

Univerzita Karlova
Pedagogická fakulta
Katedra hudební výchovy

DIPLOMOVÁ PRÁCE

Činnostní pojetí ve vzdělávání hudebně-teoretických předmětů na
konzervatořích a jiných hudebně specializovaných školách
Activity Conception in the Theoretically-focused Subjects at
Music-specialized Schools

Bc. Václav Mašek

Vedoucí práce: MgA. Jiřina Dvořáková, Ph.D.
Studijní program: Učitelství pro střední školy
Studijní obor: Hudební výchova – český jazyk

Odevzdáním této diplomové práce na téma Činnostní pojetí ve vzdělávání hudebně-teoretických předmětů na konzervatořích a jiných hudebně specializovaných školách potvrzuji, že jsem ji vypracoval pod vedením vedoucího práce samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Dále potvrzuji, že tato práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

Praha, 11. července 2021

ABSTRAKT

Diplomová práce Činnostní pojetí ve vzdělávání hudebně-teoretických předmětů na konzervatořích a jiných hudebně specializovaných školách je v první řadě apelem k zamyšlení se nad výukou hudební teorie na středních školách. V první kapitole práce je představen rámcový vzdělávací plán pro výuku hudby na konzervatořích a je porovnán s rámcovými vzdělávacími plány na nižších stupních hudebního vzdělávání – základní umělecké škole a základní škole. Druhým východiskem práce je interpretace vlastního dotazníkového šetření, které se věnuje hodnocení výuky hudební teorie v současnosti a návrhům vhodných inovací. Jádrem práce je věnováno návrhům možných inovací ve výuce hudební teorie. Nejdůležitějším tématem je zapojení hudebních činností do výuky hudební teorie, dále se práce podrobně věnuje integraci předmětů hudební teorie do komplexního celku a je navržen jednotný tematický plán pro předměty hudební teorie, který analogicky vychází z chronologického pojetí ve výuce dějin hudby. Dalšími návrhy inovací jsou projektová výuka a výuka hudebních forem kompozicí. Myšlenky a návrhy jsou v rámci možností této práce dokládány konkrétními příklady, práce obsahuje také návrh odlišné klasifikace hudebních forem a opakovaně se věnuje postavení hudební analýzy v rámci výuky hudební teorie. Krátká kapitola je věnována i hudební všestrannosti, kterou chápe jako jeden z hlavních cílů vzdělávání budoucích hudebníků na konzervatořích a obdobných školách s hudební specializací.

KLÍČOVÁ SLOVA

hudební teorie

hudební vzdělávání

hudební činnosti

inovace

kompozice

hudební formy

tematické plány

ABSTRACT

Thesis Activity Conception in the Theoretically-focused Subjects at Music-specialized Schools is primarily an invitation to call for discussion about the teaching of music theory at secondary music-specialized schools. The first chapter presents a general educational national plan (RVP) for teaching music at music-specialized schools and compares it with general educational plans at lower levels of music education - elementary art schools and elementary schools. The second starting point of the work is the interpretation of own questionnaire survey, which deals with the evaluation of teaching music theory today and proposals for appropriate innovations. The core of the work is devoted to proposals for possible innovations in the teaching of music theory. The most important innovation is the involvement of music activities in the teaching of music theory, the work deals in detail with the integration of music theory subjects into a comprehensive complex and a unified thematic plan for music theory subjects is proposed. Other proposals for innovations are project teaching and teaching of musical forms through composition. Ideas and suggestions are, as far as possible, documented by specific examples, the work also contains a proposal for a different classification of musical forms and repeatedly deals with the integration of musical analysis into teaching. The short chapter also deals with musical versatility, which is one of the main goals for graduates at czech conservatories and similar schools specializing in music.

KEYWORDS

music theory

music education

musical activities

innovation

composition

musical forms

thematic plans

Obsah

Úvod	6
1 Porovnání RVP pro různé typy škol	7
1.1 Činnostní pojetí hudební výchovy	7
1.2 Hudební nauka	9
1.3 Hudební teorie	11
2 Současná podoba výuky hudební teorie (interpretace dat z dotazníkového šetření)	15
2.1 Informace o respondentech	15
2.2 Zkušenost respondentů s výukou hudební teorie	17
2.3 Hodnocení výuky hudební teorie	20
2.4 Inovace ve výuce hudební teorie	23
2.5 Shrnutí	29
3 Možné inovace ve výuce hudebně-teoretických předmětů na konzervatořích a specializovaných hudebních školách	30
3.1 Hudební teorie jako jeden předmět?	30
3.1.1 Hudební teorie jako komplexní oblast hudební didaktiky	31
3.1.2 Hudební teorie ve světle didaktických zásad	33
3.1.3 Inspirace výukou hudební výchovy na ZŠ	37
3.1.4 Hudební analýza	38
3.1.5 Pokus o realistické shrnutí výše uvedených myšlenek aneb Co je možné využít ve vyučovací praxi	40
3.2 Propojení s dalšími předměty společného odborného základu	43
3.2.1 Analogie hudebního vývoje a hudební historie	43
3.2.2 Obsahová východiska	44
3.2.3 Zjednodušený návrh společného tematického plánu pro předměty hudební teorie a dějin hudby	51

3.3	Vokální, instrumentální, hudebně pohybové a hudebně tvořivé činnosti v teoretické výuce	62
3.3.1	Intonace a sluchová analýza	63
3.3.2	Hudební nástroje	63
3.3.3	Obligátní instrumentální hra a sbor	65
3.3.4	Hudební činnosti v hodinách hudební teorie	68
3.4	Projektová výuka	69
3.5	Výuka hudebních forem kompozicí	70
3.5.1	Návrh metody	71
3.5.2	Ukázkové přípravy	72
3.5.3	Rozšířené pojetí nauky o hudebních formách a návrh alternativní klasifikace hudebních forem	74
4	Hudební všestrannost jako cíl hudebního vzdělávání	80
	Závěr	82

Úvod

Cílem výuky hudební výchovy na ZŠ je vyvážená kombinace hudebních činností percepčních (poslechových), interpretačních (vokálních, instrumentálních, hudebně-pohybových), improvizčních (tvořivých) a kognitivních. Jinými slovy každý žák by měl během hodin poslouchat, zpívat, hrát, vyjadřovat hudbu pohybem, vytvářet vlastní hudební produkty a v neposlední řadě také získat nové informace.

Naopak hudební vzdělávání na konzervatořích a specializovaných hudebních školách je diferenciováno do jednotlivých předmětů. Dle předpokladu stanoveného pro tuto práci převažuje v hudebně-teoretických předmětech výuka formou výkladu (předáváním informací) a izolovanými cvičeními bez širšího hudebního kontextu. Studenti se učí z paměti např. schémata hudebních forem či závazné harmonické postupy. Probíhají tedy pouze jednoduché myšlenkové operace – zapamatování a vybavení si. Až poté se přistupuje k analýze hudebních děl. Značná část teoretických informací, které studenti získávají, není během hudebního vzdělávání využita v praxi a to ani v praktických předmětech (individuálních hodinách nástrojových, pěveckých či ansámblových).

Tato práce by chtěla nabídnout přístup, při kterém se při výuce hudebně-teoretických předmětů aktivují vyšší myšlenkové operace jako analýza, syntéza, zobecnění, abstrakce, a to převážně induktivními postupy už od prvního setkání s obsahem výuky. Zároveň chce nabídnout propojení teoretických a praktických dovedností, které studenti hudby mohou uplatnit ve svém budoucím vzdělávání a umělecké činnosti.

1 Porovnání RVP pro různé typy škol

1.1 Činnostní pojetí hudební výchovy

Činnostní pojetí hudební výchovy lze charakterizovat jako koncept založený na předpokladu, že v rámci činnosti nejlépe rozvíjíme hudební vlohy, schopnosti a vytváříme z nich dovednosti a návyky. Díky hudební psychologii víme, že *„schopnosti jako vnitřní psychické struktury a předpoklady k hudebním dovednostem a činnostem můžeme poznávat pouze nepřímou z kvality odpovídajících hudebních úkonů, jež jsou součástí některé z hudebních činností. Dovednost se tak stává navenek projevenou hudební schopností v hudební činnosti. Je tedy zřejmé, že základem jakéhokoliv hudebního projevu je neodlučitelná a funkčně propojená triáda schopnost - dovednost – činnost.“*¹

Základ tohoto pojetí můžeme hledat v přelomových výchovně vzdělávacích systémech, v jejichž středu byla vždy některá hudební činnost nebo některé hudební činnosti. Mezi nejznámější tvůrce těchto systémů patří Carl Orff (instrumentální činnosti), Émile Jaques-Dalcroze (hudebně pohybové činnosti) nebo Zoltán Kodály (vokální činnosti). Všichni uvedení zdůrazňují také tvořivé činnosti, které jsou stěžejní např. pro rozvoj hudební představitivosti. Z hudebně vzdělávacích systémů pro nás vzdálenějších můžeme zmínit také metodu S. Suzukiho, která kromě instrumentálních aktivit od raného věku dítěte zdůrazňuje důležitost poslechových činností.²

Na tyto principy zareagovalo české školství výrazně v roce 1976 tzv. novou koncepcí hudební výchovy, ve které je poprvé výuka hudební výchovy postavena na základu čtyřech činností – vokálních, instrumentálních, hudebně-pohybových a poslechových. Zdůrazňuje se také význam tvořivých činností, *„poprvé se nepochybně význam dětské kreativity*

¹ SEDLÁK, František a Hana VÁŇOVÁ. *Hudební psychologie pro učitele*. Praha: Karolinum, 2013. ISBN 978-80-246-2060-2.

² *O Suzukiho metodě* [online]. [cit. 2021-6-24]. Dostupné z: <http://www.suzukiasociace.cz/o-suzukiho-metode/>

*a hudební fantazie, na jejichž bázi, tedy prostřednictvím zpěvu či hry vlastních jednoduchých skladeb, mohou žáci pochopit smysl a základní principy hudby.*³

Činnostní pojetí zůstalo základním fundamentem hudební výchovy dodnes, v roce 2004 vznikl důležitý dokument – tzv. Bílá kniha neboli Národní program pro rozvoj vzdělávání. Místo osnov, které definovaly obsah učiva pro jednotlivé ročníky, vznikl rámcový vzdělávací program, který udává minimální výstup na konci určitého úseku vzdělávání. Činnostní pojetí je zde zesíleno, též výstupy jsou definovány jako činnosti žáků, kterých je žák na konci úseku vzdělávání schopen: *„Východiskem pro zpracování vzdělávacího obsahu hudební výchovy v RVP ZV zůstává i nadále soubor hudebních činností. I když koncept činnostního pojetí není nový, pro tvorbu vzdělávacího obsahu se jeví jako vhodný a neoddiskutovatelný fundament. Samotný fakt, že pro vzdělávací obsah jakéhokoliv oboru se prvořadým stává očekávaný výstup (tedy ono popsání očekávání, co žák prokáže, co je ověřitelné, co od žáka chceme), význam těchto činností ještě více podtrhuje.“*

V současné době se chystá nová verze RVP ZV, zatím (k 20. 4. 2021) však platí znění RVP z roku 2017, ve kterém najdeme následující výstupy pro HV na 2. stupni ZŠ⁴:

- HV-5-1-01 zpívá na základě svých dispozic intonačně čistě a rytmicky přesně v jednohlase či dvojhlasu v durových i mollových tóninách a při zpěvu využívá získané pěvecké dovednosti
- HV-5-1-02 realizuje podle svých individuálních schopností a dovedností (zpěvem, hrou, tancem, doprovodnou hrou) jednoduchou melodii či píseň zapsanou pomocí not
- HV-5-1-03 využívá na základě svých hudebních schopností a dovedností jednoduché, popřípadě složitější hudební nástroje k doprovodné hře i k reprodukci jednoduchých motivů skladeb a písní

³ ZAHRADNÍČKOVÁ, Šárka. *Hodnocení při výuce hudební výchovy na 2. stupni ZŠ a jeho vliv na žáky* [online]. České Budějovice, 2010 [cit. 2021-2-12]. Dostupné z: <https://theses.cz/id/zh6qii/932587>. Diplomová práce. Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích, Pedagogická fakulta.

⁴ *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání* [online]. Praha: MŠMT, 2017 [cit. 2021-3-10]. Dostupné z: https://www.edu.cz/wp-content/uploads/2020/08/RVP-ZV_2017_%C4%8Derven-2.pdf str. 85.

- HV-5-1-04 rozpozná hudební formu jednoduché písně či skladby
- HV-5-1-05 vytváří v rámci svých individuálních dispozic jednoduché přede hry, mezihry a dohry a provádí elementární hudební improvizace
- HV-5-1-06 rozpozná v proudu znějící hudby některé z užitých hudebních výrazových prostředků, upozorní na metroritmické, tempové, dynamické i zřetelné harmonické změny
- HV-5-1-07 ztvárňuje hudbu pohybem s využitím tanečních kroků, na základě individuálních schopností a dovedností vytváří pohybové improvizace

Všechny výstupy jsou definovány činnostmi, které je schopen žák uskutečnit na konci studia ZŠ a jsou spojeny výhradně s produkcí nebo percepcí hudby.

Kromě výstupů najdeme v RVP také doporučené učivo (doporučený obsah vzdělávání), učivo je rozděleno do čtyř oblastí, jejichž základem jsou opět hudební činnosti – vokální činnosti, instrumentální činnosti, hudebně pohybové činnosti, poslechové činnosti⁵.

Je nezpochybnitelné, že je činnostní pojetí základem hudební výchovy. Důležité je však, že jsem dosud psal pouze o hudební výchově v systému základního vzdělávání. V následujícím textu okomentuji situaci v základním uměleckém vzdělávání a ve výuce hudební teorie na středních hudebních školách.

1.2 Hudební nauka

Hned na začátku lze, snad právem, namítnout, že porovnání hudební nauky (v případě ZUŠ) a hudební teorie (v případě konzervatořích a jiných specializovaných hudebních škol) s hudební výchovou na ZŠ není relevantní. Hudební výchova je komplexním předmětem, zatímco hudební nauka či hudební teorie jsou jen částí veškerého hudebního vzdělávání na daných školách, jsou obecně zaměřeným doplněním ke studiu konkrétní hudební činnosti (zpěv, hra na nástroj, tanec, skladba, dirigování). Často můžeme slyšet, že individuální

⁵ *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání* [online]. Praha: MŠMT, 2017 [cit. 2021-4-20]. Dostupné z: https://www.edu.cz/wp-content/uploads/2020/08/RVP-ZV_2017_%C4%8Derven-2.pdf. str. 85 - 86.

hodiny nástroje jsou praktickou částí výuky a hudební nauka či hudební teorie jejich teoretickým základem.

Podívejme se však na definici hudební nauky, respektive vzdělávací oblasti recepce a reflexe hudby, která bývá nejčastěji realizována v ZUŠ hudební naukou: „*Vzdělávací oblast Recepce a reflexe hudby umožňuje žákovi orientovat se ve světě hudby, využívat a přenášet zkušenosti, dovednosti a vědomosti získané z praktických činností do vnímání hudby, prostřednictvím aktivního poslechu pak poučeněji interpretovat hudební dílo a kriticky je hodnotit. Realizace vzdělávacího obsahu této oblasti předpokládá činnostní pojetí výuky.*“⁶

V očekávaných výstupech na konci I. stupně ZUŠ (na druhém stupni vzdělávací oblast Recepce a reflexe hudby definuje každá ZUŠ pouze ve svém ŠVP podle vlastní profilace) najdeme následující body:

- orientuje se v grafickém záznamu hudebního díla a svým způsobem jej realizuje
- rozumí stavbě stupnic a akordů dur i moll, určí intervaly, rozezná tónorod hrané skladby
- rytmicky i intonačně reprodukuje jednoduchý notový zápis, zaznamená jednoduchou hudební myšlenku
- chápe a užívá nejdůležitější hudební pojmy, označení a názvosloví
- vytváří vlastní melodické a rytmické útvary
- transponuje jednoduchou melodii do jiné tóniny
- s pochopením významu harmonických funkcí vytváří jednoduchý doprovod
- orientuje se v různých hudebních uskupeních, chápe princip rozdělení hlasů i hudebních nástrojů do skupin a identifikuje je
- má základní povědomí o výstavbě skladeb, orientuje se v jednoduchých hudebních formách

⁶ *Rámcový vzdělávací program pro základní umělecké vzdělávání* [online]. Praha: MŠMT, 2010 [cit. 2021-4-20]. Dostupné z: https://www.edu.cz/wp-content/uploads/2020/08/PRM_RVPZUV_NAWEB.pdf. str. 16.

- aktivně poslouchá hudbu, orientuje se v jejích druzích a ve způsobech její interpretace
- chápe souvislosti vývoje hudby, rozpozná charakteristické znaky hudebního vyjadřování v jednotlivých epochách
- na základě svých zkušeností vyjadřuje své názory na znějící hudbu a umí je zdůvodnit
- propojuje teoretické vědomosti s praktickými dovednostmi, chápe význam tohoto spojení

V závěru definice oblasti recepce a reflexe hudby se objevuje jasné přihlášení se k činnostnímu pojetí: „*Realizace vzdělávacího obsahu této oblasti předpokládá činnostní pojetí výuky.*“ Ve výstupech se kromě činnostních formulací objevují také výstupy ověřující znalosti (např. chápe a užívá nejdůležitější hudební pojmy, označení a názvosloví). Stále však zůstává jasná orientace výstupů k produkci nebo percepci hudby. Zmiňována je nepřímá hudební analýza, výstupy jsou zaměřeny na žáka (vyjádření názoru na hudbu na základě zkušeností) a důležité jsou tvořivé činnosti.

1.3 Hudební teorie

V následující kapitole přiblížím obsah RVP pro odborné hudební vzdělávání (k 20. 4. 2020⁷), dále popíšu nejčastější způsoby jeho implementace do ŠVP a učebních plánů konzervatoří. Na závěr porovnam pojetí hudební teorie s pojetím hudební nauky a hudební výchovy.

Vzdělávací oblasti RVP pro odborné hudební vzdělávání lze pro účely tohoto textu rozdělit na dvě části – všeobecné vzdělávání a hudební vzdělání. Do všeobecného vzdělávání náleží následující vzdělávací oblasti (v závorce uvádím minimální týdenní hodinovou dotaci za celou dobu vzdělávání pro obor hudba – hra na hudební nástroj): jazykové vzdělávání (český jazyk – 5, cizí jazyky – 12), společenskovední vzdělávání (5), estetické vzdělávání (5), vzdělávání pro zdraví (8) a vzdělávání v informačních a komunikačních technologiích

⁷ *Rámcový vzdělávací program 82 – 44 – M/01 Hudba* [online]. Praha: MŠMT, 2020 [cit. 2021-4-20]. Dostupné z: https://www.edu.cz/wp-content/uploads/2020/08/82-44-MP01_Hudba_2020_zari_rev.pdf str. 46.

(4). Celkem je všeobecným vzdělávacím oblastem věnováno minimálně 39 týdenních vyučovacích hodin během studia.

Do hudebního (odborného) vzdělávání můžeme zařadit následující vzdělávací oblasti: společný odborný základ (30), odborná příprava (20 – 30 dle konkrétního zaměření), umělecko-pedagogická příprava (33 – 44 dle konkrétního zaměření). Odbornému vzdělávání je věnováno 83 – 104 týdenních vyučovacích hodin během studia. Z tohoto srovnání vyplývá, že odbornému vzdělávání je věnováno výrazně více času. Nutno je také dodat, že kromě těchto hodin jsou ještě hodiny disponibilní (33 – 44), které složí pro profilaci jednotlivých ŠVP (např. Konzervatoř J. Ježka je může využít pro výuku žánrové harmonie či dějin popu a jazzu). Z tohoto vyplývá, že student konzervatoře má průměrně v každém ročníku 25 vyučovacích hodin povinných předmětů týdně, z nichž přibližně 1/3 je věnována všeobecnému vzdělávání a přibližně 2/3 odbornému hudebnímu vzdělávání. Těžištěm všeobecně vzdělávacích oblastí jsou první 4. ročníky studia zakončené maturitou. V 5. a 6. ročníku v konkrétních ŠVP obvykle zůstává z všeobecných vzdělávacích oblastí pouze cizí jazyk. V závěrečných ročnících naopak obvykle bývá silně zastoupena umělecko-pedagogická příprava^{8,9}.

