

Univerzita Karlova
Pedagogická fakulta
Katedra hudební výchovy

DISERTAČNÍ PRÁCE

Umělecko-výchovné kontexty hudební pedagogiky
v inovaci primárního vzdělávání

Art-educational contexts of music pedagogy
in the innovation of primary education

Mgr. Marie Dunovská

Vedoucí práce: doc. PaedDr. Miloš Kodejška, CSc.

Studijní program: Pedagogika

Studijní obor: Hudební teorie a pedagogika

Odevzdáním disertační práce na téma Umělecko-výchovné kontexty hudební pedagogiky v inovaci primárního vzdělávání potvrzuji, že jsem ji vypracovala pod vedením vedoucího práce doc. PaedDr. Miloše Kodejšky, CSc. samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Dále potvrzuji, že tato práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

V Praze dne 20. 11. 2021

Věnováno milující rodině a blízkým

Děkuji všem, kteří věnují život hodnotám a pomáhají na cestě k vnitřnímu úsměvu: své rodině a blízkým za lásku, oporu, trpělivost, laskavost, motivaci, pochopení, celoživotní inspiraci a vytvoření podmínek pro všechny etapy mého studijního života; svému vynikajícímu školiteli doc. PaedDr. Miloši Kodejškovi, CSc. za nadstandardní precizní odbornou péči během doktorandského studia; svým studentům z Pedagogické fakulty Univerzity Karlovy za pozitivní rezonanci jejich osobnosti a spolupráci; svým žákům za čistotu jejich duše; PaedDr. Haně Žižkové, Bc. Janě Zápotočné, kolegům a rodičům dětí za vstřícnost při méj výzkumné práci; Univerzitě Karlově a Pedagogické fakultě Univerzity Karlovy za podporu a příležitost objevovat vně i uvnitř a v neposlední řadě děkuji umění za nacházení krásy, užitečnosti a potvrzení i tam, kde jsou nespátřitelné.

ABSTRAKT

Disertační práce s názvem Umělecko-výchovné kontexty hudební pedagogiky v inovaci primárního vzdělávání charakterizuje z vědeckého pohledu filosofie, psychologie, hudební psychologie, neurofyzologie, pedagogiky a hudební pedagogiky význam hudební výchovy pro rozvoj osobnostní integrace člověka. Navazuje na podněty nové akademické disciplíny transdidaktiky a provádí její dedukci do praktické roviny primárního vzdělávání, v jehož ohnisku jsou silnými aktivizačními prostředky hudební činnosti. Prostřednictvím autorské tvorby a využití uměleckých inspirací cílí na součinnost hudebních činností s ostatními esteticko-výchovnými disciplínami, za jejichž spolupráce dochází k prohloubení emocionálního prožitku a rozvoji vztahu k uměleckým a etickým hodnotám, vedoucích k objevování krásna. Prohlubování prožitků při uměleckých aktivitách umožňuje na základě polyestetičnosti a integrativity kvalitní komunikaci kognitivních a emocionálních procesů ve vědomí dítěte. Dochází k jejich zintenzivnění, což představuje nezastupitelný vliv na zkvalitnění a rozvoj osobnostní integrace dítěte ve velmi důležitém období počátku školní docházky. Současné vzdělávání může prostřednictvím transdidaktiky s využitím polyestetičnosti a hudební integrativity takový proces pozitivně ovlivnit. Tento fakt je přiblížen mimo jiné pomocí aktuálních neurofyzilogických výzkumů. Výzkumný projekt navazuje na evropskou výzvu kongresu Evropské asociace pro hudbu ve školách v Salzburgu z roku 2017 O inovacích ve všeobecném vzdělávání, na deklaraci Na obranu hudby a hudební výchovy v Marseille z roku 2018, na mezinárodní hudební konferenci Teorie a praxe hudební výchovy v Praze, z nichž poslední byla roku 2019, didaktickou konferenci Hudební výchova pro 3. tisíciletí v Ústí nad Labem v roce 2021. Práce osvětluje kompetenci kulturního povědomí a vyjadřování, která byla vymezena Evropskou komisí. Podporuje začlenění umělecko-estetické oblasti do procesu vzdělávání v České republice.

KLÍČOVÁ SLOVA

Transdidaktika, polyestetická výchova, integrativní hudební výchova, hudební prožívání, postoje, hodnoty, emoční rozvoj, osobnostní rozvoj, osobnostní integrace, mladší školní věk, primární vzdělávání, kompetence kulturního povědomí a vyjadřování, autorská tvorba.

