika související s rozhodováním v reálných životních situacích a v případě nezbytnosti je připraven tato rizika nést;
- chápe podstatu a principy podnikání, zvažuje jeho možná rizika, vyhledává a kriticky posuzuje příležitosti k uskutečnění podnikatelského záměru s ohledem na své předpoklady, realitu tržního prostředí a další faktory.

Příloha 11

Vzdělávací obsah Hudebního oboru - RVP G (RVP GSP)

PRODUKCE

Očekávané výstupy

žák

- *využívá svůj individuální pěvecký potenciál při zpěvu, při mluvním projevu vede svůj hlas zněle a přirozeně, správně artikuluje, logicky člení větu (obsah sdělení), uplatňuje zásady hlasové hygieny v běžném životě*
- *využívá jednoduché a podle vybavení školy i složitější hudební nástroje (keyboardy, keyboardy ve spojení s počítačem) při individuálních či společných hudebních aktivitách a přiměřeně svým hudebním schopnostem a dovednostem používá hudební nástroje jako prostředek sdělování hudebních i nehudebních myšlenek a představ*
- *reaguje na hudbu pohybem, ztvárňuje ji úměrně svým hudebním schopnostem a pohybovým dispozicím; pohyb ve spojení s hudbou využívá k vyjádření vlastních představ a pocitů*
- *orientuje se v zápise jednoduchých, případně i složitějších vokálních, instrumentálních i vokálně-instrumentálních písní a skladeb; na základě svých individuálních hudebních schopností tyto skladby realizuje*

Učivo

- **vokální činnosti** – kultivace pěveckého a hlasového projevu, intonační a rytmický výcvik, sólový a sborový zpěv, orientace v notovém (grafickém) zápise vokálních kompozic, improvizace jednoduché vokální kompozice (předvěti a závěti, perioda)
- **instrumentální činnosti** – hra a tvorba instrumentálních doprovodů (rytmicko-melodické doprovody, jednoduchá aranžmá), hra a tvorba jednoduchých instrumentálních kompozic (hudební věta, malá písňová forma, rondo), orientace v notovém a grafickém zápise instrumentálních kompozic, moderní hudební nástroje a počítač
- **hudebně pohybové činnosti** – pohyb hudby a gesto, pohybové etudy, tanec jako způsob komunikace

RECEPCE A REFLEXE

Očekávané výstupy

žák

- *vyděluje podstatné hudební znaky z proudu znějící hudby, rozpoznává hudebně výrazové prostředky užitě ve skladbě, uvědomuje si hudební formu díla a k dílu přistupuje jako k logicky utvářenému celku*
- *popíše a na vybraných hudebních dílech (částech hudebního díla) ukáže důležité znaky tvorby a interpretace, vysvětlí, v čem tkví originální a nezaměnitelný přínos skladatele a interpreta, možná poselství sdělovaná prostřednictvím hudby na základě svých schopností, znalostí i získaných zkušeností dešifruje a interpretuje*
- *interpretuje hudbu na základě vědomostí a individuálních hudebních schopností; vytváří vlastní soudy a preference, které dokáže v diskusi obhájit*
- *orientuje se ve vývoji hudebního umění; uvědomuje si rozdílnost hudebního myšlení v jednotlivých etapách, rozlišuje hudební slohy podle charakteristických hudebních znaků, na základě historických, společenských a kulturních kontextů popíše podmínky a okolnosti vzniku hudebního díla*
- *odliší hudbu podle jejího stylového zařazení, významu a funkce, rozpozná vhodnost či nevhodnost využití určité hudby v konkrétních situacích*
- *uvědomuje si roli hudebního průmyslu v současném světě; popíše možnosti využití hudby*

v „mimohudební“ oblasti a je schopen poukázat na příklady jejího zneužívání

- *uvědomuje si rozdílnost přístupů jednotlivých lidí k hudbě a hudební tvorbě, vnímá hudbu jako způsob prezentace vlastních idejí a názorů i idejí, pocitů a názorů ostatních lidí a na základě toho je schopen se s hudbou ztotožnit či ji odmítnout*
- *upozorní na ty znaky hudební tvorby, které s sebou nesou netoleranci, rasismus a xenofobii, a dokáže se od takové hudby distancovat*

Učivo

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

Příloha 12

Společný vzdělávací obsah hudebního i výtvarného oboru (integrující téma oborů)