Hudební teorie je součástí vzdělávací oblasti *společný odborný základ*, v něm nalezneme celkem 8 obsahových částí: dějiny hudby, dějiny umění, hudební teorie, hudební nástroje, hra na obligátní nástroj, počítačové technologie v hudbě, základy hudebního managementu, bezpečnost a ochrana zdraví při práci. Každá obsahová část je v kurikulárním rámci definována dvěma způsoby – jednak výsledky vzdělávání (výstupy) a učivem (obsahem vzdělávání).

⁸ *Učební plány* [online]. Konzervatoř Jaroslava Ježka [cit. 2021-6-20]. Dostupné z: https://www.kjj.cz/site/files/SVP/SVP_HUDBA_2019_Ucebni_plan.pdf.

⁹ *Učební plány* [online]. Pražská konzervatoř [cit. 2021-4-20]. Dostupné z: <https://drive.google.com/file/d/1Nm2xzTdGD6OfTnb4KbAvyGE5UJ31xi/view>.

Zaměříme se na výsledky vzdělávání, které jsou předpokládány v oblasti hudební teorie. Výstupy jsou následující:¹⁰

- používá základní odbornou terminologii;
- vysvětlí principy notového zápisu a jeho náležitosti, popíše základní rysy vývoje notového písma, čte a zapisuje noty;
- popíše dynamické, tempové a přednesové označení;
- vysvětlí fyzikální a fyziologické základy hudební akustiky;
- ovládá pravidla tvorby stupnic, modů, intervalů a akordů, rozlišuje jejich druhy;
- reprodukuje, analyzuje a zaznamenává i složitější melodicko-rytmické-metrické celky;
- pamatuje si melodicko-rytmické celky;
- vytváří vlastní melodicko-rytmické sestavy;
- harmonizuje melodii a bas na principu klasicko-romantické harmonie;
- vysvětlí základní principy harmonického myšlení 20. století;
- popíše a analyzuje kontrapunktické techniky;
- uplatňuje techniku kontrapunktické práce;
- orientuje se v základních hudebních formách a druzích (malé formy, velké formy, variace, sonátová forma, rondová forma, fuga, passacaglia, kombinované a volné formy);
- určí a analyzuje hudební formy;
- používá principy hudebních forem ve vlastní kreativní činnosti;
- provede analytický výklad skladby;
- vyhodnotí interpretační ztvárnění skladby z hlediska stylovosti, osobitosti, vnímání
- vytvoří koncepci interpretačního výkonu na základě analýzy hudebního díla; obsahu díla;

Při porovnání s RVP ZV (hudební výchova) i RVP ZUV (hudební nauka) zde vidíme výrazně méně důrazu na činnostní pojetí. Výsledky (zde není termín výstup) jsou

¹⁰ *Rámcový vzdělávací program 82 – 44 – M/01 Hudba* [online]. Praha: MŠMT, 2020 [cit. 2021-4-20]. Dostupné z: https://www.edu.cz/wp-content/uploads/2020/08/82-44-MP01_Hudba_2020_zari_rev.pdf str. 39.

formulovány performativně a formálně tedy vyjadřují činnosti. Nicméně častá jsou slovesa popíše, vysvětlí, určí, ovládá pravidla atd. Oproti předchozím uvedeným je RVP pro odborné hudební vzdělávání mnohem méně zaměřeno na vlastní hudební činnosti, kterými se bude absolvent v budoucnosti živit. U některých očekávaných výsledků není zřetelný přesah do hudební produkce a percepce. Méně je zohledněno propojení praktických a teoretických dovedností a v neposlední řadě je také oproti předchozím méně zaměřeno na žáka.

Dostáváme se do zvláštní situace. Zjišťujeme, že RVP pro budoucí profesionální hudebníky je méně zaměřeno na hudební činnosti než RVP pro hudebníky amatérské, dále nevyžaduje tolik přesahů do hudební produkce a percepce. Navíc je nutno dodat, že na rozdíl od hudební výchovy a hudební nauky je vzdělávací oblast hudební teorie obvykle rozdělena v učebních plánech^{11,12} nebo přímo v ŠVP^{13,14} jednotlivých škol do více samostatných předmětů, které nejsou propojeny a učí je rozdílní vyučující. Názvy jednotlivých předmětů jsou nejčastěji shodné s oblastmi, které jsou definovány v RVP pojmem učivo:

- hudební nauka a základy akustiky
- intonace, rytmus a sluchová analýza
- harmonie
- kontrapunkt
- hudební formy
- analýza skladeb

V některých ŠVP a učebních plánech se k oblasti hudební teorie řadí také hudební nástroje.

¹¹ *Učební plány* [online]. Konzervatoř Jaroslava Ježka [cit. 2021-6-20]. Dostupné z: https://www.kjj.cz/site/files/SVP/SVP_HUDBA_2019_Ucebni_plan.pdf.

¹² *Učební plány* [online]. Pražská konzervatoř [cit. 2021-4-20]. Dostupné z: <https://drive.google.com/file/d/1Nrn2xzTdGD6OfTnb4KbAvyGE5UJ31xi/view>.

¹³ *Školní vzdělávací program 82 – 44 – M/01 Hudba* [online]. Praha: Konzervatoř J. Deyla, 2017 [cit. 2021-4-20]. Dostupné z: <https://www.kjd.cz/doc/svp-hudba-17-18-web.pdf>.

¹⁴ *Školní vzdělávací program 82 – 44 – M/01 Hudba* [online]. Praha: Konzervatoř Brno, 2012 [cit. 2021-4-20]. Dostupné z: https://konzervatorbrno.eu/pdf/svp/RVP2SVP-HUDBA_Katalog.pdf str. 17.

2 Současná podoba výuky hudební teorie (interpretace dat z dotazníkového šetření)

V souvislosti s touto prací byl vytvořen dotazník, jehož úkolem bylo zjistit zpětnou vazbu k výuce hudební teorie od studentů a absolventů škol s hudebním zaměřením. Dotazník byl rozdělen do 4 oddílů: informace o respondentech, zkušenost respondentů s výukou hudební teorie, hodnocení výuky hudební teorie, inovace ve výuce hudební teorie.

2.1 Informace o respondentech

Dotazník vyplnilo celkem 38 studentů ve věku 17 – 27 let, z toho 21 žen a 16 mužů, jeden z respondentů uvedl možnost jiné. Průměrná doba vyplňování byla 11 minut. Nejvíce respondentů bylo z řad studentů vysokých škol, kteří dříve absolvovali konzervatoř. Otázky nebyly zaměřeny na výuku hudební teorie na konzervatoři, ale zjišťovaly stav výuky hudební teorie obecně, tedy včetně stavu výuky hudební teorie na vysokých školách.

typ studia, dokončené/nedokončené studium	počet respondentů
student konzervatoře	5
absolvent konzervatoře	9
student VŠ s hudebním zaměřením (bez předchozího studia na konzervatoři – např. PedF UK)	3
absolvent VŠ s hudebním zaměřením (bez předchozího studia na konzervatoři – např. PedF UK)	3
student VŠ s hudebním zaměřením (po předchozím studiu konzervatoře)	15
absolvent VŠ s hudebním zaměřením (po předchozím studiu konzervatoře)	3

Studenti uváděli jako svá působiště nejčastěji Konzervatoř a vyšší odbornou školu Jaroslava Ježka, dále Gymnázium a hudební školu hlavního města Prahy a Pražskou

konzervatoř, z vysokých škol pak HAMU, JAMU a PedF UK. Někteří studenti uvedli více škol (souběžná studia, navazující studia).

název školy, na níž respondenti studují nebo kterou absolvovali	počet respondentů
Konzervatoř a vyšší odborná škola Jaroslava Ježka (KJJ)	18
Gymnázium a hudební škola hlavního města Prahy (GMHŠ)	11
Pražská konzervatoř	7
Akademie múzických umění v Praze (HAMU)	4
Pedagogická fakulta UK (PedF UK) – hudební obor	4
nespecifikovaná konzervatoř	2
Janáčkova akademie múzických umění (JAMU)	1
Manhattan School of music (po předchozím studiu v Čechách)	1

2.2 Zkušenost respondentů s výukou hudební teorie

Tento oddíl byl zahájen škálou, v níž respondenti vyjadřovali svůj souhlas či nesouhlas s následujícími výroky:

výrok: (Hodnoty v tabulce jsou uvedeny v procentech.)	Souhlasím (%)	spíše souhlasím (%)	nevím (%)	spíše nesouhlasím (%)	nesouhlasím (%)
Poznatky z hudební teorie si pamatuji.	26,3	55,3	10,5	7,9	0
Hudební teorie mě baví.	23,7	63,2	2,6	10,5	0
Veškeré poznatky z hudební teorie využívám ve své hudební praxi.	5,3	36,8	7,9	36,8	13,2
Hudební teorie je pro mě obtížná.	0	23,7	7,9	50	18,4
Obsah výuky hudební teorie mi vyhovuje.	15,8	44,7	18,4	13,2	7,9
Hudební teorie je méně důležitá než studium hlavního oboru.	21,1	28,9	10,5	28,9	10,5
Některé poznatky z hudební teorie využívám ve své hudební praxi.	55,3	42,1	2,6	0	0
Poznatky z hudební teorie umím využít při studiu hlavního oboru.	42,1	39,5	5,3	10,5	2,6
Rozumím obsahu probíraném v hudební teorii.	36,8	42,1	10,5	10,5	0
Většinu poznatků z hudební teorie využívám při studiu nových skladeb.	7,9	39,5	28,9	15,8	7,9
Většinu termínů z hudební teorie používám ve své umělecké praxi.	13,2	42,1	18,4	23,7	2,6

Současný způsob výuky hudební teorie je vhodný.	5,4	32,4	27	29,7	5,4
Hudební teorii se při přípravě na zkoušky musím učit z paměti.	13,2	28,9	13,2	36,8	7,9
Uvítal/a bych ve výuce hudební teorie více praktických činností.	60,5	23,7	13,2	2,6	0
Hudební teorii dobře rozumím.	13,2	47,4	18,4	18,4	2,6
Výuka hudební teorie mě připravila na budoucí hudební praxi.	7,9	36,8	28,9	18,4	7,9
Některé předměty hudební teorie jsou zbytečné.	13,5	18,9	27	16,2	24,3
Časová dotace předmětů hudební teorie je vhodná.	18,4	39,5	26,3	13,2	2,6
Předměty hudební teorie vhodně doplňují ostatní vyučované předměty včetně dějin hudby.	18,4	52,6	10,5	15,8	2,6
Výuka předmětů hudební teorie na sebe vhodně a logicky navazuje.	16,2	45,9	21,6	10,8	5,4

Výuku hudební teorie v této části většina studentů hodnotí kladně, více než tři čtvrtiny studentů hudební teorie baví. Nejčastější výroky se týkaly zapamatování si učiva a lišily se mírou zapamatovaných informací. S výrokem *některé poznatky z hudební teorie využívám ve své praxi* souhlasilo či spíše souhlasilo 97,4 % respondentů, s výrokem *poznatky z hudební teorie si pamatuji* souhlasilo či spíše souhlasilo 81,6 % respondentů, u podobně formulovaných výroků lišících se úrovní použití zapamatovaného obsahu procenta klesají: *veškeré poznatky z hudební teorie využívám ve své hudební praxi* (45,1 %) a *většinu poznatků z hudební teorie využívám při studiu nových skladeb* (51,4 %). Přibližně polovina respondentů však odpovídá stále kladně. Mírně více než polovina dotázaných souhlasí také s výroky *obsah výuky hudební teorie mi vyhovuje*. U většiny ostatních výroků jsou odpovědi také vyrovnané. Výjimku tvoří výrok související s hlavním tématem této práce: *Uvítal/a bych ve výuce hudební teorie více praktických činností*, s tímto výrokem souhlasí 60,5 %

(nejvyšší míra souhlasu v dotazníku) a spíše souhlasí 23,7 %. Zároveň nikdo z respondentů u tohoto výroku nenapsal, že nesouhlasí.

Následuje opět škála, tentokrát obsahuje 18 náhodně vybraných témat z oblasti hudební teorie (hudební nauka, harmonie, kontrapunkt, hudební formy, intonace a sluchová analýza). Respondenti na škále určovali, jestli si dané téma pamatují a případně, jestli se s ním setkávají i ve své hudební praxi.

téma: (Hodnoty v tabulce jsou uvedeny v procentech.)	Téma si nevybavují:	Téma je mi povědomé.	Téma si dobře pamatuji.	S poznatkami se v praxi setkávám.	Poznatky aktivně využívám v praxi.
frygický a lydický akord	10,5	44,7	26,3	13,2	5,3
rozsahy a ladění dechových nástrojů	7,9	52,6	10,5	18,4	10,5
církevní tóniny	0	18,4	21,1	28,9	31,6
kontrapunktické variace	13,2	52,6	13,2	15,8	5,3
alterace	7,9	34,2	15,8	21,1	21,1
intonace melodie v atonální hudbě	55,3	28,9	5,3	7,9	2,6
tóninový skok	5,3	21,1	34,2	23,7	15,8
taneční suita	5,3	34,2	36,8	15,8	7,9
dodekafonie	10,5	26,3	42,1	10,5	10,5
kontrapunkt 2:1	23,7	18,4	44,7	5,3	7,9
akordy terciové příbuznosti	5,3	34,2	34,2	10,5	15,8
plagální a autentický rozvod	23,7	31,6	21,1	15,8	7,9
augmentace a diminuce	5,3	21,1	39,5	18,4	15,8
historie a vývoj libovolného hudebního nástroje	5,3	50	28,9	7,9	7,9

klamný rozvod	10,5	10,5	55,3	15,8	7,9
bachovská melodie	42,1	21,1	21,1	13,2	2,6
reperkuse	34,2	15,8	28,9	10,5	10,5
dux a comes	18,4	10,5	42,1	15,8	13,2

Odpovědi jsou v rozporu z předchozími odpověďmi respondentů. Podle první škály např. s výrokem *poznatky z hudební teorie si pamatuji* souhlasilo či spíše souhlasilo 81,6 % a s výrokem *veškeré poznatky z hudební teorie využívám ve své hudební praxi* souhlasilo či spíše souhlasilo 45,1 %. V této části dotazníku však z mnoha odpovědí vyplývá, že to není možné. U čtvrtiny témat odpovědělo více než 23 % dotázaných, že si téma nevybavují. S textem *poznatky aktivně využívám v praxi* se ztotožnila pouze menšina dotázaných, málo respondentů se ztotožnilo i s textem *s poznatky z hudební teorie se v praxi setkávám*. Závěry mohou být dva, buď se zde jedná o témata, která jsou zbytečná a lze je z výuky vypustit, nebo studenti náplň těchto témat nedokážou asociovat s požadavky ze své hudební praxe. Vzhledem k tomu, že témata byla zvolena náhodně, pravděpodobnější je druhá varianta. Studenti si nedokázali spojit dané téma se situacemi, ve kterých se s ním v praxi setkávají.

2.3 Hodnocení výuky hudební teorie

V následujících čtyřech částech dotazníku respondenti řadili předměty hudební teorie podle zadaného klíče, výsledky dopadly takto:

Seřad'te předměty hudební teorie podle DŮLEŽITOSTI:

Pořadí:	Předměty:
1	Hudební nauka (Úvod do hudební teorie)
2	Harmonie
2	Intonace a sluchová analýza
3	Hudební formy

4	Analýza skladeb
5	Kontrapunkt
5	Hudební nástroje

Seřad'te předměty hudební teorie podle VAŠÍ OBLÍBENOSTI:

Pořadí:	Předměty:
1	Harmonie
2	Intonace a sluchová analýza
3	Hudební nauka (Úvod do hudební teorie)
4	Analýza skladeb
5	Hudební formy
6	Hudební nástroje
7	Kontrapunkt

Seřad'te předměty hudební teorie podle OBTÍŽNOSTI:

Pořadí:	Předměty:
1	Harmonie
2	Kontrapunkt
3	Intonace a sluchová analýza
4	Analýza skladeb
5	Hudební formy
6	Hudební nástroje
7	Hudební nauka (Úvod do hudební teorie)

Seřad'te předměty hudební teorie podle MÍRY VYUŽITÍ V PRAXI:

Pořadí:	Předměty:
1	Hudební nauka (Úvod do hudební teorie)
2	Intonace a sluchová analýza
3	Harmonie
4	Analýza skladeb
5	Hudební formy
6	Hudební nástroje
7	Kontrapunkt

U těchto řazení je zajímavé sledovat, že poslední příčky obsazují téměř ve všech čtyřech řazeních stejné předměty. Podle míry využití v praxi, podle důležitosti i podle oblíbenosti jsou na konci řazení vždy stejné předměty: hudební formy, analýza skladeb, kontrapunkt a hudební nástroje. Hudební nástroje a kontrapunkt obsazují vždy poslední dvě příčky. Výrazně se liší pouze řazení podle obtížnosti – v tomto řazení se dostává kontrapunkt na 2. místo těsně za harmonií. Nejhůře z těchto srovnání vychází právě nauka o kontrapunktu, respondenti ji definovali jako velmi obtížný předmět, který je nedůležitý, neoblíbený a postrádá využití v praxi.

V další části dotazníku studenti a absolventi hodnotili výuku v jednotlivých předmětech hudební teorie, hodnotit mohli 1 až 5 hvězdičkami.

Předmět:	Průměrné hodnocení:
Hudební nauka (Úvod do hudební teorie)	4,11
Intonace a sluchová analýza	3,92
Harmonie	3,87

Hudební nástroje	3,74
Kontrapunkt	3,47
Analýza skladeb	3,26
Hudební formy	3,00

Výsledek není špatný, ale není ani dobrý. Průměr všech předmětů je 3,62. Při převodu na známku by tedy vyučující dostali 2 – 3. Nejlépe hodnocené jsou předměty hudební nauka a předmět intonace a sluchová analýza. Výrazně horší hodnocení než ostatní dostaly hudební formy a jen o maličko vyšší hodnocení získala analýza skladeb.

2.4 Inovace ve výuce hudební teorie

V poslední části respondenti nejprve hlasovali pro návrhy inovací hudební teorie, se kterými se ztotožňují. Vlastní návrhy také mohli do tabulky přidávat, možnosti však nevyužili. Poté následovaly tři otevřené otázky.

Vyberte návrhy inovací, které by podle Vás přinesly pozitivní změnu v oblasti výuky hudební teorie:

Návrh inovace:	Hlasovali pro:
spojení s hudebními činnostmi (zpěv, instrumentální hra...)	33
propojení předmětů hudební teorie	27
více názorných ukázek	26
tvořivé činnosti (např. jednoduchá kompozice skladeb)	24
více motivace, stanovení cílů	19
dlouhodobé projekty	11
propojení s předměty hudební historie	11
rozšíření výuky teorie hudby 20. století	11

Nejvíce respondentů (33/38) hlasovalo pro spojení výuky teorie s hudebními činnostmi, tedy pro hlavní téma této práce. Více než polovina dotázaných hlasovala také pro větší integraci předmětů hudební teorie, pro více názorných ukázek a pro zapojení tvořivých činností (např. jednoduché kompozice skladeb) do výuky hudební teorie.

Co by se změnilo, pokud by se hudební teorie vyučovala v rámci jednoho předmětu? Pokuste se uvést klady a zápory.

1	Nedostatečná důkladnost a moc učiva na jeden předmět.
2	+ komplexní pojetí, propojenost - z časových důvodů, by se nejspíš jednalo jen o nástin některých témat
3	+ okamžité propojení - kvůli záběru každé hodiny by byl postup hodně pomalý
4	Asi by záleželo na dotaci hodin. Možná by to nešlo tak do hloubky. Ale je fakt, že já jsem hudebce nedávala teorii tolik pozornosti, kolik by si zasloužila.
5	Vše by bylo více propojené a mohlo by víc dávat smysl. Pro některé studenty by v tom naopak mohl být větší zmatek.
6	Podle mého názoru je to natolik rozsáhlé téma, že aby bylo dobře učeno, je k jeho výuce třeba skutečných odborníků na každý ten předmět. Jsem ráda za rozdělení předmětu na školách, které jsem studovala. Věřím, že úkolem muzikanta, který se chce hudbě věnovat profesionálně, je poskládat si už to puzzle dle svých potřeb sám.
7	Kladem je možnost většího propojení souvislostí a díky tomu komplexní uvažování. Mínus by mohla být přehlcenost, nejasnost.
8	Měl by se klást důraz na to, jakou hudbu chce student po studiu hrát a teorii tak aplikovat na daný žánr muziky. Zkrátka propojit to s praxí. Teorie by se měla v praxi používat, jinak je zbytečná. (Př. Na co jsou mi derivace, integrály, apod. - v praxi nevím, kde bych použil).
9	Zmatek?