ABSTRACT

The dissertation entitled Art-educational contexts of music pedagogy in the innovation of primary education characterizes from the scientific point of view philosophy, psychology, music psychology, neurophysiology, pedagogy and music pedagogy the importance of music education for the development of human personality. It follows the stimuli of the new academic discipline of transdidactics and deduces it to the practical level of primary education, in the focus of which they are strong activating means of musical activity. Through authorial creation and the use of artistic inspirations, it aims at the synergy of musical activities with other aesthetic and educational disciplines, whose cooperation deepens emotional experience and develops a relationship with artistic and ethical values, leading to the discovery of beauty. Deepening experiences with artistic activities based on polyesthetics and integrativity enables quality communication of cognitive and emotional processes in the child's consciousness. They are deepening, which represents an irreplaceable influence on the improvement and development of the child's personal integration in a very important period of the beginning of schooling. Contemporary education can positively influence this process through transdidactics using polyesthetics and musical integrativity. This fact is illustrated, among other things, by current neurophysiological research. The research project follows the European call of the Congress of the European Association for Music in Schools in Salzburg of 2017 On Innovation in General Education, the Declaration In Defense of Music and Music Education in Marseille of 2018, the International Music Conference Music Theory and Practice education in Prague, the last of which was in 2019, the didactic conference Music Education for the 3rd Millennium in Ústí nad Labem in 2021. The work sheds light on the competence of cultural awareness and expression, which was defined by the European Commission. It supports the integration of the artistic and aesthetic field into the educational process in the Czech Republic.

KEYWORDS

Transdidactics, polyesthetic education, integrative music education, musical experience, attitudes, values, emotional development, personality development, personality integration,

younger school age, primary education, competences of cultural awareness and expression,
author's work.

Obsah

Úvod	11
TEORETICKÁ ČÁST	15
1 Filosofická východiska rozvoje osobnostní integrace	15
1.1 Historický kontext.....	17
1.2 Percepce krásy	19
1.3 Duševní rozvoj.....	23
1.4 Rozpoznání hodnoty	26
1.5 Morálka	28
1.5.1 Rozvoj etických ideálů dítěte mladšího školního věku	29
2.5.1.1 Pravda	30
2.5.1.2 Láska.....	31
2.5.1.3 Domov	31
2.5.1.4 Příroda	32
1.6 Shrnutí.....	32
2 Umění jako cesta k emocionálnímu prožívání a osobnostnímu rozvoji.....	33
2.1 Prožívání	34
2.1.1 Struktura prožitku	36
2.1.1.1 Postoje a hodnoty	37
2.1.1.2 Estetické city	38
2.1.2 Úloha hudby v procesu prožívání	41
2.1.3 Účinky specifického a nespecifického transferu	44
2.1.4 Prožitková interdisciplinarita.....	48
2.2 Emoční vývoj.....	49
2.2.1 Tranzitivní období	49

2.2.2	Emocionalita dítěte raného školního věku.....	50
2.2.3	Úloha hudebního prožívání ve výchově dítěte	51
2.3	Průniky hudebního, emočního a osobnostního vývoje dítěte mladšího školního věku.....	52
2.3.1	Vnitřní a vnější činitele hudebního vývoje.....	53
2.3.1.1	Vnitřní činitele hudebního vývoje	53
2.3.1.2	Vnější činitele hudebního vývoje	55
2.3.2	Činitele osobnostního vývoje	57
2.3.2.1	Rodinné klima	58
2.4	Průkazný vliv hudby na lidský mozek z neurofyziologického pohledu	60
2.4.1	Hudba a mozek	60
2.5	Shrnutí.....	67
3	Transdidaktické inspirace v procesu hudebního vzdělávání	69
3.1	Polyestetická výchova a integrativní hudební výchova	71
3.1.1	Polyestetická výchova	72
3.1.2	Integrativní hudební pedagogika	73
3.1.2.1	Význam múzických integrativit v hudebních činnostech na prvním stupni základní školy	76
3.1.2.2	Význam hudební pohádky a příběhu v životě dítěte	77
3.1.3	Důsledky chybného výkladu transdidaktických, polyestetických a hudebně integrativních východisek.....	78
3.2	Evropská a národní východiska zdůrazňující vliv hudby na harmonizaci osobnosti.....	81
3.2.1	Kompetence kulturního povědomí a vyjadřování	85
3.2.2	Umělecko-estetická kompetence	86
3.3	Shrnutí.....	89