UMĚLECKÁ TVORBA A KOMUNIKACE

Očekávané výstupy

žák

- vědomě uplatňuje tvořivost při vlastních aktivitách a chápe ji jako základní faktor rozvoje své osobnosti; dokáže objasnit její význam v procesu umělecké tvorby i v životě
- vysvětlí umělecký znakový systém jako systém vnitřně diferencovaný a dokáže v něm rozpoznat a nalézt umělecké znaky od objevných až po konvenční
- na příkladech vysvětlí umělecký výraz jako neukončený a nedefinitivní ve svém významu; uvědomuje si vztah mezi subjektivním obsahem znaku a významem získaným v komunikaci
- uvědomuje si význam osobně založených podnětů na vznik estetického prožitku; snaží se odhalit vlastní zkušenosti i zkušenosti s uměním, které s jeho vznikem souvisejí
- vysvětlí, jaké předpoklady jsou zapotřebí k recepci uměleckého díla a zejména k porozumění uměleckým dílům současnosti
- objasní podstatné rysy magického, mytického, univerzalistického, modernistického přístupu k uměleckému procesu, dokáže je rozpoznat v současném umění a na příkladech vysvětlí posun v jejich obsahu
- objasní podstatné rysy aktuálního (pluralitního, postmodernistického) přístupu k uměleckému procesu a na základě toho vysvětlí proces vzniku „obecného vkusu“ a „estetických norem“
- dokáže vystihnout nejpodstatnější rysy dnešních proměn a na příkladech uvést jejich vliv na proměnu komunikace v uměleckém procesu

Učivo

- **umělecký proces a jeho vývoj** – vliv uměleckého procesu na způsob chápání reality; dynamika chápání uměleckého procesu – její osobnostní a sociální rozměr; znaková podmíněnost chápání světa – znakové systémy jednotlivých druhů umění; historické proměny pojetí uměleckého procesu (magický, mytický, univerzalistický, modernistický a postmodernistický, pluralitní model umění); prezentace uměleckého díla
- **role subjektu v uměleckém procesu** – smyslové vnímání a jeho rozvoj; předpoklady tvorby, interpretace a recepce uměleckého díla; mimovědomá a uvědomělá recepce uměleckého díla; tvořivá osobnost v roli tvůrce, interpreta a recipienta
- **úloha komunikace v uměleckém procesu** – postavení umění ve společnosti, jeho historické proměny; umělecká a mimoumělecká znakovost; umění jako proces tvorby nových, sociálně dosud nezakotvených znaků; role umělce v societě; publikum a jeho účast v uměleckém procesu; sociální a technologické proměny dneška (nové technologie, nové umělecké disciplíny a jejich obsahy) a jejich vliv na úlohu komunikace v uměleckém procesu; subjektivní chápání uměleckých hodnot ve vztahu k hodnotám považovaným za společensky uznávané

Použitá literatura:

- Asociace pedagogů základních škol ČR. *Vzdělávací program Národní škola*. Praha : SPN, 1997. ISBN 80-04-26683-5
- BELZ, H. , SIEGRIST, M. *Klíčové kompetence a jejich rozvíjení*. Praha : Portál, 2001. ISBN 80-7171-479-6
- CIPRO, M. aj. *Ke koncepci základní školy*. Praha : SPN, 1969.
- DALCROZE, E.J. *Rytmus*. Praha : Průlom, 1927.
- Další rozvoj československé výchovně vzdělávací soustavy. Dílčí projekty*. Praha : SPN, 1976.
- DRÁBEK, V. *Multimediální komunikace v hudební a polyestetické výchově*. Praha : Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2001. ISBN 80-7290-065-X
- DRÁBEK, V. *Popularizace hudby*. Jinočany : H & H, 1992. ISBN 80-85467-84-4
- DRÁBEK, V. *Stručný průvodce hudební psychologií*. Praha : Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2004. ISBN 80-7290-161-3
- DRÁBEK, V. *Tvořivost a integrace v receptivní hudební výchově*. Praha : Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 1998. ISSN 0862-4461
- DRÁBEK, V., CHARALAMBIDIS, A. PASTOROVÁ, M., VANČÁT, J. *Umělecká tvorba a komunikace ve vzdělávací oblasti Umění a kultura. Metodický portál www.rvp.cz [online]. 2007. Dostupné z: <<http://www.rvp.cz/clanek/330/593>>*
- GREGOR, V., SEDLICKÝ, T. *Dějiny hudební výchovy v českých zemích a na Slovensku*. Praha : Supraphon, 1990. ISBN 80-7058-131-X
- HERDEN, J. *Hudba jako řeč*. Praha : Scientia, 1998. ISBN 80-7183-126-3
- HERDEN, J. *Elektronické klávesové nástroje v hudební výchově*. Praha : sdružení MAC spol s.r.o., 2003.
- HOLAS, M. *Didaktika profesionální hudební výchovy*. Praha : AMU, Hudební fakulta, 1999. ISBN 80-902638-0-1
- HOLAS, M. *Hudební pedagogika*. Praha : AMU, Hudební fakulta, 2004. ISBN 80-73331-018-X
- Hudební výchova, časopis pro hudební a obecně estetickou výchovu školní a mimoškolní*. Roč. 14, č.1. Praha : Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2006. ISSN 1210-3683
- Hudební výchova a zpěv 5. - 7. ročník. Učební osnovy základní školy*. Praha : SPN, 1980.
- Hudební výchova a zpěv 5. - 7. ročník. Učební osnovy základní školy*, Praha : SPN, 1987.