10	Určitě bych je nepropojoval, sice jsou klady, že se nějaká skladba dá rozebrat ve všech směrech naráz (jak historické aspekty, tak formové a harmonické), ale nechal bych to tak, jak to je... zápor je především ten, že by se toho dost nestihlo, hodně by záleželo na kantorovi.
11	My ji víceméně měli v rámci jednoho předmětu (měli jsme blok 5 hodin s jedním profesorem, takže nás učil co ho zrovna napadlo)... Bylo to únavné, neefektivní, zdoluhavé...
12	Zrovna na KJJ by se podle mě veškerá změna odvíjela od toho, kdo konkrétně by předmět učil. Kvalita pedagogů se pohybuje od absolutně neschopných po absolutně excelentní, tudíž těžko říct, co by se změnilo. Podle mě by se zřejmě zvýšilo riziko toho, že určitý ročník nebude umět vůbec nic. Jiné ročníky by na tom naopak mohly značně vytěžit.
13	Mohlo by to fungovat v případě kauzálních studií - vybrala by se vhodná skladba, která by se formálně a harmonicky zanalyzovala (bylo by nutné průběžně doplňovat znalosti studentů ve všech hudebně teoretických oblastech na základě dané skladby). Probrali by se nástroje, které se ve skladbě vyskytují atp. Nevýhodou je enormní požadavek na znalosti pedagoga.
14	+ propojenost teorie a získaných vědomostí - žák je nucen si sám informace rozdělovat, velká možnost, že se učitel ztratí v jednom směru
15	Snazší, rychlejší a celistvější pochopení, lepší zapamatování
16	Ucelenější pohled na obor, logické propojení jednotlivých teoretických disciplín.
17	Výuka by byla organizačně jednodušší, nicméně učivo natolik kompletní, že by bylo náročné až nemožné ho vhodně strukturovat v rámci jediného předmětu jedním učitelem. Navíc v hloubkách vyučovaných na konzervatoři se již projeví specializace vyučujících na jednotlivé podobory HT a tuto specializaci je vhodné využít při výuce rozdělením výuky podle těchto podoborů.
18	Asi by to bylo koncepčně jednodušší, že by to učil jeden člověk.

19	To je podle mě téměř nereálné, vzhledem k současným požadavkům (co se týče probírané látky). Studentům by to nicméně určitě mnohem lépe ukazovalo souvislosti, zároveň asi i ulehčovalo práci, jelikož by jim při dobrém způsobu výuky věci do sebe mnohem rychleji “zapadaly”... negativem by mohla být například složitá metodika, tím pádem vyšší nároky na pedagoga.
20	- zmatek, nedostatečná přehlednost + méně hodin
21	Osobně si myslím, že je nesprávné vnímat hudební teorii jako sadu kolonek, do kterých můžeme zařadit jednotlivé jevy. Myslím si, že ucelenějším pojetím výuky hudební teorie by se látka stala uchopitelnější a využitelnější v praxi.
22	Některá témata by byla upřednostňována dle preferencí pedagoga...Kladem by mohla být ale větší propojenost a celistvost.
23	Studenti by měli větší motivaci dávat pozor. Pochopili by souvislosti lépe. Měli by více času na svůj hlavní obor (kvůli kterému na škole stejně většina je).
24	- hodně látky a možná zmatek v ní + lepší propojení znalostí
25	Méně času na každý předmět. Klady – měli bychom vše lépe propojené dohromady.

Na otázku odpovědělo 25 z 38 respondentů. Odpovědi respondentů nejsou jednotné a nelze podle nich rozhodnout, jestli by bylo vhodnější učit hudební teorii v rámci jednoho předmětu (jako je to např. na GMHŠ) nebo je vhodnější výuka rozdělená do několika předmětů se specializovanými vyučujícími (standartní praxe na konzervatořích i vysokých školách).

Mezi výhodami výuky hudební teorie v rámci jednoho předmětu respondenti nejčastěji uváděli větší propojenost a postřehnutí souvislostí, dále lepší využitelnost v praxi, ucelenost (komplexnost) a lepší zapamatování. Hlavní nevýhody lze shrnout slovy vysoké nároky na vyučující i studenty, riziko chaosu, nevyužití specializací jednotlivých vyučujících – odborníků.

Co by se změnilo, pokud by výuka teorie byla spojena s hudebními činnostmi (zpěv, instrumentální hra, kompozice, pohyb...)? Pokuste se uvést klady i zápory.

1	Daleko hlubší porozumění hudebním teoriím.
2	+lepší porozumění a zapamatování témat v praxi - žádné
3	+ uvolnění atmosféry ve třídě, sblížení - někdo by s tím mohl mít problém
4	Praktická výuka je vždycky super... Látka se dostane víc pod kůži, když se o tom musí víc přemýšlet a ne jenom nepřítomně pozorovat tabuli.
5	Příklad v praxi je vždy skvělý pro představivost a pochopení. Zápory mě nenapadají.
6	Studenti by lépe vnímali využití teoretického poznávání hudby. Za sebe jsem sama s tímto velký problém během studia neměla, moji profesori se poměrně hodně věnovali tomu, aby bylo učivo prokládáno praxí.
7	Plus by bylo širší propojení s praxí, mínus pak menší prostor pro probrání vícero témat.
8	Určitě propojit s hudeb. činnostmi --- zápory v tomto nejsou.
9	Proč ne, ale už to tak např. u klavíristů na PedF UK je.
10	Zavedl bych nový předmět - improvizaci (pro všechny nástroje), kde by se dala uplatnit znalost hudební teorie s praxí (například harmonizace generálbasu pro klavíristy či schopnost umět složit kadenci pro svůj nástroj v klasicistním stylu pro kterýkoliv nástroj, vyjma zpěváky, i když i tam by mohl být prostor pro improvizaci, například základy jazzu)...
11	Lepší pochopení, zapamatování...?
12	Předměty by byly zábavnější, dokázali bychom si představit, jak propojit teorii s praxí.
13	Zvýšila by se šance studentů na pochopení, nebo alespoň zapamatování látky.
14	+ názorně bych si vyzkoušel jak teorii použít v praxi (částečně už to učitelé dělají hrou na klavír) - možnost špatného zapamatování výuky a pomalejší postup v dané látce(kvůli snaze přenést teorii do praxe již při hodině bude méně času na další látku)
15	schopnost lépe využívat v praxi, lepší chápání, větší zájem

16	Lepší zapamatování a pochopení učiva. - Možná o něco méně času na samotnou výuku teorie. (což může být zápor, ale i klad :-))
17	Převedení teorie do praxe - to je jednoznačně to nejlepší. Vždyť celý obor hudební teorie vede studenty k lepším výkonům v praxi.
18	Výuka by mohla být o něco pomalejší, nicméně by došlo k lepšímu zapamatování a uložení nejen informací, ale i dovedností do paměti.
19	Lépe bychom si věci zapamatovali.
20	Na to bych asi odpověděla víceméně shodně jako u otázky č. 19. V tomto případě je zde ale ta přidaná hodnota spojení s praktickou činností, což proces učení teorie může urychlit. Zároveň může přesvědčit ty studenty, kteří mají pocit, že je teorie zbytečná a k ničemu, o opaku.
21	+ konkrétně třeba u pěveckého oddělení uchopitelnější vzhledem k tomu, že povětšinou se 98 % věcí z hudební teorie při běžné výuce zpěvu neužívá - ztížení pro pěvecky/nástrojově nezdatné a hlavně pro ty, kteří jsou neradi středem pozornosti
22	Opět, myslím si, že je špatně oddělovat praxi a teorii. Často dochází k naprostému nepochopení určitých jevů jen proto, že nebyly dostatečně aplikovány v praxi. Během výuky by si studenti měli uvědomovat, kde přesně se mohou s danými jevy setkat a naopak, jaký jev se "ukrývá" za např. hranou skladbou.
23	Byla by dle mého názoru potřeba vyšší hodinová dotace. Zapojili by se žáci, kteří se jinak příliš v tématice neorientují.
24	Někteří by snáze pochopili látku. Bylo by to záživnější a studenti by spíše měli motivaci dávat pozor.
25	+ dobré by bylo převádět poznatky rovnou do praxe, lépe si je člověk osvojí
26	Zkoušky v praxi- velké plus, zapojení složek dohromady... nevýhoda- nesoustředěnost
27	Lépe bychom si věci pamatovali. Záporny by nastaly pouze v případě, že by se jen zpívalo, hrálo a tančilo.

Na tuto otázku odpovědělo 27 z 38 dotázaných, odpovědi byly převážně kladné a velmi různorodé – často se objevovalo lepší propojení s praxí, lepší zapamatování a vyšší motivace, někteří ocenili i potenciál větší zábavnosti. Negativa se objevovala výrazně méně, mezi hlavní patří vyšší časová náročnost výuky, tedy méně probraného učiva.

2.5 Shrnutí

Celkové hodnocení vzdělávání v oblasti hudební teorie není podle respondentů špatné, není však hodnoceno ani výrazně kladně. Většina respondentů (97,4 %) se domnívá, že některé znalosti z hudební teorie využívá v praxi, 45,1 % dotázaných souhlasí s výrokem: *veškeré poznatky z hudební teorie využívám ve své hudební praxi*. U náhodně vybraných témat z hudební teorie však značná část respondentů odpovídá, že si téma nevybavuje a pouze malé množství respondentů odpovědělo, že se s tématy setkává ve své hudební praxi. Je tedy pravděpodobné, že respondenti nedokážou spojit témata z výuky hudební teorie s problematikou, se kterou se setkávají v praxi. Samozřejmě je také možné, že se s vybranými tématy z hudební teorie v praxi opravdu nesetkávají.

Nejproblematictější postavení mezi předměty má nauka o kontrapunktu, patří podle respondentů mezi nejméně oblíbené, nejméně důležité a nejméně užitečné předměty pro praxi, zároveň je však nauka o kontrapunktu hodnocena jako druhý nejtěžší předmět. Pokud se podle studentů (absolventů) jedná o nedůležitý předmět, vzniká rozpor mezi nízkou důležitostí a vysokou obtížností předmětu, z toho může prameni i nízká oblíbenost nauky o kontrapunktu.

V poslední části respondenti hodnotili možné inovace v hudební výchově, většina dotázaných by uvítala zapojení hudebních činností do hodin hudební teorie. To potvrzuje i výrok z první části dotazníku, se kterým souhlasilo 60,5 % respondentů a 23,7 % se vyjádřilo, že spíše souhlasí. Respondenti také ve velkém množství hlasovali pro zapojení tvořivých činností a pro větší propojení předmětů hudební teorie. S úplným spojením do jednoho předmětu hudební teorie však přibližně polovina dotázaných nesouhlasí.

3 Možné inovace ve výuce hudebně-teoretických předmětů na konzervatořích a specializovaných hudebních školách

3.1 Hudební teorie jako jeden předmět?

V závěru první kapitoly bylo zmíněno, že na konzervatořích se vzdělávací oblast hudební teorie obvykle dělí do více předmětů. Pokud se podíváme do učebních plánů Pražské konzervatoře¹⁵ i Konzervatoře Jaroslava Ježka¹⁶, zjistíme jejich obdobné rozvržení. V prvním ročníku studenti absolvují nauku o hudebních nástrojích, hudební nauku (někdy nazývána úvod do studia hudební teorie). V prvním ročníku se také objevuje předmět intonace, rytmus a sluchová analýza, který trvá až do 4. ročníku (KJJ), respektive 3. ročníku (Pražská konzervatoř) studia. Harmonie se vyučuje ve 2. a 3. ročníku, hudební formy ve 3. a 4. ročníku. Nauka o kontrapunktu se vyučuje na KJJ ve 4. ročníku a na Pražské konzervatoři ve 3. a 4. ročníku, naopak moderní (žánrová harmonie) je na KJJ vyučována ve 3. a 4. ročníku, zatímco na Pražské konzervatoři pouze ve 4. ročníku.

Předměty působí již na první pohled jako samostatné oddělené celky, obvykle části hudební teorie učí různí vyučující a pro každý předmět existují speciální učebnice a příručky. Hudební nauka se často vyučuje bez použití učebnice, někdy je využíváno ABC hudební nauky od Luděka Zenkla¹⁷. Nauka o hudebních nástrojích se opírá o učebnici Antonína Modra¹⁸, narazíme také na příručku Pavla Kurfürsta¹⁹. Pro harmonii se obvykle používá učebnice Jaroslava Kofroně²⁰, případně didakticky velmi dobře zpracovaná

¹⁵ *Učební plány* [online]. Pražská konzervatoř [cit. 2021-4-20]. Dostupné z: <https://drive.google.com/file/d/1Nrn2xzTdGD6OfTnb4KbAvyGEd5UJ31xi/view>.

¹⁶ *Učební plány* [online]. Konzervatoř Jaroslava Ježka [cit. 2021-6-20]. Dostupné z: https://www.kjj.cz/site/files/SVP/SVP_HUDBA_2019_Ucebni_plan.pdf.

¹⁷ ZENKL, Luděk. *ABC hudební nauky*. 8. vyd., v Editio Bärenreiter Praha vyd. 2. Praha: Editio Bärenreiter Praha, 2003. ISBN 80-863-8521-3.

¹⁸ MODR, Antonín. *Hudební nástroje*. Sedmé vydání. Praha: Supraphon, 1982.

¹⁹ KURFÜRST, Pavel. *Hudební nástroje*. Třetí vydání. Praha: Togga, 2002. ISBN 80-902-9121-X.

²⁰ KOFROŇ, Jaroslav. *Učebnice harmonie: pracovní sešit*. Praha: Editio Bärenreiter Praha, 2002. ISBN 80-863-8516-7.

učebnice Vladimíra Tichého s názvem *Harmonicky myslet a slyšet*²¹ či ve své době převratná publikace *Harmonie rozborem*²² od Karla Janečka. K výuce kontrapunktu je dostupná například učebnice Zdeňka Hůly²³, většina vyučujících však používá vlastní skripta. K hudebním formám je výběr literatury značně širší, časté jsou například publikace *Hudební formy*²⁴ od Karla Janečka nebo *ABC hudebních forem*²⁵ od Luděka Zenkla. Pokud se týká analýzy a rozboru skladeb mezi zajímavé publikace patří např. *Hudební analýza*²⁶ Miloše Honse.

Nepochybně se jedná o samostatné hudební vědy a je logické, že jsou i jejich obsahy sdělovány odděleně. Dává smysl však učit je odděleně i z hlediska didaktického a s ohledem na budoucí uplatnění absolventů konzervatoře?

3.1.1 Hudební teorie jako komplexní oblast hudební didaktiky

Stanovme si libovolné téma z oblasti hudební teorie a zkusme zjistit, ke kterému předmětu náleží. Jako první příklad jsem si zvolil téma melodie. Melodii rozhodně věnujeme pozornost při hudební nauce, patří mezi hudebně výrazové prostředky a obvykle ji v rámci hudební nauky charakterizujeme jako sled tónových výšek. Součástí hudební nauky bývají dále melodické ozdoby (příráz, odraz, skupinka, obal, trylek, nátryl, mordent, opora). S melodií souvisí také dělení intervalů na zpěvné (melodické), méně zpěvné a nezpěvné. S intervalovými postupy v melodii souvisí termíny krok (sekundy), obkrok (tercie) a skok (interval větší než kvarta včetně). Někdy se v rámci nauky řeší také práce s tématy a motivy.

Melodie je též jedním ze zásadních témat kontrapunktu. Znamé jsou pojmy palestrinovská a bachovská melodie, které vystihují melodické postupy typické pro vokální

²¹ TICHÝ, Vladimír. *Harmonicky myslet a slyšet*. Třetí vydání. Praha: Akademie múzických umění v Praze v Nakladatelství AMU, 2019. ISBN 978-80-7331-519-1.

²² JANEČEK, Karel. *Harmonie rozborem*. Vyd. 2., nezm. (faks.). Praha: Supraphon, 1982.

²³ HŮLA, Zdeněk. *Nauka o kontrapunktu*. Praha: Supraphon, 1985.

²⁴ JANEČEK, Karel. *Hudební formy*. Praha: Státní nakladatelství krásné literatury, hudby a umění, 1955.

²⁵ ZENKL, Luděk. *ABC hudebních forem*. 4. vyd., (V Editio Bärenreiter Praha vyd. 1.). Praha: Editio Bärenreiter Praha, 2006. ISBN 80-863-8533-7.

²⁶ HONS, Miloš. *Hudební analýza*. 4. vyd., (V Editio Bärenreiter Praha vyd. 1.). Praha: Togga, 2010. Musica viva (Togga). ISBN 978-80-87258-28-6.

a instrumentální polyfonii. V rámci práce s melodií v kontrapunktu opět dělíme intervaly na zpěvné, méně zpěvné a nezpěvné podobně, byť s mírnými odlišnostmi, jako v hudební nauce. V rámci nauky o kontrapunktu pracujeme také s pojmy kroky a skoky, jedním ze základních pravidel vokální polyfonie je, že každý skok je potřeba zpětně vyplnit zpětně kroky. Dále se řeší vedení melodie, její vrcholy, periodičita aj. V kontrapunktu se tedy setkáváme se stejnými termíny i podobnými jevy jako v hudební nauce.

Nauka o harmonii se věnuje melodii také. Zajímá se o ni v rámci melodických tónů a neakordických tónů obecně. Při spojování akordů je nutné poznat zpěvné a nezpěvné intervaly, z práce s melodií vychází i pravidla spojování akordů a jejich rozvody. V hudebních formách patří melodie mezi základní stavební prvky formy, motivem či tématem v evropské hudbě bývá nejčastěji právě úsek melodie. Jedním z prvních témat v hudebních formách bývá motivická a tematická práce, dále například téma periody, předvětí a závětí. Z hlediska akustiky můžeme na melodii nahlížet jako na sled výšek (frekvencí) tónů, můžeme řešit jejich součty (barvy, tónbr), zabývat se alikvótní řadou, šířením, odrazivostí a pohltivostí frekvencí aj.

Jiným příkladem může být znalost stupnic. Například s církevními stupnicemi se setkáváme poprvé v hudební nauce. Obvykle ještě nevíme, k čemu slouží a jak je využít. S církevními stupnicemi se setkáme znovu při tvorbě melodie vokální polyfonie, která bývá v církevní tónině (respektive církevním modu). Studenti zde často ještě nechápou rozdíl mezi stupnicí a modem, případně tóninou a modem. Tím pádem vzniká mylný prekoncept, že modus je jiný termín pro stupnici. V nauce o harmonii souvisí církevní stupnice s modalitou, zmínit bychom je měli také v souvislosti s lydickým a frygickým akordem či mísením tónin (respektive modální záměnou).

Na základě uvedených příkladů je možno dokázat, že *v jednotlivých předmětech hudební teorie se z velké části věnujeme stejným fenoménům*. Ihned mě však napadá námitka proti tomuto tvrzení – kontrapunkt a harmonie se nemohou věnovat stejnému obsahu, je to přeci typický příklad protikladného hudební myšlení! Z části je to pravda, ale podle mého názoru můžeme i zde hovořit o stejném fenoménu. Kontrapunkt i harmonie jsou základní způsoby zpracování tónového materiálu. Kontrapunkt je horizontální a dává přednost melodii, harmonie je vertikální a dává přednost souzvuku a jeho funkci. Jedná se o dva

způsoby myšlení, dva přístupy ke stejnému fenoménu, které se navíc v některých řešeních shodují (vedení melodie, zákaz paralelních kvint a oktáv, zákazy nezpěvných kroků...) nebo spolupracují (instrumentální kontrapunkt). Pokud bychom chtěli každému typu organizace tónového materiálu vyčlenit vlastní předmět, museli bychom do učebních plánů přizvat alespoň nauku o modalitě, nauku o serialitě a nauku o principech témbrové hudby. Nebylo by logičtější zavést místo kontrapunktu a harmonie např. předmět s obecnějším názvem nauka o spojování tónů?