4	Výzkum mezioborové spolupráce hudby s dalšími uměleckými a mimouměleckými oblastmi v prostředí primárního vzdělávání	92
4.1	Předmět a cíle výzkumu.....	92
4.2	Metodika výzkumu	93
4.2.1	Experiment	93
4.2.1.1	Experimentální plán.....	94
4.2.1.2	Autorský scénář experimentálního vyučování.....	95
4.2.2	Pozorování	111
4.2.3	Ratingová metoda.....	113
4.2.4	Rozhovor	114
4.2.5	Metody výuky a hodnocení	119
4.2.6	Plán zpracování výsledků výzkumu	121
4.2.7	Nástroje pro analýzu výzkumných dat	122
4.2.7.1	Analýza experimentálního vyučování – pozorování uzlových momentů.....	123
4.2.7.2	Analýza experimentálního vyučování – pozorování pěveckých a poslechových činností.....	124
4.2.7.3	Analýza rozhovoru.....	126
4.3	Etika výzkumu	127
4.4	Pracovní hypotézy.....	128
4.5	Organizace výzkumu	129
4.5.1	Výběr prostředí pro realizaci výzkumu	131
4.5.2	Stanovení výzkumného vzorku	133
5	Interpretace výsledků výzkumu.....	134
5.1	Výsledky experimentálního vyučování	137

5.1.1	Výsledky pozorování prožívání při pěveckých a poslechových činnostech	137
5.1.2	Výsledky pozorování při uzlových momentech hudebně interdisciplinárního příběhu.....	149
5.2	Výsledky individuálních rozhovorů.....	163
5.2.1	Otázka č. 1	163
5.2.2	Otázka č. 2	164
5.2.2.1	Komparace otázky č. 1 a č. 2.....	165
5.2.3	Otázka č. 3	175
5.2.4	Otázka č. 4	179
5.2.5	Otázka č. 5	183
5.2.6	Otázka č. 6	187
5.2.7	Otázka č. 7	191
5.2.8	Otázka č. 8	191
5.2.9	Otázka č. 9	192
5.2.10	Otázka č. 10	192
5.2.11	Otázka č. 11	193
5.3	Případové studie.....	193
6	Výsledky výzkumu a ověření pracovních hypotéz.....	201
7	Diskuse	209
	Závěr.....	213
	Seznam tabulek, grafů a obrázků.....	217
	Seznam použitých informačních zdrojů	222
	Přílohy.....	248

Úvod

Per aspera ad astra. Přesto naše lidství čím dál více hledá a někdy si neví rady. Existují umělecké hodnoty přesahující čas i prostor, které se podílejí na kvalitě našeho života. Každé dítě má právo takové hodnoty poznávat a vtisknout je do svého života. Hudba nemizí v okamžiku, ale trvá, působí, vrací se a zanechává stopu. Umění nás obdarovává smyslem pro krásu, díky němu prožíváme, (znovu)objevujeme přirozené touhy a smysl života, který postmoderní svět zahaluje pod rouškou spěchu, otevřené nepřístupnosti a odklonu od sebe sama. V současné době bývá spektrum životně důležitých hodnot opomíjeno, neboť shlukem událostí se věci nepravé často vydávají za pravé. Dobro, láska a krása se cítují jako klišé s nepřesným obsahem. Když se s nimi člověk setká včas, naučí se je rozeznávat, přijímat i dávat, mohou se stát stabilním základem pro celý jeho život. Takové učení je celoživotním procesem. Právě v dětství nastává jedinečná příležitost, aby umělecké hodnoty zprostředkoval empatický, laskavý a citlivý rodič nebo později také učitel. Skutečně mohou přivést dítě k umění a k hudbě.

Prostřednictvím umělecko-výchovné práce s dětmi můžeme přispět k podněcování jejich harmonického osobnostního rozvoje. Disharmonie v tělesném a psychickém vývoji přináší do života negativní emoce. Dítě se nachází na začátku školní docházky v citlivém, přechodovém, tranzitivním období, které proměňuje jeho dosavadní identitu i psychické oblasti. Tento čas je třeba naplnit hodnotnou výchovnou aktivitou, která bude spočívat ve fyzické, kognitivní a emocionální harmonii. Jinými slovy to znamená naplnit toto období aktivitami, které budou obsahovat, přiměřeně věku dítěte, poslání hudební, literární a výtvarné výchovy a na druhé straně poslání oblasti osobnostní a sociální výchovy, přírodních věd a dalších mimouměleckých oblastí.