- Hudební výchova. *Učební osnovy gymnasia*. Praha : SPN, 1972.
- Hudební výchova. *Experimentální učební osnovy pro gymnázia*. Praha : SPN, 1979.
- Hudební výchova. *Učební osnovy pro gymnázia*. Praha : SPN, 1984.
- Hudební výchova. *Učební osnovy čtyřletého gymnázia*. Praha : Fortuna, 1991.
- Estetická výchova. Výtvarná výchova. Hudební výchova. Estetika. *Učební osnovy gymnasia*. Praha : SPN, 1969.
- Estetická výchova. *Experimentální učební osnovy gymnázia*. Praha : SPN, 1979.
- HUČÍNOVÁ, L. *Identifikace klíčových kompetencí* [online]. 2006. Dostupné z: <http://old.vuppraha.cz/index.php?op=sections&sid=161>
- CHARALAMBIDIS, A. *Hudební výchova pro 2. stupeň základní školy - Metodický průvodce*. Praha : SPN, 2007. ISBN 97-80-7235-343-9
- CHARALAMBIDIS, A. et al. *Manuál pro tvorbu ŠVP v základním vzdělávání*. Praha : UIV, nakl. Tauris, 2005.
- JEŘÁBEK, J. et al. *Vzdělávací program Základní škola*. Praha : Fortuna, 1996. ISBN 80 - 7168 - 337 - X
- JEŘÁBEK, J. et al. *Vzdělávací program Základní škola*. Praha : FORTUNA, 1996. ISBN 80-7168-337-X
- JEŘÁBEK, J. et al. *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání s přílohou upravující vzdělávání žáků s lehkým mentálním postižením*. Praha : ÚIV , nakl. Tauris, 2005.
- JEŘÁBEK, J. et al. *Rámcový vzdělávací program pro gymnaziální vzdělávání, pilotní verze*. Praha : ÚIV, nakl. Tauris, 2004.
- JEŘÁBEK, J. et al. *Rámcový vzdělávací program pro gymnázia*. Plzeň : VÚP, nakl. Bílý slon, 2007. ISBN 978 - 80 - 87000 - 11 - 3
- JEŘÁBEK, J. et al. *Rámcový vzdělávací program pro gymnázia se sportovní přípravou*. Plzeň : VÚP, nakl. Bílý slon, 2007. ISBN 978 - 80 - 87000 - 12 - 0
- JEŽIL, P. *Úloha hudby v budoucnosti*. e-Pedagogium [online]. 2003, roč. 3, č. 1 - mimořádné. Dostupné z: <http://epedagog.upol.cz/eped1.2003/mimo/clanek26.htm>. ISSN 1213-7499.
- KASÍKOVÁ, H. *Kooperativní učení, kooperativní škola*. Praha : Portál, 1997. ISBN 80-7178-167-3
- Konsorcium MOLIN ve spolupráci s konsorciem CASLIN. *CASLIN 2000- vzdělávání knihovníků* [online]. Elektronická verze sborníku příspěvků ze 7. mezinárodního semináře konaného 28.5. - 1.6.2000 v Luhačovicích. Dostupné z: <http://www.ics.muni.cz/toCP1250.en/caslin2000/>