Jednotlivé předměty hudební teorie velmi úzce souvisí, v některých oblastech se překrývají a někdy přímo navazují. Z didaktického hlediska by bylo logické, aby témata navazovala nebo probíhala současně, to se však často neděje. Například již zmíněné zpěvné a nezpěvné intervaly se vyučují v rámci hudební nauky v 1. ročníku, poté na začátku harmonie v 2. ročníku znovu a nakonec na počátku kontrapunktu v ročníku 3. nebo 4. Některá témata se objevují ve více předmětech pod různými termíny. Například *dux a comes* jsou termíny označující expozice tématu ve fuze. Obvykle o rok později se studenti setkají s pojmy *proposta* a *risposta* během studia nauky o kontrapunktu. Ve skutečnosti se nejedná o novou problematiku, pouze je to širší označení téhož. Na rozdíl od termínu *dux a comes*, které jsou spojeny s formou fugy, je *proposta* a *risposta* obecnější. Dalším příkladem mohou být církevní stupnice z 1. ročníku hudební nauky, které z pohledu studenta začneme bez vysvětlení nazývat církevními mody v harmonii a kontrapunktu. Může tím vzniknout chybný prekoncept stupnice = *modus*. Poslední příklady si můžeme půjčit z moderní a jazzové harmonie, v níž se často setkáme s novými termíny pro již známé věci – např. mísení tónin / modální záměna. Naopak třeba termín *klamný spoj* je v moderní a jazzové harmonii širším termínem než v klasické harmonii.

3.1.2 Hudební teorie ve světle didaktických zásad

Na základě RVP, které pojímá hudební teorii jako jednu komplexní vzdělávací oblast, i výše uvedených příkladech budeme hudební teorii nadále chápat jako jeden ucelený

didaktický systém. Pokusme se o jeho hodnocení z hlediska potenciálu pro aplikaci didaktických zásad²⁷:

Zásada uvědomělosti a aktivity říká, že je nutné, aby student porozuměl tomu, proč se učí. Potřebuje znát cíle a budoucí praktické využití znalostí. Pouze za těchto podmínek je student motivován a vynaloží aktivitu k hlubšímu pochopení obsahu předmětu. Tuto zásadu je těžké naplnit, protože značnou část obsahu hudební teorie student během vzdělávání vědomě nevyužije a často ani po ukončení vzdělávání. Student hry na hudební nástroj nebo zpěvu se obvykle nevěnuje složitějším rozborům skladeb, aranžování, dirigování či skladbě z vlastní potřeby. Do hodin hlavního oboru tyto činnosti obvykle nepatří a v hodinách hudební teorie jim také není věnován čas, i když by to bylo možné. Potenciál pro dodržení této zásady při vyučování spíše není.

Zásadu komplexního rozvoje lze chápat ve vícero rovinách. Z hlediska osobnosti žáka je naším úkolem rozvíjet jeho schopnosti a dovednosti kognitivní, afektivní a psychomotorické. Tuto zásadu jsme schopni zajistit v rámci celkového vzdělávání budoucích hudebníků, nicméně v samotné hudební teorii výrazně převažuje rozvíjení dovedností kognitivních. Výsledkem komplexního rozvoje studenta by měla být jeho všestrannost, a to jednak hudební, jednak obecná. V současné době není podle mého názoru všestrannost budoucích hudebníků dostatečně podporována, přestože hudební praxe dnes často vyžaduje například multiinstrumentalisty nebo hráče a dirigenty v jedné osobě. Komplexní rozvoj studenta lze také nahlížet z hlediska učebních stylů nebo inteligence. Obecně platí, že čím více odlišných vjemů (audiální, vizuální, senzomotorické...) vnímáme, tím více se naučíme. Zde by bylo vhodné se inspirovat výukou hudební výchovy na ZŠ, která střídá různé přístupy a aktivity a každý žák se může setkat s aktivitou a přístupem, který mu vyhovuje. Také pro dodržení této didaktické zásady ve standardně pojaté hudební teorii spíše není potenciál.

Zásada vědeckosti a zásada přiměřenosti. Vzhledem k tomu, že existuje řada kvalitních a obecně přijímaných publikací k oblastem hudební teorie, vyučující snadno může

²⁷ ZORMANOVÁ, Lucie. *Obecná didaktika: pro studium a praxi*. 4. vyd., (V Editio Bärenreiter Praha vyd. 1.). Praha: Grada, 2014. Pedagogika (Grada). ISBN ISBN978-80-247-4590-9 str. 64 – 66.

čerpat a ověřovat informace. Pokud je vyučující navíc i hudebníkem z praxe, zásada vědeckosti pravděpodobně bude dodržena. Problém však může nastat při didaktické transformaci učiva, což se týká zásady přiměřenosti učiva. Tyto problémy již byly zmíněny výše – například se jedná o užívání více termínů pro jeden konkrétní jev, nenávnost učiva, vytváření nesprávných prekonceptů aj. Zásadu přiměřenosti můžeme porušit také jen tím, že studenty přetížíme množstvím termínů a poznatků z konkrétních hudebních věd. Již v přecházejících úsecích jsem zmínil, že část studentů neumí využít značnou část obsahu hudební teorie. Otázkou zůstává, jestli učit hudební teorii jiným způsobem nebo právě ubrat informací, které je potřeba se učit z paměti. Vzhledem k zásadě přiměřenosti je také důležité si uvědomit, že většina studentů jsou budoucí výkonní umělci, nikoli teoretikové či skladatelé. Pochopení problematiky a její praktické použití je pro ně důležitější než objem předaných informací.

Zásada spojení teorie s praxí je v tomto případě problematičtá. Hudební teorii obvykle chápeme jako doplnění odborné přípravy dle zaměření (primárně hlavního oboru: hry na nástroj, zpěvu, skladby aj.). Je nezpochybnitelné, že těžištěm praktické výuky by měl být hlavní obor a těžištěm teoretické výuky hudební teorie. Nicméně stejně jako se při hodinách hlavního oboru věnuje čas i teorii (dějiny nástroje, konstrukce, způsoby tvorby tónu aj.), bylo by žádoucí se věnovat také v rámci hudební teorie praktickým činnostem. Spojení praxe a teorie je naprosto zásadní a může být i silným motivátorem pro studenty.

Zásada individuálního přístupu předpokládá diferenciaci vyučovacích metod i obsahu vzdělávání. Nadaní studenti by měli dostat prostor pro maximální rozvoj, slabším studentům by měly být kladeny splnitelné cíle. Studentům by měly být poskytovány aktivity v jejich zóně nejbližšího vývoje²⁸. Nauka o harmonii i nauka o kontrapunktu je postavena na pravidlech, která si většina studentů osvojuje pamětným učením. V hudebních formách se zase studenti učí formální schémata a snaží se k nim přiřazovat skladby. Prostor pro individuální přístup předpokládá spíše konstruktivistické postupy, jež v hudební pedagogice můžeme ztotožnit s hudebně tvořivými činnostmi, které však ve výuce chybí.

²⁸ KALHOUS, ZDENĚK, 1936-. *Školní didaktika*. Vyd. 2. vyd. Praha: Portál 447 s.

Zásada trvalosti říká, že je žádoucí, aby si student výsledky svého učení uchoval v dlouhodobé paměti. Pro dlouhodobé uchování poznatků je samozřejmě důležité opakování, roli hraje také množství a pestrost analyzátorů, kterými probíhalo učení. Dále se dlouhodobé uchování poznatků spojuje s několika situacemi, které v současné době ve výuce hudební teorie chybí. Znalosti se obvykle uloží do dlouhodobé paměti 1) v souvislosti se silnou emocí (zážitek), 2) ve spojitosti s činností (hra na nástroj, skládání, zpěv...) nebo 3) při aktivaci složitějších kognitivních operací (analýza, syntéza, abstrakce, konstrukce...).

Zásada názornosti je pro výuku hudební teorie klíčová, v podstatě se jedná o soustavnou práci s reálným hudebním materiálem. Zde je důležité si uvědomit, že není možné se učit např. schéma sonátové formy, aniž bychom si poslechli skladbu v sonátové formě.

Zásada soustavnosti neboli systematickosti předpokládá promyšlenou organizaci výuky. Pokud chápeme hudební teorii jako jeden didaktický celek, tuto zásadu je těžké v současnosti dodržet. Z dříve popsaných příkladů je patrné, že témata na sebe často nenavazují, některá se vyskytují ve více předmětech, avšak s použitím odlišné terminologie atd. To vše ztěžuje studentovu orientaci v obsahu, směru a cílech vzdělávání.

Vraťme se k začátku této práce a zmíněnému činnostnímu pojetí hudební výchovy na ZŠ i hudební nauky v ZUŠ. Zapojením konkrétních hudebních činností do teoretického vzdělávání by se výrazně zvýšil potenciál pro dodržení výše zmíněných didaktických zásad. Pokud například během hodin kontrapunktu budeme v rámci analýzy děl zpívat či hrát polyfonní skladby nebo si dokonce ověříme principy a pravidla vytvořením vlastní dvojhlasé invence či jiné hudební formy, výrazně tím změním podmínky pro dodržení výše zmíněných didaktických zásad při výuce. Několik příkladů:

Zásada uvědomělosti a aktivity: Pokud bude součástí výuky např. tvorba krátké skladby, kterou si studenti zazpívají nebo alespoň přehrají na klavíru, student porozumí tomu, proč se učí, získá cíl a také přirozenou motivaci k činnosti.

Zásada komplexního vývoje studenta: Při komplexní činnosti (např. tvorba dvojhlasé invence nebo jiné drobné skladby) žák využije dosavadní znalosti v mnoha rovinách, musí využívat náročnější myšlenkové operace (syntéza, dedukce, indukce...) a rozvíjí schopnosti

jako hudební představivost, hudební myšlení a obecně schopnosti tvořivé. Při komplexní práci se také aktivují rozdílné vjemy a tím i vstupy pro učení. Rozvíjí se také kompetence budoucího absolventa²⁹ – např. kompetence k učení či kompetence k řešení problémů, při týmové práci se nutně rozvíjí i kompetence komunikační a personální, případně se mohou rozvíjet kompetence specificky oborové.

Zásada spojení teorie s praxí a zásada názornosti: pokud si např. při analýze skladby zároveň zazpíváme, zahrajeme či poslechneme přibližujeme se tím budoucí praxi absolventa hudební školy. Pokud výstupem na konci některého z vyučovaných celků je vznik vlastní skladby, názorně tím ukazujeme využití naučených pravidel a zároveň tím vytváříme situace, se kterými se budou budoucí hudebníci v praxi setkávat.

3.1.3 Inspirace výukou hudební výchovy na ZŠ

Pokud porovnááme hudební výchovu na ZŠ, případně hudební nauku v ZUŠ, s hudební teorií, nejviditelnějším rozdílem je koncept. Hudební výchova i hudební nauka jsou předměty, které integrují různé oblasti hudební vědy. Naproti tomu hudební teorie je rozdělená do několika předmětů, z nichž každý předmět učí jiný vyučující. Dalším rozdílem je množství aktivit a praktických činností. Výuka na ZŠ i v ZUŠ vychází z činnostního pojetí a je spojena jedním učebním a tematickým plánem, zatímco v hudební teorii má každý předmět svůj vlastní tematický plán a hudební činnosti se v průběhu hodin vyskytují výrazně méně.

První možnou inspirací z hudební výchovy na ZŠ je induktivní přístup. Jedná se o heuristické metody, problémové metody či různé badatelské hry. Na ZŠ žáci mohou například formou metody pokus – omyl odvodit pravidla pro tvorbu durových a mollových akordů. Studenti konzervatoří mohou podobným způsobem odvodit základní pravidla pro spojování akordů. Pokud budeme chtít odvodit pravidla pro spojování akordů základních harmonických funkcí, můžeme studenty instruovat, aby hledali způsoby spojení dvou akordů tak, aby nevznikly nezpěvné kroky a zároveň stoupal citlivý tón.

²⁹ *Rámcový vzdělávací program 82 – 44 – M/01 Hudba* [online]. Praha: MŠMT, 2020 [cit. 2021-4-20]. Dostupné z: https://www.edu.cz/wp-content/uploads/2020/08/82-44-MP01_Hudba_2020_zari_rev.pdf str. 9.

Další inspirací ze ZŠ může být důležitost hudební analýzy. Na elementární úrovni se jedná např. o hledání chyby ve známé písni, určení nálady písně či hledání motivů a témat. Důležité však je, že při výuce hudební výchovy běžně hudební analýza bývá výchozí činností. Je zvláštní, že tomu tak není také v hudební teorii na konzervatoři. Pokud se podíváme na učební plány libovolné konzervatoře, zjistíme, že hudební analýza se vyučuje obvykle až ve 4. ročníku nebo je opomíjena. Pokud hudební analýza nebyla samostatným předmětem, nýbrž součástí ostatní výuky hudební teorie, bylo by možné postupovat od praxe k teorii.

Výuka na ZŠ nás může inspirovat také svým důležitým, již zmíněným, východiskem – hudebními činnostmi. Instrumentální, vokální, hudebně-pohybové, poslechové a tvořivé hudební činnosti nejsou ničím jiným, než předměty *hra na hudební nástroj* (hlavní, obligátní, volitelný) a *intonace, rytmus a sluchová analýza*. Hudební činnosti jsou tedy přímou součástí hudební teorie, nicméně učí se odděleně a tím pádem přímo nemohou navazovat na čistě teoretické předměty. Propojení těchto předmětů s hudební naukou, kontrapunktem a harmonií je žádoucí nejen pro lepší zapamatování znalostí, ale také pro rozvoj hudební představivosti, která je pro každého hudebníka zásadní. Implementaci hudebních činností do předmětů hudební teorie je později věnována samostatná kapitola.

Činnostní pojetí je typické pro výuku na ZŠ, ale o to větší opodstatnění by mělo mít ve výuce budoucích hudebníků a hudebních pedagogů. Činnosti jsou důležité také proto, že při nich dochází k rychlejšímu a trvalejšímu učení, zároveň pomáhají propojit teoretickou výuku s praxí a studentům dávají cíl a motivaci.

3.1.4 Hudební analýza

Kromě činnostního pojetí se můžeme inspirovat výukou na ZŠ také metodou problémového učení, při kterém dominuje induktivní postup. Na ZŠ se může jednat např. o hledání záměrné chyby v zahraniční skladbě, ale také o vytvoření třídní hymny. Při výuce hudební teorie na konzervatoři můžeme mluvit o již zmíněném vytvoření skladby, ale může to být také nahrání a zpracování CD z vlastních výtvořů nebo zorganizování koncertu vlastních kompozic. Tímto už se dostáváme do oblastní projektové výuky, které později bude také věnována část práce.

Problémovým úkolem s převahou induktivních postupů může být také hudební analýza. Obvykle se jako samostatný předmět objevuje až v druhé polovině studia na konzervatoři. Nicméně je vhodné, aby byla součástí hudební teorie od počátku. Karel Janeček vytvořil učebnici a koncepci, ve které se harmonie nevyučuje pomocí představení pravidel ani nevyužívá tvorbu souzvuků podle zadaného generálbasu. Jde obráceně, navrhuje vyučovat harmonii na základě analýzy hudebních děl, podrobně se tzv. analytické metodě výuky harmonie věnoval v učebnici *Harmonie rozbořem* a popsal ji v roce 1982 takto³⁰:

„Zdlouhavost studia praktické harmonie, zaměřené kompozičně, tkví především v tom, že k aktivní práci s harmonickým materiálem je třeba zvládnout techniku vedení hlasů, a to ještě dříve, než lze postoupit k nejjednoduššímu „uměleckému“ způsobu vyjadřování, s jakým se setkáváme v živé skladatelské praxi.

*Výhoda metody, která se výhradně soustředí na rozbor, je v tom, že této překážky nemá, neboť může v hotové hudbě dočasně přezírat méně důležité znaky a pracovní postupy, které „zdržují“. Nelze pochybovat o tom, že by hudební zájemci chtěli porozumět harmonickému dění ve skladbách v celé šíři; co je odrazuje, je **právě příliš dlouhé setrvávání v okruhu schematických akordických spojů, vzdálených živým skladatelským projevům.***

*Nebezpečí analytické metody je v tom, že studující nestráví v postačující míře probíranou látku. Tomuto nebezpečí, jistě vážnému, je možné čelit zdůrazněním **živého zvukového studia** a varováním před pouhým studiem optickým. Všechny probírané jevy (souzvuky i jejich sledy) je třeba poznávat zvukově, neboť **cílem harmonického studia není jen poznání zákonitosti, nýbrž i vypěstování harmonické představivosti.***

*Analytická metoda je určena pro ty, kdo chtějí harmonické složce hudby porozumět, nechtějí však sami – aspoň prozatím – naučit se ji aktivně vyjadřovat. (...) Pro toho, kdo prošel elementárním harmonickým studiem kompozičním, představuje analytický kurs systematické repertorium a užitečné studium aplikační. (...) **Představuje pak most mezi strohými poznatky „školské“ harmonie a živou hudbou.**“*

³⁰ JANEČEK, Karel. *Harmonie rozbořem*. Vyd. 2., nezm. (faks.). Praha: Supraphon, 1982 str. 10 – 11.

Mezi výhody analytické metody tak patří rychlé pochopení celku a spojení se skutečnými skladbami (praxí). Analytická metoda také studenty lépe motivuje, protože není založena na abstraktních schématech a pravidlech. Zdůrazněním poslechových činností v kombinaci s vizuálním notovým zápisem se rozvíjí hudební představivost. Mezi nevýhodami Janeček uvádí méně času na probírání některých jevů, což způsobuje vyšší náročnost studia pro studenta i učitele.

V dotazníkovém šetření nebyla položena žádná otázka k analytické metodě, nicméně podobné výhody a nevýhody respondenti uvedli u následujících dvou otázek: Co by změnilo, pokud by se hudební teorie vyučovala v rámci jednoho předmětu? Co by se změnilo, pokud by výuka teorie byla spojena s hudebními činnostmi (zpěv, instrumentální hra, kompozice, pohyb...)? Konkrétní odpovědi dotázaných studentů lze nalézt v 2. kapitole.

Lze tedy obecně říct, že zapojení činností do výuky hudební teorie, propojování předmětů hudební teorie i výuka postavená na analýze mají obdobné výhody a nevýhody. Nevýhodami jsou hlavně větší časová náročnost a větší nároky na vzdělání a další kvality vyučujícího. Mezi výhody patří primárně komplexnější porozumění, propojení s praxí, rozvoj hudební představivosti a hudebního myšlení, názornost, větší motivace studentů a s tím související i lepší zapamatování.

3.1.5 Pokus o realistické shrnutí výše uvedených myšlenek aneb Co je možné využít ve vyučovací praxi

Je zřejmé, že pokud má mít výuka hudební teorie pro studenty smysl, je potřeba zamýšlení nad jejím obsahem (integrace předmětů a propracované společné tematické plány, spolupráce vyučujících), didaktizace hudební teorie (volba metod a forem výuky respektující didaktické zásady) a zapojení hudebních činností do výuky.

Pokud bychom chtěli myšlenky z předchozích odstavců aplikovat do praxe, jednou z možností by bylo vytvořit jeden jediný předmět s názvem hudební teorie. Výhodou předmětu by byla obrovská časová dotace, jednotný tematický plán a jednotné působení vyučujícího. Druhou možností je vyučovat hudební teorii standardním způsobem v rámci několika oddělených předmětů. Hlavní nevýhodou tohoto přístupu je nejednotnost a nesystémovost. Některá témata na sebe nenavazují, jiná se učí vícekrát s odlišnou terminologií. Standardní způsob má však i jednu nespornou výhodou – všechny předměty

mohou učit specializovaní odborníci. Nejvíce výhodná se zdá kombinace obou možností: hudební teorie je rozdělena do několika samostatných předmětů a vyučována více učiteli, zároveň však existuje jednotný propracovaný tematický plán, na němž všichni učitelé spolupracují a podřizují se mu.

Při tvorbě společného tematického plánu je nutné zvolit vhodný koncept. Asi nejznámějším principem je chronologie (od nejstaršího k nejnovějšímu), dále lze využít obrácenou chronologii (od známého k neznámému), cyklický princip a tematický princip.

Princip chronologie známe ze všech oborů, které se zabývají historií, setkáme se s ním však také při výuce matematiky a dalších předmětů. Pokud bychom aplikovali chronologický model na hudební teorii, měli bychom učit nejprve vývojově starší kontrapunkt a teprve poté harmonii.

Princip obrácené chronologie se často zmiňuje, ale používá se minimálně. V současnosti se podle něj vyučuje například literatura na Pedf UK – obor český jazyk³¹. Tento princip by organizoval obsah od současnosti do minulosti. Nevýhodou by byla absence logického vývoje a odvozování nových pravidel z původních. Velkou výhodou by byla úzká souvislost s praxí a s hudbou, kterou studenti znají. Pravděpodobně by se začínalo soudobou populární a jazzovou hudbou, případně vážnou hudbou 20. a 21. století.

Další možností je cyklická koncepce, ta je typická např. pro výuku českého jazyka. Každý rok se vrací stejná témata a znalosti se pouze více a více prohlubují. Tento princip je nejvhodnější, ovšem je také časově náročný a není reálné skrz něj probrat veškerý učební obsah hudební teorie.

Posledním principem, který zmíním, je princip tematický. Je to princip, na kterém je často založen tematický plán vzdělávání v hudební výchově na ZŠ. Na základě tohoto principu jsou postaveny také okruhy ke SZZ na katedře HV Pedagogické fakulty UK³².

³¹ *Studijní plány - Pedagogická fakulta UK* [online]. [cit. 2021-6-24]. Dostupné z: <http://studium.pedf.cuni.cz/karolinka/2020/OB2CJ17.html> .

³² *Státní závěrečné zkoušky - KHV (PedF UK)* [online]. [cit. 2021-6-24]. Dostupné z: <https://pages.pedf.cuni.cz/khv/studium/navazujici-mgr-studium/hudebni-vychova/statni-zaverecni-zkouska/> .

Pro výuku hudební teorie by byla nejvhodnější kombinace cyklického a chronologického principu. Důležité věci je potřeba pravidelně opakovat, postup od vývojově nejstaršího (nejjednoduššího) k nejnovější (nejsložitějšímu) je také relevantní.

Podoba učebního a tematického plánu je vždy nakonec stejně v rukou tvůrců školního ŠVP a konkrétních vyučujících. Při tvorbě ŠVP a na něj navazujících tematických plánů je nutné řídit se zásadou systematičnosti. Není hlavní, který princip se použije, důležitější je, aby na tematickém plánu panovala shoda a byl aktivně vylepšován a zároveň respektován. Vyučující by si měli být vědomi toho, co se právě vyučuje v ostatních předmětech hudební teorie. Měli by aktivně využívat znalostí studentů z ostatních předmětů, navazovat na probraná témata a snažit se sjednotit používanou terminologii společně s ostatními kolegy.

Odpovědět na otázku z nadpisu této kapitoly je relativně složité. Již z výsledků dotazníkového šetření vyplývá, že je zde požadavek na větší propojení předmětů hudební teorie, větší názornost, návaznost a jejich spojení s praxí. Sjednocením hudební teorie v jeden předmět by mnoho těchto problémů zmizelo a nebylo by potřeba ani řešit hodinové dotace pro jednotlivé předměty. Na druhou stranu sloučení v jeden předmět by kladlo enormní nároky na vyučujícího, ztratila by se možnost využít odborných specializací vyučujících a hrozil by chaos. Přesto i tato možno se v praxi objevuje a to konkrétně v učebních plánech Hudebního gymnázia a hudební školy hlavního města Prahy. Na vyšším gymnáziu se vyučuje hudební teorie jako jeden souhrnný předmět. Studenti mohou na konci studia z hudební teorie maturovat stejně jako studenti konzervatoří. Studenti této školy, kteří se dále rozhodnout věnovat studiu hudby, obvykle bývají úspěšní.

Zdá se, že ideální variantou by měl být kompromis, při němž je hudební teorie vyučována více specialisty v různých předmětech, nicméně je chápána jako jeden společný celek. (Vždyť všechny jednotlivé předměty uzavírá společná maturitní zkouška z hudební teorie.) *Kompromisní pojetí vyžaduje úzkou spolupráci vyučujících a také společné začlenění do ŠVP, společné učební plány a nakonec i jednotný tematický plán. Aby byl splněn požadavek na větší názornost a propojení s praxí je nutné počítat také se zapojením hudebních činností (vokální, instrumentální, poslechové, kompoziční – tvořivé) přímo do hodin hudební teorie.*

3.2 Propojení s dalšími předměty společného odborného základu

Již bylo několikrát řečeno, že je nutné úzké propojení předmětů hudební teorie, problémem však může být hledání společného klíče, podle něhož by měla být témata hudební teorie seřazena a propojena. Jednou z možností je navázání na témata dalších předmětů z odborného základu – konkrétně se budu věnovat dějinám hudby.

3.2.1 Analogie hudebního vývoje a hudební historie

Na počátku této podkapitoly bych chtěl odkázat na vlastní zkušenost s výukou hudební teorie. Soustavnou výuku hudební teorie jsem absolvoval celkem třikrát – na Gymnáziu a hudební škole Hlavního města Prahy, Konzervatoři Jaroslava Ježka i Pedagogické fakultě Karlovy univerzity. Ve všech případech jsem se setkával s vyučujícími nesmírně vzdělanými a často i didakticky velmi nadanými. Vadilo mi však, že nevím podle jakého principu je učivo organizováno. Mrzelo mě, že některá témata jsou probírána ve více předmětech najednou, ale pouze povrchně. Myslím např. fugu, které jsme se věnovali v hudebních formách i v kontrapunktu, ale při rozboru jsme vždy podrobně analyzovali pouze její expozici. Dále jsou to kapitoly o hudbě 20. století, věnovali jsme se jí v dějinách hudby, v hudebních formách i v harmonii. Ve všech předmětech jsme se dozvěděli totožný základ, ale nikdy jsme se z časových důvodů nedozvěděli více. Věřím, že kdyby na sebe vyučující navazovali, mohli jsme během stejné časové dotace stihnout daná témata probrat podrobněji. Neporozuměl jsem také systému, kterým je organizován obsah učiva. Nejvíce mě vždycky překvapilo, že se najednou současně s harmonií objevila nauka o kontrapunktu. Jako vývojově starší bych kontrapunkt čekal před harmonií. Pokud nám nepřipadá důležitý a proto ho odsouváme, pak by bylo logické, aby byl vyučován až na samém konci studia jako doplňkové učivo pro zajímavost. V přechozím textu této práce jsem uváděl čtyři možné koncepce obsahu výuky – chronologickou, obrácenou chronologickou, cyklickou a tematickou. Chronologická koncepce je typická pro výuku dějin, pro hudební teorii nikoli. Nicméně, abychom předešli opakování stejného obsahu v různých předmětech nebo nelogicky začleněné nauce o kontrapunktu, potřebujeme nějakou společnou koncepci hudební teorie. Proč bychom nemohli použít koncepci chronologickou i pro hudební teorii? Výhodou by bylo navíc úzké propojení s dějinami hudby, které by jednak mohlo vést ke

komplexnějšímu vzdělávání i hlubšímu pochopení obsahu, jednak by se neztrácel čas opakováním stejných informací v různých předmětech.

V následujících odstavcích bych chtěl představit návrh tematického plánu hudební teorie a dějin hudby pro 1. – 4. ročník, který je převážně koncipován chronologicky.

3.2.2 Obsahová východiska

Obsah pro návrh tematického plánu čerpám z několika učebnic. Jde o maximální obsah, který nemusí být nutně dodržen. RVP neurčuje hloubku ani množství učiva, studenti na konci vzdělávání musí splnit pouze požadované výstupy, které nejsou definovány množstvím znalostí, nýbrž schopnostmi a dovednostmi, které je student schopen vykonat.

Východiskem pro chronologický tematický plán jsou dějiny hudby. K použití se nabízí podrobné vícedílné a v současnosti pravděpodobně nejaktuálnější učebnice dějin hudby, jejichž autorkou je Nad' a Hrčková. Kvůli přehlednému obsahu jsem však dal přednost jednosvazkovým Dějinám hudby od Jaroslava Smolky a kolektivu³³, v nichž najdeme následující kapitoly:

- I) Úvod do studia dějin hudby (16 stran)
 - 1) význam dějin pro hudebníky
 - 2) dějiny hudby jako vědní obor
 - 3) periodizace dějin hudby

- II) Hudba prvobytně pospolné a otrokářské společnosti (14 stran)
 - 1) Počátky hudby
 - 2) Nejstarší rozvinuté hudební kultury
 - a. Mezopotámie
 - b. Egypt
 - c. Palestina
 - d. Řecko
 - e. Řím
 - f. Hudba jiných kontinentů

- III) Hudba feudální společnosti
 - 1) Středověk (60 stran)
 - 2) Renesance (73 stran)

³³ SMOLKA, Jaroslav. *Dějiny hudby*. Brno: TOGGA agency, 2001. ISBN 80-902912-0-1.

- IV) Hudba evropského pozdního feudalismu a doby jeho pádu (17. – 18. století)
 - 1) Baroko (98 stran)
 - 2) Klasicismus (83 stran)
- V) Hudba evropské společnosti v 19. století (romantismus)
 - 1) Raný romantismus (26 stran)
 - 2) Vrcholný romantismus (70 stran)

Hudba 20. a 21. století není v učebnici zpracována podrobně a je lepší zvolit vlastní rozdělení:

- VI) Vážná hudba 20. a 21. století
 - 1) Hudba na přelomu 19. a 20. století
 - 2) Vážná hudba 1. poloviny 20. století
 - 3) Vážná hudby 2. poloviny 20. století a 21. století
- VII) Jazzová a populární hudba 20. a 21. století

Témata hudební nauky čerpám z ABC hudební nauky Lud'ka Zenkla.³⁴

- A) Tóny a tónová soustava
 - 1) Zvuk, tón
 - 2) Vlastnosti tónů
 - 3) Tónová soustava, jména tónů
 - 4) Tóny zvýšené a snižené
 - 5) Celý tón a půltón. Tóny enharmonické.
 - 6) Diatonický a chromatický půltón.
- B) Notopis
 - 7) Hodnoty a tvary not, notová osnova
 - 8) Jména not, klíče
 - 9) Pomlky
 - 10) Posuvky
 - 11) Dělení a prodlužování not a pomlk
- C) Tónové výšky a soustavy ladění
 - 12) Absolutní a relativní výška tónu
 - 13) Komorní a, soustavy ladění

³⁴ ZENKL, Luděk. *ABC hudební nauky*. 8. vyd., v Editio Bärenreiter Praha vyd. 2. Praha: Editio Bärenreiter Praha, 2003. ISBN 80-86385-21-3.

- D) Takt a rytmus
 - 14) Takty jednoduché
 - 15) Takty složené
 - 16) Rytmus, metrum, synkopa, předtaktí

- E) Přednesová a jiná označení
 - 17) Italské hudební názvosloví
 - 18) Tempa, tempová označení, metronom
 - 19) Dynamika a dynamická znaménka
 - 20) Označení různého způsobu hry a zpěvu
 - 21) Melodické ozdoby
 - 22) Označení nálady a výrazu přednesu
 - 23) Zkratky v notopisu a některé další značky

- F) Stupnice
 - 24) Stupnice a tónina
 - 25) Durové stupnice s křížky
 - 26) Durové stupnice s béčky
 - 27) Kvintový a kvartový kruh
 - 28) Mollové stupnice přirozené
 - 29) Stejnomené durové a mollové stupnice
 - 30) Mollové stupnice harmonické a melodické
 - 31) Stupnice staré (církevní)
 - 32) Stupnice zvláštní (pentatonika, cikánské, harmonická durová)
 - 33) Stupnice chromatická a celotónová

- G) Intervaly
 - 34) Hlavní druhy intervalů
 - 35) Intervaly základní
 - 36) Intervaly odvozené
 - 37) Převraty intervalů
 - 38) Enharmonické intervaly
 - 39) Intervaly přesahující oktávu
 - 40) Primy, sekundy, tercie
 - 41) Kvarty a kvinty
 - 42) Sexty a septimy
 - 43) Procvičování

- H) Akordy
 - 44) Hlavní druhy akordů
 - 45) Kvintakordy
 - 46) Obraty kvintakordů

- 47) Septakordy
- 48) Obraty septakordů
- 49) Nónový akord s obraty
- 50) Undecimové, terdecimové a kvartové akordy

Obsah nauky o kontrapunktu čerpám z učebnice Zdeňka Hůly³⁵. V praxi vyučující obvykle využívají vlastní skripta. Mnoho témat zde uvedených se v praxi nevyučuje, taková témata nerozepisují podrobně a označují je přeškrtnutím. U nauky o kontrapunktu je třeba poznamenat, že se jedná o nejproblematictější část hudební teorie. Z dotazníkového průzkumu vyplynulo, že mnohá témata a pojmy (reperkuse, dux a comes, bachovská melodika, kontrapunkt 2:1, kontrapunktické variace aj.) si někteří absolventi vůbec nevybavují. Při řazení předmětů hudební teorie podle důležitosti, podle oblíbenosti i podle využití v praxi respondenti zařadili kontrapunkt na poslední místa. Naopak z hlediska obtížnosti se zařadil na druhé místo těsně za harmonii.

Vokální (palestrinovská) polyfonie:

- 1) Notace vokální polyfonie
- 2) Církevní stupnice
- 3) Cantus firmus a kontrapunkt. Proposta a risposta. Palestrinovská melodika. Melodická stavba cantu firmu.
- 4) Harmonie vyspělé vokální polyfonie. Závěry a modulace v církevních tóninách.
- 5) Dvojhlasý kontrapunkt stejný a nestejný. Imitační technika dvojhlasého kontrapunktu.
 - A) Kontrapunkt 1:1
 - B) Kontrapunkt 2:1
 - C) Kontrapunkt 3:1
 - D) Kontrapunkt 4:1
 - E) Kontrapunkt 6:1
 - F) Synkopický kontrapunkt
 - G) Smíšený kontrapunkt
 - H) Volný polyfonní dvojhlas ve smíšených notových hodnotách
 - I) Dvojhlasá imitace
- ~~6) Tříhlasý kontrapunkt~~
- ~~7) Čtyřhlasý kontrapunkt~~
- ~~8) Vícehlasý kontrapunkt~~

³⁵ HŮLA, Zdeněk. *Nauka o kontrapunktu*. Praha: Supraphon, 1985.

- 9) Dvojitý, trojitý a čtyřnásobný kontrapunkt
 - A) Dvojitý kontrapunkt
 - a) Převratný kontrapunkt v oktávě
 - b) Převratný kontrapunkt v decimě
 - c) Převratný kontrapunkt v duodecimě
 - d) ~~Smíšený převratný kontrapunkt~~
 - B) ~~Trojitý a čtyřnásobný kontrapunkt~~
- 10) Přehled vývoje skladebné techniky a forem vokální polyfonie
 - A) Raný vícehlas a ars antiqua
 - B) Ars nova
 - C) Doba nizozemské školy a vrcholné renesance

Instrumentální (bachovská) polyfonie:

- 11) Instrumentální sloh. Nástrojové skladby homofonní a polyfonní. Instrumentální polyfonie a její podstata
- 12) Melodika a rytmika barokní – bachovské – instrumentální polyfonie
- 13) ~~Bachovský kontrapunkt dvojhlasý~~
- 14) ~~Bachovský kontrapunkt tříhlasý~~
- 15) ~~Bachovský kontrapunkt čtyřhlasý~~
- 16) ~~Barokní kontrapunkt pětihlasý a vícehlasý~~
- 17) Barokní ciaccona nebo passacaglia (kontrapunktické variační formy)
- 18) Barokní fuga
- 19) Vývoj a technika pobachovského kontrapunktu od klasicismus k dnešku

Témata oblasti harmonie čerpám z nedávno opětovně vydané knihy Vladimíra Tichého s názvem *Harmonicky myslet a slyšet*³⁶. Kniha si klade za cíl rozvíjet u studentů hudební myšlení, obsahuje velké množství notových ukázek, které je potřeba si také zahrát nebo pustit. Dále je plná cvičení a vzhledem k přehlednému výkladu může být určena pro školní výuku i pro samouky. Názvy témat jsou v několika případech pro přehlednost upraveny:

Klasická harmonie:

- 1) Základní harmonický materiál
(pojem akordu – souzvuková třída a souzvukový druh, základní tvar, poloha, rozloha, úprava, transpozice akordu)

³⁶ TICHÝ, Vladimír. *Harmonicky myslet a slyšet*. Třetí vydání. Praha: Akademie múzických umění v Praze v Nakladatelství AMU, 2019. ISBN 978-80-7331-519-1.

- 2) Stupnice a tónina
- 3) Úplná soustava tónin dur a moll (přirozené, harmonické, melodické; akordy na jednotlivých stupních, příbuznost kvintakordů)
- 4) Harmonická věta – základní pracovní pravidla
 - kadence
 - vedení melodické linie
 - vedení dvojhlasu
 - čtyřhlasá sazba
 - přísný spoj příbuzných kvintakordů
 - spoj nepříbuzných kvintakordů (pravidlo protipohybu)
 - stylizace harmonické věty
 - rozšíření melodických možností sopránu
 - změna polohy kvintakordu
 - volný spoj příbuzných kvintakordů
- 5) Harmonická věta – způsoby procvičování
 - generálbas
 - volná harmonická věta
 - závěry
 - harmonizace melodie tón po tónu
 - melodické tóny
 - kompozice volné harmonické věty s melodickými tóny v sopránu
 - harmonizace melodie s využitím melodických tónů
- 6) Kvintakordy na vedlejších stupních
 - spoj II-D
 - spoj D-VI (klamný spoj)
 - uplatnění kvintakordů III. a VII. Stupně
- 7) Využití sextakordů a kvartsextakorů
- 8) Sekvence
- 9) Akordy vyšších tříd (charakteristické septakordy, úprava a rozvod D7 do T)
- 10) Harmonická věta s charakteristickými septakordy (rozvoj D7, II7 a VII7 do T – autentický, plagální a kombinovaný rozvod)
- 11) Harmonická věta s neutrálními septakordy a nónovými akordy

- 12) Neakordické tóny a jejich uplatnění v harmonické větě (melodické tóny podrobně)
- 13) Modulace
- 14) Mimotonální funkce
- 15) Předpoklady alterace
 - akordy o třech citlivých tónech (tzv. pomocné harmonické funkce)
 - frygický a lydický akord, neapolský sextakord
- 16) Nejběžnější alterované akordy
- 17) Další alterované akordy
- 18) Alterace shrnutí
- 19) Dodatek ke klasické harmonii
 - krize klasické harmonie na přelomu 19. a 20. století
 - modální postupy v melodii a harmonii
 - celotónové útvary melodické a harmonické
 - chromatické medianty
 - kvartové akordy

Harmonie 20. století:

- 20) Harmonický materiál hudby 20. století
- 21) Akordické kombinace
- 22) Akordy o volné intervalové stavbě
- 23) Moderní tonalita, bitonalita, polytonalita, atonalita
- 24) Modalita
- 25) Serialita

Klasickou harmonii je, vzhledem k současné hudební praxi a uplatnění absolventů, nutné doplnit o populární a jazzovou harmonii (vyjma Konzervatoře Jaroslava Ježka, na které je podstatným samostatným předmětem). Pro podklady lze využít například učebnici Milana Svobody *Jazzová harmonie*³⁷, případně lze čerpat v zahraniční literatuře.

3.2.3 Zjednodušený návrh společného tematického plánu pro předměty hudební teorie a dějin hudby

1. ročník:

1) Úvod do studia, počátky hudby, fungování hudby

První tematická oblast není příliš rozsáhlá, zároveň se jedná o témata, která by již studenti měli bezpečně znát a ovládat, protože bývá zpravidla součástí přijímacích zkoušek.

dějiny hudby:	úvod do studia (význam dějin pro hudebníky, dějiny jako vědní obor, periodizace dějin hudby) počátky hudby
hudební nauka:	zvuk, soustava tónů notopis tónové výšky a soustavy ladění takt a rytmus stupnice durové a mollové
kontrapunkt:	X
harmonie:	X
hudební formy:	hudební forma formotvorné prostředky

³⁷ SVOBODA, Milan. *Praktická jazzová harmonie*. 2. vydání. Netolice: Jiří Churáček - Jc-Audio, 2014. ISBN 978-80-87132-26-5.