- KOLLÁRIKOVÁ, Z., PUPALA, B. *Předškolná a elementárna pedagogika*. Praha : Portál, 2001. ISBN 80 - 7178 - 585 - 7
- KOVALIKOVÁ, S. *Integrovaná tematická výuka*. Kroměříž : SPIRÁLA, 1995. ISBN 80-901873-0-7
- KritickeMysleni.cz* [online]. Leden 2007. Dostupné z: <<http://www.kritickemysleni.cz>>
- LIŠKOVÁ, M. *Hudební výchova pro 1. stupeň základní školy - Metodický průvodce*. Praha : SPN a.s., 2007. ISBN 978-80-7235-345-3
- Metodický portál www.rvp.cz* [online]. Výzkumný ústav pedagogický v Praze, 2007. ISSN 1802-4785. Dostupné z: <<http://www.rvp.cz>>
- MIHULE, J., JURKOVIČ, P., STŘELÁK, M. *Hudební výchova pro sedmý ročník základní školy*. 5. (nezměněné) vydání. Praha : SPN, 1988.
- MIHULE, J., STŘELÁK, M. *Hudební výchova pro šestý ročník základní školy*. 3. (nezměněné) vydání. Praha : SPN, 1984.
- MIHULE, J., STŘELÁK, M. *Hudební výchova pro šestý ročník základní školy*. Praha : SPN, 1988. ISBN 80 - 04 - 23817 - 3
- Moderní vyučování*. IX. ročník, číslo vydání 10/2003. Kladno : AISIS, 2003. ISSN 1211 - 6858
- Národní program reform* [online]. Prosinec 2006. Dostupné z: <http://web2006.vlada.cz/files/eu/narodni_program_reform.cz.pdf>
- Národní program rozvoje vzdělávání - Bílá kniha*. Praha : ÚIV - nakl. Tauris, 2001.
- Nepovinné předměty. Učební osnovy gymnázia*. Praha : SPN, 1986.
- Multimediální komunikace v hudební a polyestetické výchově: sborník příspěvků z konference konané ve dnech 9. a 10.11. 2000 na Univerzitě Karlově v Praze - Pedagogické fakultě*. Václav Drábek (ed.). Praha : PedFUK, 2001. ISBN 80-7290-065-X
- SEDLÁK, F. A KOL. *Didaktika hudební výchovy I*. Praha : SPN, 1985.
- SEDLÁK, F. A KOL. *Didaktika hudební výchovy II*. Praha : SPN, 1985.
- SEDLÁK, F. A KOL. *Nové cesty hudební výchovy*. Praha : SPN, 1983.
- POLEDŇÁK, I., BUDÍK, J. *Hudba - škola - zítřek*. Praha : Supraphon, 1969.
- RAJMON, R., STŘELÁK, M. *Hudební výchova pro pátý ročník základní školy*. Praha : SPN, 1980.
- RAJMON, R., STŘELÁK, M. *Hudební výchova pro pátý ročník základní školy*. Praha : SPN, 1988.

- SLAVÍK, J. *Hodnocení v současné škole*. Praha: Portál, 1999. ISBN 80-7178-262-9
- SLÁVIKOVÁ, Z. *Učitel hudby na prahu 21. storočia*. Vydáno vlastním nákladem, tisk Ján Buraľ. Prešov : Jovsa, 2000. ISBN 80-968348-3-5
- Standard základního vzdělávání. *Věstník MŠMT ČR*, ročník 51, sešit 9, září 1995. Praha : Fortuna, 1999. ISBN 80-7168-602-6.
- Standard vzdělávání ve čtyřletém gymnáziu. *Věstník MŠMT ČR*, ročník 52, sešit 4, duben 1996. Praha : Fortuna, 1999. ISBN 80-7168-603-4.
- Učební osnovy pro 1. - 4. ročník*. Praha : SPN, 1978.
- Učební plán a učební osnovy přechodného 9. ročníku základní školy*. Praha : SPN, 1990.
- Učební dokumenty pro gymnázia*. Praha : Fortuna, 1999. ISBN 80 - 7168 - 659 - X
- Utváření výuky v 1. až 8. třídě Waldorfské školy*. 2. vyd. Ostrava : Pedagogická fakulta v Ostravě, 1998.
- VÁŇOVÁ, H.: *Hudební tvořivost žáků mladšího školního věku*. Praha : Editio Supraphon, 1989. ISBN 80-7058-149-2
- VÁŇOVÁ, H., SKOPAL, J. *Metodologie a logika výzkumu v hudební pedagogice*. Praha : Karolinum, 2002. ISBN 80-246-0435-3
- Vyhláška MŠMT ČR ze dne 14. června 1991 o základní škole. *Sbírka zákonů 1991*, částka 53. Praha : Federální ministerstvo vnitra, 1991.
- Vzdělávání a odborná příprava v Evropě: různé systémy, společné cíle do roku 2010*. Praha : MŠMT ČR, 2003. ISBN 92-894-3682-4
- WALTEROVÁ, E. *Kurikulum, proměny a trendy v mezinárodní perspektivě*. Brno : Masarykova univerzita v Brně, 1994. ISBN 80-210-0846-6
- Zákon č. 29/1984 Sb. o soustavě základních a středních škol (školský zákon) ve znění zákona 171/1990 Sb. *Sbírka zákonů 1990*, částka 30. Praha : Federální ministerstvo vnitra, 1990.
- Zákon 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání. *Sbírka zákonů 2004*, částka 190. Praha : Tiskárna Ministerstva vnitra ČR, 2004.