2) Nejstarší hudební kultury

V souvislosti s hudbou nejstarších kultur je výhodné mluvit o různých způsobech organizace tónů. V dějinách se student dozví, že se ve starověkém Řecku skládaly tzv. módy z různých tetrachordů. Je to ideální příležitost vysvětlit, že stupnice nemusí mít jen sedm, respektive osm, tónů. Je vhodný čas věnovat se např. stupnici celotónové nebo chromatické. Zároveň do tohoto tématu patří exotické krajiny a je to ideální příležitost pro představení pentatoniky, harmonické durové stupnice nebo stupnic cikánských.

S vyprávěním o řecké a římské hudební teorii přímo souvisí intervaly. Stejně jako Pythagoras, můžeme prozkoumat vztahy mezi vzdálenostmi tónů – věnovat se intervalům. (Ideálně s pomocí monochordu nebo prázdné struny.) Můžeme si vysvětlit rozdíl mezi des a cis, pythagorejské kóma nebo význam vynálezu temperovaného ladění. Dále můžeme jako Guido z Arezza najít zalíbení v notové osnově vytvořit ji a naučit se využívat různé notové klíče.

Staré písně (třeba přímo nejstarší z nich Seikilova píseň) mohou být prvními skladbami pro rozbor v hudebních formách. Snad od nich můžeme snadno přejít k raným středověkým písním a také lidovým písním, které známe. U nich už je možné hledat periodicitu, příklady motivické práce a najít první formové typy.

dějiny hudby:	hudba nejstarších kultur: Mezopotámie, Egypt, Řecko, Řím a další
hudební nauka:	další stupnice (pentatoniky, cikánské, harmonická durová; celotónová, chromatická) intervaly notopis v různých notových klíčích
kontrapunkt:	X
harmonie:	X
hudební formy:	motiv, téma, figura (motivická a tematická práce)

	rozbor drobné skladby věta, perioda, dvojperioda malé formy, strofická píseň malá dvoudílná a vícedílní forma
--	--

3) Středověk

V dějinách hudby v tomto období převažují informace o hudbě duchovní a liturgické. Je to také období vzniku gregoriánského chorálu a konstituují se části mše. Přímo se nabízí věnovat se zde chorálu a mši nejen z historického hlediska, nýbrž také z hlediska formy. S vývojem středověké duchovní hudby souvisí i vývoj od neumatické po chorální notaci, zde je možné navázat notací vokální polyfonie a začít tak nauku o kontrapunktu. Dalším předpokladem pro otevření tématu vokální polyfonie je znalost středověkých modů. Zde se nabízí propojení témat církevní stupnice (z hudební nauky) a církevní mody.

V hudební nauce ještě není zařazeno téma akordy (hudební nauka i harmonie). Je možné jej volně propojit např. se středověkými jednohlasými světskými písněmi, které byly doprovázeny nejprve improvizovaně, později pomocí tabulatur nejčastěji loutnou. Další možností je spojení s výkladem o umění Ars Nova, které již považovalo harmonii za důležitý prostředek vyjádření hudby.

Mluvit lze také o vývoji a vzniku organa Notredamské školy. Můžeme na jednotlivých druzích (vývojích) organa ukázat možnosti vedení hlasů: paralelní organum, stranné organum a organum školy Notre Dame (vícehlas). Je to také téma, kterým můžeme otevřít nauku o kontrapunktu.

dějiny hudby:	středověk
hudební nauka:	církevní stupnice akordy (terciová stavba, druhy akordů, obraty)
kontrapunkt:	notace vokální polyfonie

	církevní mody melodická stavba cantu firmu dvojhlasý kontrapunkt 1:1, 2:1, 3:1
harmonie:	pojem akordu (souzvuková třída a druh; základní tvar, poloha, rozloha, úpravy, transpozice...)
hudební formy:	chorál mše

4) Renesance

Renesance je v hudbě spojena s tvorbou nizozemské školy, na ni navazují vrcholní představitelé hudební renesance, zejména Giovanni Pierluigi da Palestrina a Orlando di Lasso. Jelikož se jedná o tvorbu převážně vokální polyfonie, je v tuto dobu zcela logické věnovat se i studiu kontrapunktu. Mluvit také lze o principech harmonie. Přestože převažuje polyfonie i vertikální myšlení (souzvuk) hraje roli.

Z obsahu nauky ještě zbývá doplnit notová přednesová označení (italské názvosloví, tempo, dynamika, přednes), melodické ozdoby, zkratky a další značky. Toto lze snadno propojit s madrigalem, poněvadž italský renesanční madrigal (a jemu podobné formy v jiných zemích) je založen na výrazu. V notovém zápisu je potřeba výraz umět zaznamenat. S výrazem také souvisí skladby s programními názvy nebo zvukomalbou – častý je např. hon.

Z hudebních forem je přirozené věnovat se formám madrigalovým a různým druhům písní, z duchovní hudby je možné zaměřit se na moteta.

dějiny hudby:	renesance
hudební nauka:	italské hudební názvosloví tempová a dynamická značení označení způsobu hry a zpěvu

	melodické ozdoby výrazová označení zkratky a další značky
kontrapunkt:	cantus firmus, palestrinovská melodika dvojhlasý kontrapunkt 4:1, 6:1, synkopický a smíšený volný polyfonní dvojhlas, dvojhlasá imitace dvojitý kontrapunkt, převratný kontrapunkt kánon
harmonie:	pojem harmonie stupnice a tónina úplná soustava moderních tónin dur a moll (přirozené, harmonické, melodické) a druhy akordů na jednotlivých stupních příbuznost akordů
hudební formy:	motet, kánon, madrigal, staré druhy písní

2. ročník:

5) Baroko

V hudbě baroka jsou stěžejní dvě linie – vznik opery a rychlý vývoj hudebních nástrojů a nástrojové hudby. Vznik opery souvisí přímo se vznikem tzv. doprovázené monodie, tedy jednohlasé melodie s akordických doprovodem. U doprovázené monodie je stěžejní harmonické myšlení, a proto se jedná o vhodnou chvíli pro začátek studia harmonie. Kromě opery nás mohou zajímat i další příbuzné hudební formy: kantáta, oratorium, pastorela.

Další důležitou linií je rozvoj instrumentální hudby, s instrumentální hudbou je spjata barokní polyfonie. Baroko je tedy vhodné období pro částečné uzavření základní

nauky o kontrapunktu (připomenout ho samozřejmě lze také v klasicismu nebo v současnosti), např. v souvislosti s osobností J. S. Bacha se lze soustředit na instrumentální polyfonii a její odlišnosti od polyfonie vokální. Na pomezí nauky o kontrapunktu a nauky hudebních formách je rozbor (kompozice, poslech, interpretace...) fugy a dalších polyfonních forem.

dějiny hudby:	baroko
hudební nauka:	X
kontrapunkt:	instrumentální polyfonie ciaccona a passacaglia (kontrapunktické variace) invence a fuga
harmonie:	harmonická věta (kadence, vedení melodie, vedení dvojhlasu, čtyřhlasá sazba, stylizace; harmonizace generálbasu, harmonizace melodie tón po tónu, harmonizace melodie s využitím melodických tónů, volná harmonická věta...) přísný a volný spoj příbuzných akordů spoj nepříbuzných akordů (pravidlo protipohybu) kvintakordy na vedlejších stupních (spoj II.-D, klamný spoj D-VI., kvintakordy III. a VII. stupně)
hudební formy:	fuga, ricercar chorální předehra, tokáta, invence, preludium stará taneční suita, barokní sonáta, barokní koncert předehra opera, kantáta, oratorium, pastorela

6) Klasicismus

Klasicismus je obdobím pravidelnosti, z klasicistní nauky o harmonii a také nauky o hudebních formách dodnes čerpáme a klasicko-romantická syntéza je východiskem současného vzdělávání o vážné hudbě. Skladby z období klasicismu jsou vhodné pro harmonický i formální rozbor. Současně se studiem klasicismu v dějinách hudby je proto ideální soustředit se na nejdůležitější části nauky o harmonii a nauky o hudebních formách.

dějiny hudby:	klasicismus
hudební nauka:	X
kontrapunkt:	vývoj a technika pobachovského kontrapunktu od klasicismu k dnešku
harmonie:	využití sextakordů a kvartsextakordů harmonické akordy vyšších tříd (charakteristické septakordy; autentický, plagální a kombinovaný rozvod) harmonická věta s neutrálními septakordy a nónovými akordy sekvence modulace
hudební formy:	velká dvoudílná a vícedílná forma variace, sonátová forma, rondo cyklická sonátová forma (symfonie, koncert, komorní sonátové cykly) melodram divertimento, serenáda, kasace

3. ročník:

7) Romantismus

Romantismus posouvá pravidla harmonie, harmonie se více chromatizuje. Je tedy vhodné věnovat se v souvislosti s romantismem i rozšiřování tonality – hlavně alteracím, ale pozor: s vědomím, že alterace není vynálezem romantismu. S obdobným upozorněním doporučuji věnovat se v tomto období i neapolskému sextakordu, který známe dokonce už od A. Scarlattiho.

Pro romantismus je důležitá individualita a příběh. Ve výuce je možné snadno spojit nové hudební formy s konkrétními autory – např. básníky klavíru (Chopin, Schumann) s drobnými lyrickými kusy, Schuberta s rozvojem romantické písně a hlavně s písňovými cykly. V souvislosti s Berliozem je možné se věnovat podrobně programní symfonii, v souvislosti s Ferencem Lisztem zase rozboru symfonické básně.

dějiny hudby:	romantismus
hudební nauka:	X
kontrapunkt:	X
harmonie:	mimotonální funkce akordy o třech citlivých tónech (frygický a lydický akord, neapolský sextakord) alterace
hudební formy:	řada, úžeji spjaté cykly drobné charakteristické kusy etudy, fantazie, rapsódie, scherzo programní symfonie, symfonická básně

8) Hudba na přelomu 19. a 20. století

V tomto období se v dějinách hudby setkáme s pozdním romantismem a zároveň s impresionismem. Gustava Mahlera a Richarda Strausse můžeme spojit s proměnami symfonie a opery. U impresionistů Debussyho a Mahlera se nabízí spojení s harmonií – např. kvartové akordy, nezvykle rozvedené akordy či celotónové útvary.

dějiny hudby:	Hudba na přelomu 19. a 20. století
hudební nauka:	X
kontrapunkt:	X
harmonie:	nové postupy na přelomu 19. a 20. století modální postupy v melodii a harmonii celotónové útvary chromatické medianty klasické akordy v nových vztazích kvartové akordy (akordy neterciové stavby)
hudební formy:	novodobá suita proměny symfonie, proměny opery

4. ročník:

9) Vážná hudba 20. a 21. století

Záměrně v tematickém plánu nechávám ve čtvrtém ročníku prostor pouze pro hudbu 20. a 21. století. Často na ni nezbyvá čas a odbývá se krátkým shrnutím. Jedná se však o téma naprosto stěžejní, které vysvětluje mnoho nových principů a způsobů práce s hudebním materiálem.

Téma hudby 20. století se objevuje ve většině předmětů hudební teorie a často bývá omezeno na stručné představení nových přístupů a jejich hlavní představitele. Protože se jedná o důležité téma, bylo by vhodné místo několikrát opakovaného přehledu představit některé techniky do hloubky, vyzkoušet si v nich zkomponovat alespoň krátkou harmonickou větu či si některá díla zahrát (zazpívat) a analyzovat je – zkrátka věnovat kompozičním technikám a skladbám 20. století více času a zabývat se jimi podrobněji.

Obsah pro výuku hudby 20. století není ještě zcela ustálený, ale určitě by neměla chybět témata: expresionismus, neoklasicismus, neofolklorismus, tvorba Pařížské šestky, atonalita, dodekafonie, serialita, aleatorika, elektroakustická hudba, konkrétní hudba, minimalismus, témbrová hudba, multimediální formy hudby, polystylová hudba.

dějiny hudby:	Vážná hudba 20. století
hudební nauka:	X
kontrapunkt:	X
harmonie:	harmonický materiál hudby 20. století akordické kombinace, akordy o volné intervalové stavbě moderní tonalita, bitonalita, polytonalita, atonalita modalita dodekafonie serialita aleatorika témbrová hudba
hudební formy:	kombinované a netradiční formy volné formy balet, opereta a další druhy hudebního divadla

10) Populární a jazzová hudba

Toto téma dnes ještě nemá plně ustálený obsah a je z části na každém vyučujícím, jakým způsobem ho naplní. Přesto je důležité a je třeba mu věnovat čas. Situace je ale zcela opačná a často toto téma v tematických zcela chybí, přestože mnoho absolventů klasických konzervatoří po studiu zamíří k populární a jazzové hudbě. Jedním z požadavků na hudebníky je dnes multižánrovost, proto je žádoucí, aby byli hudebníci na ni připraveni již během svého vzdělávání.

Pokud se jedná o harmonii je důležité si uvědomit, že pro jazzovou hudbu je základním souzvukem septakord, což mění mnoho zákonitostí, které známe z klasické harmonie. Dostupnou učebnicí je Jazzová harmonie Milana Svobody, otázkou však je, jestli není pro studenta (nezaměřeného primárně na jazzovou hudbu) příliš složitá.

dějiny hudby:	Populární a jazzová hudba
hudební nauka:	X
kontrapunkt:	X
harmonie:	hudební materiál populární a jazzové hudby žánrová harmonie
hudební formy:	blues populární a rocková píseň taneční formy jazzový standard ...

Navržený tematický plán v této podobě naráží na komplikace s rozvržením aktuálních plánů na většině konzervatoří. Jednak v tomto navrženém tematickém plánu začíná harmonie již od 2. pololetí 1. ročníku, jednak je zde nauka o kontrapunktu výrazně

dříve, než je obvyklé. Pokud se rozhodneme učit hudební teorii jako jeden předmět, tento problém odpadá, zároveň se ale ztrácí i výhody, které přináší oddělená výuka. Pokud nebudeme chtít vyučovat hudební teorii jako jeden předmět a zachováme rozdělení na jednotlivé předměty, navrhuji spojit nauku o kontrapunktu s harmonií například pod společným názvem nauka o spojování tónů. V takovém případě by se předmět pracovní nazvaný *nauka o spojování tónů* věnoval na počátku prvního ročníku hudebnímu materiálu, poté výstavbě melodie, obecně vedení melodie a možnostem vedení melodie v dvojhlasu (paralelní pohyb, protipohyb, stranný pohyb...), poté by navazovala nauka o kontrapunktu a později také harmonie.

Do navrženého tematického plánu jsem záměrně nezařadil analýzu skladeb, která se obvykle vyučuje až ve vyšších ročnících. Analýza skladeb by měla procházet celým studiem hudební teorie a to ideálně v duchu Janečkovy Harmonie rozbořem, proto je podle mého názoru výhodnější využít uvolněnou hodinovou dotaci pro ostatní předměty hudební teorie, v nichž bude hudební analýza využívána jako jedna ze stěžejních metod výuky.

Součástí tematického plánu by také měly být základy akustiky. Ty lze vyučovat jako samostatný předmět nebo jako součást hudební nauky tak jako např. v ABC hudební nauky Ludka Zenkla. V představeném tematickém plánu najdeme základy akustiky v náznacích v rámci hudební nauky, jinak ne. Akustice by mělo být věnováno dostatek času a je vhodné ji vyučovat jako samostatný předmět v 5. ročníku, aby na ni mohla v 6. navázat zpracování zvukové nahrávky (studiová praxe, počítačové technologie v hudbě), při kterém lze uplatnit teoretické znalosti z akustiky.

3.3 Vokální, instrumentální, hudebně pohybové a hudebně tvořivé činnosti v teoretické výuce

Kromě dějin hudby patří do odborného základu také předměty hudební nástroje a hra na obligátní nástroj. Dále sem můžeme zařadit intonaci a sluchovou analýzu. (Intonaci a sluchovou analýzu RVP řadí do hudební teorie, v praxi však často působí jako solitér.) Na některých školách bývá navíc v učebních plánech pro instrumentalisty také povinný sbor. Právě tyto předměty v sobě ukrývají obrovské množství hudebních činností nebo alespoň potenciál k nim, a právě tyto předměty by měly dle výstupů v RVP plnit propojení s praxí.

Problém je jejich výrazné oddělení od hudební teorie – odlišný název předmětu, rozdílní vyučující a hlavně rozdílná témata.

3.3.1 Intonace a sluchová analýza

Intonace a sluchová analýza bývá vyučována jako samostatný předmět. V dotazníkovém průzkumu byla řazena na třetí místo podle důležitosti, podle míry uplatnění v praxi i dle oblíbenosti se intonace a sluchová analýza objevila na druhém místě po harmonii. Jedná se tedy o předmět oblíbený a důležitý, který není potřeba příliš měnit.

Tematický plán intonace a sluchové analýzy lze také sjednotit s ostatními předměty na základě použití chronologie a propojit ho tím s tematickým plánem dějin hudby a hudební teorie. Zároveň je však žádoucí, aby byla intonace také přímou součástí hodin hudební teorie a dějin hudby. Příkladem může být téma středověk – v intonaci a sluchové analýze se věnujeme intervalům a stupnicím (včetně církevních), v dějinách hudby mluvíme o gregoriánském chorálu. Není nic jednoduššího, než si gregoriánský chorál zazpívat, procvičíme tím intervaly, stupnice a zároveň získají studenti zvukovou i praktickou zkušenost, s zvukem a melodií gregoriánského chorálu. Později lze například zpívat kánony nebo nacvičit expozici fugy. Od poloviny 2. ročníku už by mělo být samozřejmostí, že studenti jsou schopni zpívat jednoduchý čtyřhlas z listu, přirozeně se nabízí, aby zpívali své vlastní výtvořky – harmonické věty ve čtyřhlasé úpravě z hodin harmonie. Je důležité, aby studenti měli poslechovou zkušenost a také si vyzkoušeli, jak umí pracovat s vedením hlasu – jednoduše řešeno, jestli se všechny hlasy v jejich drobné kompozici dají zpívat. Také se tímto pasivně naučí rozsahy lidských hlasů, protože pokud bude student psát harmonickou větu mimo rozsahy lidských hlasů, spolužáci jeho harmonickou větu nedokážou zazpívat.

3.3.2 Hudební nástroje

Nauka o hudebních nástrojích se někdy uvádí jako součást hudební teorie, jindy stojí samotná. Samostatně jako další obsah společného odborného základu ji uvádí i RVP. Nauka o hudebních nástrojích bývá neoblíbená, v dotazníkovém šetření získala nejhorší výsledek. Podle odpovědí studentů skončila na šestém ze sedmi míst v řazení podle obtížnosti, oblíbenosti i míry užití znalostí v praxi. Přitom právě poslední zmíněné by nemělo být pravdou. S informacemi z nauky o hudebních nástrojích pracují nejen skladatelé, také běžnému hudebníkovi se může stát, že bude potřebovat zaranžovat píseň nebo skladbu,

přepisování not do obsazení pro svůj soubor nebo kapelu zažije téměř každý hudebník. Také při společné improvizaci nebo muzicírování z hlavy je nutné umět zvolit tóninu vhodnou pro všechny nástroje, které se budou účastnit.

Nauka o hudebních nástrojích se obvykle vyučuje pamětně a jedná se o obrovské množství dat. Víme, že pokud se při učení aktivují pouze nižší kognitivní procesy (zapamatování, vyjmenování...), značná část informací nezůstane uložena v paměti trvale. Přesto by každý hudebník měl znát alespoň přibližně ladění a rozsahy jednotlivých nástrojů, způsob tvorby jejich tónu a hlavně technické možnosti jednotlivých nástrojů.

RVP definuje ve u výuky hudebních nástrojů následující výsledky:

- popíše historické a současné hudební nástroje, jejich členění a uplatnění;
- popíše komorní a orchestrální obsazení hudebních těles;
- identifikuje poslechem hudební nástroj;
- posoudí kvalitu zvuku hudebního nástroje;
- dodržuje postupy péče o hudební nástroj;

Hudební nástroje se obvykle vyučují v prvním ročníku a mají dvouhodinovou dotaci. V kapitole o spojení dějin hudby a hudební teorie společným tematickým plánem jsem v podstatě navrhoval přesunutí nauky o kontrapunktu a harmonii již do prvního ročníku. Naopak hudební nástroje by mohly být vyučovány později, ve chvíli, kdy získané znalosti žáci mohou využít již v praxi nebo alespoň ve výuce dalších předmětů (např. při tvorbě harmonické věty pro konkrétní nástroj nebo nástrojové obsazení).

Informace o hudebních nástrojích nemusí být předávány pouze výkladem a ověřovány písemným testem. Pokud chceme, aby studenti informace nezapomněli a zároveň pochopili, že existuje spojení těchto informací s praxí, je také v tomto předmětu potřeba využít hudebních činností. Hudební nástroje lze přece nejlépe vyučovat představením skutečných nástrojů. Představení skutečného nástroje nemusí zajišťovat pouze vyučující, mohou se o něj postarat i studenti, kteří na nástroj hrají. Také lze požádat studenty nebo vyučující z jiných ročníků, kteří mají v dané době volný čas nebo hodinu hlavního oboru. Kromě historického vývoje hudebních nástrojů a popisu druhů hudebních těles jsou v RVP definovány ještě 3 další výsledky vzdělávání, ke kterým je právě živý poslech

nástroje a osobní představení nástroje hráčem stěžejní. Pokud má být výsledkem vzdělávání podle RVP, že student identifikuje poslechem daný nástroj (1) a posoudí kvalitu zvuku hudebního nástroje (2) je nutné slyšet živou kvalitní hru na daný nástroj. Pokud má být výsledkem vzdělávání podle RVP, že student dodržuje postupy péče o hudební nástroj, ideální je, aby jednotlivé nástroje představovali lidé, kteří na daný nástroj hrají. Představovat nelze samozřejmě všechny nástroje, vhodné je však mít zastoupené hudební nástroje ze všech nástrojových skupin.

Znalosti je také možné ověřovat činnostně, například poslechovou analýzou (žák určí o jaký nástroj se jedná, kvalitu hry, případně použité techniky) nebo tvorbou harmonické věty (případně drobné skladby) pro daný hudební nástroj. Tento přístup samozřejmě vyžaduje kooperace s vyučujícími hudební teorie. Je to však způsob cenný, jednak si student znalosti jejich použitím lépe zapamatuje, jednak tento způsob podporuje rozvíjení schopností a vytváření dovedností, které jsou pro praxi důležitější než znalosti uložené v paměti.

Zajímavé je, že typické obsahy vzdělávání o hudebních nástrojích jako ladění nástrojů, jejich rozsahy nebo specifické techniky nejsou definovány jako výsledek vzdělávání v RVP. Je tedy k zamyšlení, jestli se opravdu jedná o obsah nauky o hudebních nástrojích.

Hudební nástroje je možné také nosit do teoretických hodin (jako to funguje při výuce na ZŠ), přehrávat na ně vytvořené melodické a harmonické věty (případně skladby), komponovat a transponovat pro různé nástroje s konkrétními laděními, rozsahy a technickými specifiky, a tím opakovat znalosti o hudebních nástrojích a zároveň oživit a přiblížit výuku hudební teorie k praktickým hudebním činnostem, kterým se budoucí absolventi konzervatoří ve svém životě budou věnovat.

3.3.3 Obligátní instrumentální hra a sbor

Je možné nosit si nástroje do hodin hudební teorie, ale samozřejmě je možné nosit si také cvičení, harmonické věty a kompozice z hudební teorie do hodin, které jsou zaměřeny primárně na hudební činnosti. K tomu kromě hodin hlavního oboru může sloužit obligátní instrumentální hra, tou je obvykle klavírní hra, výjimečně to mohou být i jiné nástroje (např. povinné bicí pro dechové oddělení nebo povinně volitelné housle na některých

pedagogických fakultách vysokých škol). Obligátní klavírní hra neslouží primárně k ovládnutí hry na klavír. V RVP je obsah učiva definován takto³⁸:

- seznámení s nástrojem, elementární nástrojové dovednosti a návyky;
- stupnice a akordy;
- etudy, přednesové skladby;
- improvizace;
- doprovod.

Kromě vlastní hry na nástroj je obligátní hra také možností pro rozvoj hudební představivosti a dovednosti vytvářet improvizovaný doprovod. Někteří absolventi však neumí hrát ani podle akordových značek, u některých oborů by navíc bylo dobré znát kromě akordových značek i číslovaný bas. Zajímavostí je, že s číslovaným basem se mohou studenti setkat i v nauce o harmonii - jednou z možností zadání k tvorbě harmonické věty bývá právě použití číslovaného basu. Základní (zjednodušený) princip generálbasu tedy znají.

Pokud by bylo možné věnovat část hodiny obligátní hry přehrávání harmonických cvičení a kompozic z hodin hudební teorie, jedná se o drobný krůček na cestě k improvizovaným harmonickým větám a posléze k improvizované harmonizaci melodie – tedy doprovodu melodie, který patří k obsahu výuky obligátního nástroje.

RVP samozřejmě definuje také výsledky vzdělávání ve hře na obligátní nástroj³⁹:

- ovládá nástroj při čtení notového zápisu, dbá na rytmus, artikulaci a dynamiku;
- hraje technicky dostupné skladby z jednotlivých období i ze současnosti;
- reprodukuje jednoduché slyšené melodie;
- ovládá základy doprovodu i dle akordových značek a stylizace.

³⁸ *Rámcový vzdělávací program 82 – 44 – M/01 Hudba* [online]. Praha: MŠMT, 2020 [cit. 2021-4-20]. Dostupné z: https://www.edu.cz/wp-content/uploads/2020/08/82-44-MP01_Hudba_2020_zari_rev.pdf str. 40.

³⁹ *Rámcový vzdělávací program 82 – 44 – M/01 Hudba* [online]. Praha: MŠMT, 2020 [cit. 2021-4-20]. Dostupné z: https://www.edu.cz/wp-content/uploads/2020/08/82-44-MP01_Hudba_2020_zari_rev.pdf str. 40.

Pokud se podíváme také na výsledky vzdělávání definované v RVP, zjistíme, že se nám opět potvrzuje, že student by po ukončení vzdělání měl umět vytvářet improvizované doprovody, měl by umět hrát alespoň podle akordových značek a měl by vytvářet doprovody vhodně stylizované.

Důležitým bodem je také schopnost absolventa hrát skladby z různých stylových období. Zde se nabízí navázat tematické plány hry na obligátní nástroj tak, aby korespondovaly s výukou dějin hudby a vývojem hudební teorie.

Kromě obligátní hry na hudební nástroj bývá na mnoha školách součástí vzdělávacích plánů také sborový zpěv. Přestože není součástí RVP, najdeme ho například v ŠVP Konzervatoře Jana Deyla⁴⁰ nebo učebních plánech Konzervatoře Jaroslava Ježka⁴¹. Sborový zpěv se obvykle netýká pěveckých oborů. To je pochopitelné, pokud by úkolem sborového zpěvu mělo být rozvíjení pěveckých dovedností. Pokud však sbor chápeme jako předmět, jehož cíl je *získání praxe, která pomůže žákovi v orientaci při působení ve větších tělesech a poskytne mu možnost pracovat pod vedením sbormistra nebo dirigenta*⁴², je tento předmět důležitý pro všechny včetně zpěváků.

Sborový zpěv může vhodně navazovat na dovednosti získané v hodinách intonace a sluchové analýzy. Podobně jako u obligátního klavíru je možné při sborovém zpěvu interpretovat skladby z různých slohových období a to včetně skladeb, které souvisí s aktuálním učivem v hudební teorii a dějinách hudby. Komplikací je samozřejmě spojení více ročníků při výuce sborového zpěvu, nicméně propojení s aktuálním učivem v hudební teorii a dějinách hudby je určitě možné splnit alespoň zčásti. Na propojení učiva hudební teorie a dějin hudby na jedné straně a předmětů hra na obligátní nástroj a sborový zpěv na straně druhé je vhodné studenty upozornit: „To uslyšíte v Poulancovi, kterého nyní nacvičujete se sborem.“

⁴⁰ Školní vzdělávací program 82 – 44 – M/01 Hudba [online]. Praha: Konzervatoř J. Deyla, 2017 [cit. 2021-4-20]. Dostupné z: <https://www.kjd.cz/doc/svp-hudba-17-18-web.pdf> . str. 372 – 373.

⁴¹ Učební plány [online]. Konzervatoř Jaroslava Ježka [cit. 2021-6-20]. Dostupné z: https://www.kjj.cz/site/files/SVP/SVP_HUDBA_2019_Ucebni_plan.pdf .

⁴² Školní vzdělávací program 82 – 44 – M/01 Hudba [online]. Praha: Konzervatoř J. Deyla, 2017 [cit. 2021-4-20]. Dostupné z: <https://www.kjd.cz/doc/svp-hudba-17-18-web.pdf> . str. 372.

3.3.4 Hudební činnosti v hodinách hudební teorie

Hudební činnosti by v hodinách hudební teorie měly být samozřejmostí. Můžeme je rozdělit na činnosti instrumentální, vokální, pohybové a tvořivé (kompozice, improvizace...). Neznamená to, že bychom měli během hodin teorie jen tancovat, hrát a zpívat, hudební činnosti by měly sloužit ke kontrole a aplikaci nabytých poznatků, pro jejich propojení s praxí. Aplikace nabytých poznatků může v hudebních činnostech probíhat nepřímo v ostatních předmětech (hlavní obor, obligátní hra na klavír, sborový zpěv) nebo přímo v hodinách hudební teorie.

V nižších ročnících je možné přinést hudební činnosti snadno přímo do hodin hudební teorie a také dějin hudby. Kromě vlastních kompozic je možné zpívat a hrát skladby související s aktuálním obsahem učiva. Také do předmětu intonace a sluchová analýza je vhodné nosit reálné existující skladby (ideálně související s aktuálním obsahem v předmětech hudební teorie a dějiny hudby) nebo skladby vlastní. Tento přístup je vhodný v nižších ročnících proto, že typické skladby ze starších období (antika, středověk, renesance, počátek baroka) nemusí být časově ani technicky náročné a je možné se je interpretovat z listu nebo je rychle nacvičit.

Ve vyšších ročnících se již musíme kvůli časové a technické náročnosti skladeb většinou spokojit pouze s nahranými ukázkami. Stále je ale možné společně hrát a zpívat vlastní kompozice! Pokud se týká hudby od baroka po současnost, zde je vhodné využít k interpretaci hudby související s aktuálním obsahem hudební teorie a dějin hudby obligátní nástrojovou hru a sborový zpěv. Studenti se mohou rozdělit podle tematického plánu a během školního roku ve vhodných chvílích během hudební teorie a dějin hudby vytvořit živé ukázky hudby nacvičené v předmětech obligátní hra na klavír a sborový zpěv.

Do hodin hudební teorie je také možné nosit hudební nástroje a komponovat přímo pro ně harmonické věty, tak abychom je mohly na dané nástroje interpretovat. Při takovém postupu dojde ke spojení dovedností z oblasti hudební teorie a znalostí z hudebních nástrojů. Díky kontrolnímu poslechu se rozvíjí hudební představivost, ale žák také ověřuje vhodnost použitých postupů vůči daným nástrojům.

3.4 Projektová výuka

Další typ výuky, kterým se můžeme inspirovat v oblasti základního vzdělávání a zároveň bývá obvykle činnostně pojat, je projektová výuka. Petra Bělohlávková definuje ve svém příspěvku v Hudební výchově z roku 2006 projekt jako „*termín související v daném kontextu mj. s problematikou tzv. projektového vyučování. Vyjadřuje osnovu, návrh, plán pro řešení daného úkolu.*“⁴³

Projektová výuka tedy patří do oblastí induktivního získávání poznatků, badatelského vyučování, souvisí s metodou řízeného objevování (heuristická metoda) nebo obecně s vyučováním postaveném na řešení problému.

Dále Bělohlávková vysvětlila, proč je projektové vyučování důležité:

„Problémem, s nímž se téměř denně setkávají dnešní žáci a studenti, je stále převládající atomizace a roztržitost poznatků získávaných v jednotlivých izolovaných vyučovacích předmětech. Je zapotřebí vytvářet souvislosti mezi předměty a hledat mezi jednotlivými disciplínami vzájemné vztahy. Esteticko-vědní obory k tomu přímo vybízejí. Interdisciplinarita je považována za novinku posledních několika desetiletí, za typický jev století dvacátého. Není tomu tak. Tento „princip“ je vyzorovatelný již u Platóna, Aristotela, patrný je v díle Komenského nebo Kanta. Renesanční humanisté jsou také jasným příkladem interdisciplinárnosti. Není však smyslem našeho článku zabývat se tímto problémem z hlediska filozofie, ale z pohledu praxe. Tedy zabývat se situací, kdy je na tentýž problém nazíráno z několika pohledů. Vztahy mezi těmito různými pohledy lze chápat jako jakousi logickou paralelu vztahů mezi hudbou, literaturou (resp. divadlem), výtvarným uměním atd. Naprosto ideální se z dnešního pohledu zdá užití tzv. projektové formy vyučování, a to jako takové v intencích projektové metody W. H. Killpatricka a projektového vyučování Johna Deweye.“

Jedná se o článek o výuce hudební výchovy na ZŠ a SŠ, které nevychovávaly profesionální hudebníky. Pokud však tato metoda je funkční na nižší úrovni, o to víc bychom

⁴³ BĚLOHLÁVKOVÁ, Petra a Martin PTÁČEK. Projektové vyučování v hudební výchově? *Hudební výchova* [online]. Praha: Pedagogická fakulta UK, 2006, 14(2), 29 - 31 [cit. 2021-7-11]. Dostupné z: https://pages.pedf.cuni.cz/hudebnivychova/files/2016/05/HV2_2006.pdf.

o ni měli usilovat při vzdělávání na vyšší úrovni – při vzdělávání profesionálních hudebníků. Bělohávková dále v článku uvádí několik příkladů uskutečněných projektů, mezi nimi i tvorbu *commedie dell'arte* včetně scénické hudby nebo nastudování a inscenaci krátké opery (oba projekty z Gymnázia P. Křížkovského v Brně).

Pro studenty konzervatoře jsou vhodné například následující projekty: Uspořádání veřejného koncertu, tvorba vlastní opery (muzikálu), inscenace opery (muzikálu), uspořádání koncertu z vlastních kompozic nebo natočení (případně vydání) vlastního CD.

Lze namítnout, že se jedná o činnosti, které běžně studenti konzervatoří dělají. Je to samozřejmě pravda, ale jen zčásti. Veřejných koncertů se studenti obvykle účastní, ale agendu, prostory i financování zajišťuje škola. Inscenace opery (muzikálu) se týká obvykle jen studentů pěveckých oborů a nacvičuje se v rámci k tomu určenému předmětu. Koncert vlastních kompozic je zase typický jen pro studenty skladby. Natáčení CD zažijí jen někteří studenti a častěji se jedná o obory zaměřené na populární, rockovou nebo jazzovou hudbu.

Pokud bychom tyto činnosti pojali jako projektovou výuku, zapojili bychom do nich všechny studenty. Zkušenost studentů by byla mnohem reálnější a silnější, protože by si pro své projekty sami museli zajistit prostory, financování, inscenovanou operu si sami zrežirovat atd. Některé projekty (například koncert vlastních hudebních kompozic) by mohl být cílem a zakončením studia hudební teorie. Jiné projekty mohou být uskutečněny v 5. a 6. ročníku v rámci předmětů hudební management a zpracování zvuku (počítačové technologie v hudbě, studiová praxe apod.). Kromě přímé souvislosti s danými předměty (hudební management – inscenace opery nebo muzikálu, uspořádání koncertu; zpracování zvuku – záznam koncertu, natočení a zpracování CD) by se jednalo také o využití znalostí a dovedností z předmětů, které se ve vyšších ročnících obvykle již nevyučují.

3.5 Výuka hudebních forem kompozicí

Dle předpokladu stanoveného pro tuto práci převažuje výuka hudebních forem předáváním informací (výkladem) a studenti se učí zpaměti schémata forem. Tedy probíhají pouze jednoduché myšlenkové operace – zapamatování a vybavení si. Až později se přistupuje k analýze hudebních děl, formální analýza se zde kombinuje s analýzou harmonickou. Část studentů však na analýzu není připravena a pouze přiřazuje

zapamatovaná schémata k dílům. V této kapitole bych chtěl představit návrh inovace výuky hudební teorie formou tvořivých činností.

3.5.1 Návrh metody

Při výuce je žádoucí, aby se u studentů aktivovaly vyšší myšlenkové operace jako analýza, syntéza, zobecnění, abstrakce. Ideální jsou převážně induktivními postupy a to již od prvního setkání s vyučovacím obsahem. Na počátku setkání s hudební formou by měla být její analýza, závěrečným ověřením učení je kompozice dané hudební formy.

Metodu lze shrnout do třech fází:

1) aktivní poslech s analýzou

V první fázi nepoužíváme ještě termíny konkrétní, ale pouze termíny obecné a známé. Důležitou roli hraje společné grafické znázornění skladby.

2) abstrakce a zobecnění společných znaků formy

Studenti absolvují poslech další skladby, která náleží k dané hudební formě. Hledají znaky, které byly pro obě skladby společné a typické. Vyučující v této fázi již využívá dostupnou terminologii a použité termíny definuje.

3) kompozice drobné skladby v dané formě

Jedná se o aplikaci získaných vědomostí a znalostí. Při kompozici musí studenti vyřešit mnoho problémů a proces učení je efektivnější. Výhodou je zapojení vyšších myšlenkových postupů, a také nutné propojení s dalšími předměty hudební teorie. Nezanedbatelný je i výrazný motivační potenciál – výsledkem je drobná skladba. Důležité je dodat, že se nemusí jednat o rozsáhlou skladbu, pro nácvič sonátové formy stačí napsat např. krátkou sonatinu v rozsahu do 30 taktů. V případě sonátové formy jsou důležitá témata a jejich tonální ukotvení, proto konkrétně u sonátové formy stačí napsat melodii a doprovodit ji třeba jen akordovými značkami. V některých případech ani není nutné kompozici dokončit (u fugy stačí složit expoziční část), případně se lze místo kompozice jednoduché fugy věnovat dvouhlasé invenci.

Kromě kompozice je důležitou činností i hudební analýza zmíněná v první fázi této metody. V předchozím textu jsem již upozorňoval na možnost odstranit předmět analýza skladeb a volnou hodinovou dotaci využít pro jiné předměty hudební teorie, ve kterých by

hudební analýza patřila podobně jako v Janečkově Harmonii rozbořem mezi stěžejní výukové metody. Kromě hudební teorie se široké využití hudebními analýzy nabízí právě v hudebních formách.

3.5.2 Ukázkové přípravy

Tuto metodu jsem se pokusil využít během praxí na Gymnáziu a Hudební škole hlavního města Prahy v roce 2019.

Nejprve jsem po domluvě s vyučujícím vyzkoušel první část – aktivní poslech s analýzou:

19. 11., hodina hudební teorie, kvinta (ekvivalent 1. ročníku konzervatoře)

Téma: taneční suita

Cíl: student analýzou vyvodí základní informace o taneční suítě

Studenti se do této doby s taneční suitou v rámci vzdělávání na GMHŠ nesetkali. Studentům jsem nejprve bez not pustil nahrávku Bachovy suity BWV 818. Jedná se o suitu, která obsahuje pouze základní tance taneční suity a zároveň žádný nechybí – allemande, courante, sarabanda (2x) a gigue. Studenti odhadli, že se jedná o skladbu pro klavír, odhadli i že autorem je Bach. Dále poznali, že skladba má 4 nebo 5 částí. Měli pravdu – dvě sarabandy se hrají attacca a mají společné téma. Druhá sarabanda je variací té první, je tedy možné je považovat za dvě samostatné části nebo dvě variace v jedné části. Posledním postřehem bylo, že všechny věty jsou ve stejné durové tónině, s tím že většinou vybočí i do stejnojmenné moll. Studenti poznali základní charakteristiky taneční suity, aniž by si předtím pamětně osvojili její formální schéma.

Poté probíhal znovu poslech, studenti již měli před sebou noty. Na tabuli jsem nakreslil pět políček – pro každou část jedno. Po každé větě jsem zastavil a chtěl jsem, aby mi nadiktovali vše, co by o dané části (taneční větě suity) dokázali říct. Řešili jsme například hybnost, náladu, tonalitu, metrum, taneční charakter, přítomnost předtaktí aj. Po poslechu jsme se bavili o tom, co mají části společné (identita) a čím se liší (kontrast). Na konci hodiny jsem požádal jednu studentku, aby nabídla definici formy, kterou má před sebou, definice zněla: „střídání různých tanců, které jsou mezi sebou odlišné a zároveň jsou ve společné tónině.“

V následující hodině jsem studentům prozradil název formy – taneční suita. Říkal jsem jim o původu jednotlivých tanců a předchůdcích suity. Jako samostatnou práci pak vyhledávali na internetu v databázi IMSL, jaké další „nepovinné“ části může mít suita (např. preludium, passespiet, badinérie atd.). Chvíli jsme mluvili o tom, že suita vlastně již dávno není určena jen k tanci, ale také existují suity k poslechu. Věnovali jsme se poté poslechu ukázek suit z baletní a filmové hudby. Suitu jsme si v závěru hodinu částečně nepřesně definovali jako hudební pásmo kontrastních částí, které jsou sjednocené tóninou. V poslední části hodiny studenti měli soutěž – poznávali ukázky z nejznámějších suit (Bachovo Air, některé části Händelovy Vodní hudby).

Pokud by příprava byla důsledně podle metody uvedené v této kapitoly. Před zobecněním a použitím termínů (druhou částí metody) by následoval poslech minimálně jedné další suity a její analýza, abychom předešli chybám v zobecnění poznatků o taneční suitě. Další poslech taneční suity už by ideálně také neobsahoval jen hlavní ustálené taneční části. V některé z následujících hodin by byly poznatky aplikovány pro kompozici krátké taneční suity.

Během praxí na GMHŠ jsem se pokusil o podobnou přípravu také na téma sonátová forma. Tato příprava obsahovala i kompozici, naopak byla z časových důvodů vypuštěna první fáze výuka navazovala na předcházející hodiny studentů, ve kterých se s vyučujícím věnovali sonátové formě. Příprava byla kladně hodnocena vedoucím praxe.

14. 11., hudební teorie (hudební formy), sexta (ekvivalent 2. ročníku konzervatoře)

Téma: sonátová forma

Cíl hodiny: student je schopen aplikovat znalosti o sonátové formě při analýze skladby

Studenti předem neznali téma hodiny, mým úkolem bylo zopakovat sonátovou formou, které se studenti již v minulosti věnovali.

Studenti dostali před sebe Clementiho sonatinu č. 1. Mým záměrem bylo ukázat, že sonátová forma nemusí být vždy použita pro rozsáhlou skladbu nebo cyklus. Nejprve jsem chtěl vědět, co studenti poznají pouze z notového zápisu – přišli např. na to, že se jedná o klasicismus, odhadli, že téma bude pravidelné a někteří odhadli i formu. Poté

jsme si sonatinu společně poslechli a na tabuli zakreslili graficky její průběh. Zaznamenali jsme tematické souvislosti, hlavní a vedlejší téma, krátkou mezivětu a tonální průběh. V tématu jsme pak pokračovali v dalších dvou vyučovacích hodinách následující týden. Během analýzy jsme využívali zkušenosti a termíny, se kterými se již žáci setkali v předchozích hodinách se svým vyučujícím.

21. 11., hudební teorie (hudební formy), sexta (ekvivalent 2. ročníku konzervatoře)

Cíl: student aplikuje znalosti o sonátové formě při skupinové kompozici

Tato hodina navazovala na hodinu z předešlého týdne a jednalo se o spojené 2 vyučovací hodiny. Na počátku jsme si pomocí brainstormingu připomněli termíny, které patří k sonátové formě. Poté jsem studentům oznámil, že si složíme první větu sonatiny (v sonátové formě).

Po chvíli překvapení a šoku studentů jsme začali pracovat. Na otázku, co je nejdůležitější, mi odpověděli, že nápad a navrhli, abychom začali tématy. Na tabuli jsem napsal kolonky hlavní a vedlejší téma – poté jsme společně plánovali, jaká mají témata být. (Jejich tóniny, hybnost, rozklady x stupnice, a hlavně náladu!) Studenti poté měli 20 minut prostoru, aby jednotlivě nebo ve skupinách navrhli témata.

Poté jsme si témata zahráli na klavír a ohodnotili je. Některá témata studenti vyřadili, jiná se jim líbila. Ze čtyř původních skupin a několika jednotlivců se staly dvě velké skupiny. Poté skupiny pracovali samostatně a já jsem společně s vedoucím praxe skupiny obcházel a pomáhal hledat řešení. Na konci hodiny jsme měli dvě hotové expozice obsahující melodickou linku a doprovod místy vypsány a z větší části zapsány pomocí akordických značek.

3.5.3 Rozšířené pojetí nauky o hudebních formách a návrh alternativní klasifikace hudebních forem

Na závěr této kapitoly bych rád upozornil, že výuka hudebních forem by neměla být založena na pamětném učení ustálených formových schémat, která se pokoušíme úspěšně či neúspěšně aplikovat na existující hudbu. Přístup by měl být zcela opačný. Výuka hudebních forem by měla také zahrnovat všechny hudební oblasti a zbavit se těžiště ve formách klasicko-romantické syntézy. Ve své absolventské práci jsem hudební formu definoval jako

organizovaný souhrn mnoha prvků, které společně slouží vyjádření obsahu. Z této poměrně široké definice vyplývá, že formu nemůžeme zúžit pouze na schéma organizace hudebního materiálu v čase. Na základě odborné literatury jsem se poté zabýval pohledem na hudební formy v jiných oblastech než je hudba klasicko-romantické syntézy, konkrétně se jednalo o formy předklasické (barokní, renesanční a středověké), formy v populární a rockové hudbě, pojetí formy v jazzu, pojetí formy z hlediska etnomuzikologie a pojetí formy v klasické hudbě 20. a 21. století.

V závěru práce jsem nabídl alternativní klasifikaci, která čerpá z různých pohledů na hudební formu a princip časové následnosti hudebních celků (včetně typických formových schémat) je zde postaven na roveň principům dalším. Klasifikace může sloužit jako vodítko pro zařazení neznámé skladby při prvotním rozboru. Záměrem je také, aby bylo možné touto klasifikací zařadit skladby s volnou nebo nestandardní formou. V této práci upozorňuji na důležitost hudební analýzy a hudební analýza je dokonce první částí metody, která je tématem této kapitoly. Na základě toho bych chtěl představit svůj návrh alternativní klasifikace hudebních forem i v této práci, protože se jedná o souhrn všech formotvorných principů, které je možné u skladby pozorovat, zaznamenat a analyzovat při prvním setkání⁴⁴:

Základní formotvorný rozbor se skládá se ze třech částí, v první části vybíráme u každého formotvorného prvku jednu z možností, která jej nejlépe definuje, druhá část se týká základních vyjadřovacích prostředků hudby a využívá významovou osu, třetí část je vyčleněna pro pojmenování formy a její grafické zobrazení.

1) Pro každý formotvorný prvek vyberte jednu z možností:

- charakter hudby
 - instrumentální
 - vokální s doprovodem
 - vokální a capella

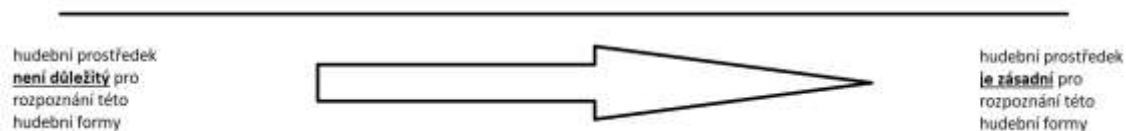
⁴⁴ MAŠEK, Václav. *Hledání cesty k jednotné klasifikaci hudebních forem*. Praha, 2021. Absolventská práce. Konzervatoř a vyšší odborná škola Jaroslava Ježka.

- sazba (faktura)
 - monofonie (jednohlas)
 - monodie
 - homofonie
 - polyfonie
 - imitační
 - neimitační
- způsob řazení hudebního materiálu v závislosti na čase:
 - princip přiřazování
 - monolitní princip
 - princip opakování
 - princip kontrastu
 - princip evoluční
- struktura formy
 - konkrétní formové schéma nebo jeho název
 - volná forma
 - jiné:
- rozsah
 - malá jednoduchá forma
 - velká jednoduchá forma
 - cyklická forma
- periodičita
 - periodická struktura
 - neperiodická struktura

- tonalita
 - ano
 - ne (modalita, polytonalita, atonalita)
- improvizační charakter
 - bez improvizace
 - improvizovaná forma
 - improvizace v rámci jiné formy
 - částečně improvizovaný doprovod
- text (pouze u vokálních skladeb):
 - ano
 - vztah obsahu textu vzhledem k melodii
 - variantní
 - invariantní
 - vztah formy textu vzhledem k melodii
 - sylabický
 - melismatický
 - ne
- instrumentace a obsazení:
 - sólový nástroj nebo hlas
 - ustálené označení hudebního tělesa
 - konkrétní instrumentace a počet hudebníků

- mimohudební program (pouze u instrumentálních skladeb):
 - ano
 - částečně ano
 - ne
- funkce hudby:
 - k poslechu
 - k tanci
 - liturgická
 - scénická
 - filmová
 - jiné:
- příznaky:
 - slohové období, směr nebo žánr:
 - ano – jmenuj:
 - ne
 - regionální nebo exotická hudební oblast:
 - ano – jmenuj:
 - ne

- 2) Výrazové prostředky charakterizující tuto hudební formu a jejich důležitost pro rozlišení formy: (Vyznačte na významové ose důležitost jednotlivých výrazových prostředků vzhledem k charakteru hudební formy.)



Výrazové prostředky, které můžeme na osu zaznamenat podle důležitosti:

- melodie
- harmonie
- tonalita (případně polytonalita, atonalita, modalita)
- metrum
- rytmus
- tempo
- dynamika
- tónbr
- identita (opakování)
- kontrast (rozdíly, změny)

3)

a) Název formy:

- Použijte existující formální označení (např. sonátová forma, fuga...) nebo vytvořte vlastní označení této hudební formy.

b) Grafický záznam skladby:

4 Hudební všestrannost jako cíl hudebního vzdělávání

V současném hudebním světě se můžeme setkávat se dvěma typy osobností, které jsou úspěšné. Jedním typem je často úzce specializovaný a vysoce talentovaný umělec. Stát se špičkovým umělcem v úzkém oboru je však vázané převážně na samotného hudebníka, kromě značného talentu vyžaduje osobní kázeň a dlouhé hodiny samostatné přípravy.

Druhý typ úspěšného hudebníka, je hudebník všestranný, se schopnostmi a dovednostmi v mnoha oborech hudebních a obvykle i nehudebních. Na rozdíl od prvně zmíněné osobnosti, která je hnána spíše vlastní motivací, pravidly a cíli, druhou zmíněnou osobnost je schopno ovlivnit institucionální hudební vzdělávání.

Argumentovat pro podporu všestrannosti ve vzdělávání lze také hudební psychologií, která nám říká o existenci pozitivního transferu. Pozitivní transfer je základem duševního vývoje člověka, jedná se o přenesení vytvořených asociací a naučených forem z jedné oblasti do oblastí jiných. Transfer může být specializovaný – v podobné oblasti (např. zlepšení intonace na dechovém nástroji po zlepšení intonace ve zpěvu) nebo obecný⁴⁵. Obecným transferem se myslí vztah mezi rozvíjením jednotlivých schopností, dovedností a rozvíjením inteligence jedince.

Pokud se podíváme do RVP, zjistíme, že je koncipováno k všestrannému hudebnímu vzdělávání. Absolvent oboru hudba (82 – 44 – MP/01) by měl vždy na určité minimální úrovni umět zpívat, hrát na jeden či více hudebních nástrojů a měl by mít všeobecný přehled o hudební teorii a dějinách hudby. Absolvent celého studia včetně 5. a 6. ročníku by měl být navíc zcela samostatný umělec, organizátor a pedagog.

Úkolem hudebního vzdělávání by tedy mělo být vedení studentů ke všestrannému hudebnímu vzdělání. Kromě co největší integrace hudebně-teoretických předmětů by mělo být důležité také provázání s předměty praktickými. Cenné jsou i mezipředmětové vztahy s všeobecnými předměty (např. dějepisem či literaturou). Velmi důležitá je návaznost předmětů z odborného základu, které se obvykle vyučují v 5. a 6. ročníku. Dějiny umění by měly synteticky rozšiřovat znalosti z předchozího studia dějin hudby a literatury, také

⁴⁵ SEDLÁK, František a Hana VÁŇOVÁ. *Hudební psychologie pro učitele*. Praha: Karolinum, 2013. ISBN 978-80-246-2060-2. str. 59 – 60.

předměty zabývající se zpracováním zvuku by měly využívat znalostí z předchozího studia hudební teorie, která se obvykle již v posledních ročnících nevyučuje, a vhodně na ně navazovat. Hudební management by měl rozvíjet veškeré kompetence studentů pro jejich budoucí uplatnění, protože umět dobře hrát či zpívat pro uplatnění často nestačí.

Závěr

Tato práce se zabývala výukou hudební teorie na školách s hudebním zaměřením. Podnětem k napsání byl kontrast mezi situací hudební výchovy, o které probíhá neustálá diskuze, a hudební teorií, o jejíž didaktice a metodice naopak diskuze neprobíhá. Východiskem byl rámcový vzdělávací program pro SŠ – obor hudba a také výsledky výzkumu mezi studenty a absolventy hudebních škol. Výsledky jsem se pokusil reflektovat v dalších kapitolách a byly podle nich navrženy možnosti řešení a inovací pro zkvalitnění výuky hudební teorie.

Každá z navržených inovací získala prostor ve vlastní podkapitole a konkrétně se jedná o vyšší integraci předmětů hudební teorie, propojení předmětů hudební teorie s dějinami hudby, zapojení hudebních činností (vokálních, instrumentálních, tvořivých) do výuky hudební teorie, projektovou výuku a výuku hudebních forem kompozicí. Na první pohled se možná může zdát, že práce se nevěnovala pouze hlavnímu tématu – hudebním činnostem ve výuce hudební teorie na odborných školách. Nicméně opak je pravdou, všechny kapitoly měly stejný cíl – nabídnout inovace, které vytvoří podmínky pro činnosti pojetí výuky hudební teorie i ve středním odborném hudebním vzdělávání. Kromě mnoha myšlenek, návrhů a tezí vznikl během této práce jednotný tematický plán pro předměty hudební nauka, harmonie, kontrapunkt, hudební formy a dějiny hudby.

Tato práce je apelem k zamyšlení se nad aktuální situací ve výuce hudební teorie na všech odborných hudebních školách. Zároveň je tato práce návrhem řešení, které nemusí být jediné správné, nicméně je jedním z řešení, které funkčně řeší nedostatky aktuální výuky hudební teorie. Pro zcela objektivní posouzení kvality navrhovaných metod nebo struktury tematických plánů by bylo vhodné další studium, případně aplikovaný výzkum na některé z vhodných škol.

Seznam použitých informačních zdrojů

- BĚLOHLÁVKOVÁ, Petra a Martin PTÁČEK. Projektové vyučování v hudební výchově? *Hudební výchova* [online]. Praha: Pedagogická fakulta UK, 2006, **14**(2), 29 - 31 [cit. 2021-7-11]. Dostupné z: https://pages.pedf.cuni.cz/hudebnivychova/files/2016/05/HV2_2006.pdf.
- HOLAS, Milan. *Hudební pedagogika*. Praha: Nakladatelství AMU, 2004. Knižnice Metodického centra HAMU. ISBN 80-7331-018-X.
- HONS, Miloš. *Hudební analýza*. 4. vyd., (V Editio Bärenreiter Praha vyd. 1.). Praha: Togga, 2010. Musica viva (Togga). ISBN 978-80-87258-28-6.
- HŮLA, Zdeněk. *Nauka o kontrapunktu*. Praha: Supraphon, 1985.
- JANEČEK, Karel. *Harmonie rozbořem*. Vyd. 2., nezm. (faks.). Praha: Supraphon, 1982.
- JANEČEK, Karel. *Hudební formy*. Praha: Státní nakladatelství krásné literatury, hudby a umění, 1955.
- KALHOUS, ZDENĚK, 1936-. *Školní didaktika*. Vyd. 2. vyd. Praha: Portál.
- KOFROŇ, Jaroslav. *Učebnice harmonie: pracovní sešit*. Praha: Editio Bärenreiter Praha, 2002. ISBN 80-863-8516-7.
- KURFÜRST, Pavel. *Hudební nástroje*. Třetí vydání. Praha: Togga, 2002. ISBN 80-902-9121-X.
- MAŠEK, Václav. *Hledání cesty k jednotné klasifikaci hudebních forem*. Praha, 2021. Absolventská práce. Konzervatoř a vyšší odborná škola Jaroslava Ježka.
- MODR, Antonín. *Hudební nástroje*. Sedmé vydání. Praha: Supraphon, 1982.
- SEDLÁK, František a Hana VÁŇOVÁ. *Hudební psychologie pro učitele*. Praha: Karolinum, 2013. ISBN 978-80-246-2060-2.
- SMOLKA, Jaroslav. *Dějiny hudby*. Brno: TOGGA agency, 2001. ISBN 80-902912-0-1.
- TICHÝ, Vladimír. *Harmonicky myslet a slyšet*. Třetí vydání. Praha: Akademie múzických umění v Praze v Nakladatelství AMU, 2019. ISBN 978-80-7331-519-1.
- ZAHRADNÍČKOVÁ, Šárka. *Hodnocení při výuce hudební výchovy na 2. stupni ZŠ a jeho vliv na žáky* [online]. České Budějovice, 2010 [cit. 2021-2-12]. Dostupné z: <https://theses.cz/id/zh6qii/932587>. Diplomová práce. Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích, Pedagogická fakulta.
- ZENKL, Luděk. *ABC hudební nauky*. 8. vyd., v Editio Bärenreiter Praha vyd. 2. Praha: Editio Bärenreiter Praha, 2003. ISBN 80-863-8521-3.
- ZENKL, Luděk. *ABC hudebních forem*. 4. vyd., (V Editio Bärenreiter Praha vyd. 1.). Praha: Editio Bärenreiter Praha, 2006. ISBN 80-863-8533-7.
- ZORMANOVÁ, Lucie. *Obecná didaktika: pro studium a praxi*. 4. vyd., (V Editio Bärenreiter Praha vyd. 1.). Praha: Grada, 2014. Pedagogika (Grada). ISBN ISBN978-80-247-4590-9.

O Suzukiho metodě [online]. [cit. 2021-6-24]. Dostupné z: <http://www.suzukiasociace.cz/o-suzukiho-metode/>.

Rámcový vzdělávací program 82 – 44 – M/01 Hudba [online]. Praha: MŠMT, 2020 [cit. 2021-4-20]. Dostupné z: https://www.edu.cz/wp-content/uploads/2020/08/82-44-MP01_Hudba_2020_zari_rev.pdf.

Rámcový vzdělávací program pro základní umělecké vzdělávání [online]. Praha: MŠMT, 2010 [cit. 2021-4-20]. Dostupné z: https://www.edu.cz/wp-content/uploads/2020/08/PRM_RVPZUV_NAWEB.pdf.

Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání [online]. Praha: MŠMT, 2017 [cit. 2021-3-20]. Dostupné z: https://www.edu.cz/wp-content/uploads/2020/08/RVP-ZV_2017_%C4%8Derven-2.pdf.

Státní závěrečné zkoušky - KHV (PedF UK) [online]. [cit. 2021-6-24]. Dostupné z: <https://pages.pedf.cuni.cz/khv/studium/navazujici-mgr-studium/hudebni-vychova/statni-zaverecni-zkouska/>.

Studijní plány - Pedagogická fakulta UK [online]. [cit. 2021-6-24]. Dostupné z: <http://studium.pedf.cuni.cz/karolinka/2020/OB2CJ17.html>.

Školní vzdělávací program 82 – 44 – M/01 Hudba [online]. Praha: Konzervatoř J. Deyla, 2017 [cit. 2021-4-20]. Dostupné z: <https://www.kjd.cz/doc/svp-hudba-17-18-web.pdf>.

Školní vzdělávací program 82 – 44 – M/01 Hudba [online]. Praha: Konzervatoř Brno, 2012 [cit. 2021-4-20]. Dostupné z: https://konzervatorbrno.eu/pdf/svp/RVP2SVP-HUDBA_Katalog.pdf.

Učební plány [online]. Konzervatoř Jaroslava Ježka [cit. 2021-6-20]. Dostupné z: https://www.kjj.cz/site/files/SVP/SVP_HUDBA_2019_Ucebni_plan.pdf.

Učební plány [online]. Pražská konzervatoř [cit. 2021-4-20]. Dostupné z: <https://drive.google.com/file/d/1Nrn2xzTdGD6OfTnb4KbAvyGEd5UJ31xi/view>.