Z tohoto důvodu je cílem disertační práce osvětlit teoretická východiska a vytvořit komplex uměleckých, mimouměleckých a etických podnětů, vedoucích ke kultivaci citu, smyslu pro vnímání nepovrchní krásy a skutečného poznání. Pomocí tohoto komplexu chceme najít cestu k vytvoření základu neboli živého impulzního jádra, které by mohlo po celý život provokovat člověka k tvořivému přístupu k životu.

V teoretické části charakterizujeme z vědeckého pohledu filosofie, psychologie, neurologie a pedagogiky význam hudební výchovy pro rozvoj osobnostní integrace člověka, jejíž

harmonie se významně podílí na kvalitě jeho života. Poznatky a inspirace z uvedených odborných disciplín tvoří základ pro vlastní autorskou tvorbu a její aplikaci ve výzkumné části.

První kapitolu věnujeme filosofickým východiskům rozvoje osobnostní integrace člověka. Z filosofického pohledu představuje náhledy vybraných českých i zahraničních osobností na postmoderní společnost a východiska pro její budoucnost. Ta spočívá v obratu k osobnostní integraci člověka a její harmonizaci. Hodnoty, které člověka přitahují, se podílejí na celistvosti či necelistvosti jeho každodenního života. Hudba a umění rozvíjejí smysl pro percepci krásy a pomáhají dítěti mladšího školního věku k odhalování a přijímání etických ideálů. Tato část práce ujasňuje terminologii z pohledu filosofie, inspiruje k hledání etických východisek zrcadlících nevyčerpatelný zdroj harmonie napříč časem. Pojetí ve smyslu fenomenologie přináší inspiraci pro vlastní uměleckou tvorbu pro děti v rámci výzkumu této disertační práce.

Druhá kapitola přispívá k nacházení významu uměleckých podnětů v oblasti harmonizace fyzické a psychické osobnostní sféry. Zabývá se smyslem pro krásu z pohledu psychologie, hudebním prožíváním a vznikem uměleckých citů, které díky transferové schopnosti umožňují prožívat a poznávat i v mimohudebních oblastech. Věnuje se vývoji dítěte z pohledu emočního a osobnostního vývoje. V tomto smyslu je akcentován vliv rodinného prostředí na utváření prožitkového potenciálu, k jehož vytvoření přispívá i hudba a umění. Přibližuje tranzitivní období přechodu mezi mateřskou a základní školou, v němž se dítě stává senzitivní k přijímání nových stimulů, což představuje vhodnou dobu pro přínos hudebně interdisciplinárních podnětů s etickým obsahem. Závěr kapitoly je zaměřen na vědecké poznatky v oblasti neurologických výzkumů. Dokládá pozitivní vliv hudby na lidský mozek a pojednává o vlivu hudebního prožívání na celý organismus.

Zaměření třetí kapitoly je na inspirace, které hudebnímu vzdělávání přináší nová akademická disciplína transdidaktika. Kapitola poukazuje na význam polyestetické a integrativní hudební výchovy a jejich projev v hudební pohádce pro dítě mladšího školního věku. Z pohledu zahraničních zkušeností upozorňuje i na nevhodné interpretace interdisciplinárního přístupu. Předkládá evropské a národní výzvy zdůrazňující vliv hudby na integraci osobnosti a přibližuje kompetenci kulturního povědomí a vyjadřování neboli

cultural awareness and expression a význam umělecko-estetické kompetence ve vzdělanostním profilu absolventa českého základního školství.

Praktická část je dedukcí teoretické části do praktické roviny primárního vzdělávání, v jejímž centru jsou silnými aktivizačními prostředky hudební činnosti. Zaměřuje se na spolupráci hudební výchovy s ostatními esteticko-výchovnými disciplínami a klade si za cíl prohloubit prostřednictvím této součinnosti prožitky a rozvoj vztahu k uměleckým hodnotám tvořících paralelu etických hodnot. Díky obohacení emocionálních prožitků, které jsou aktivovány ve smyslu integrativity a polyestetičnosti, dochází k pozitivní komunikaci fyzických i duševních procesů a ovlivnění kvality osobnostního rozvoje dítěte v klíčovém období počátku školní docházky. Transdidaktika a její výzvy mohou pozitivně ovlivnit tento proces. Autorský hudebně intersdisciplinární scénář experimentálního vyučování je vytvořen za účelem posílení prožitkového potenciálu pomocí komplexu uměleckých aktivit (hudebních, literárních, výtvarných a dramatických). Prostřednictvím nich objevuje dítě etické hodnoty, které jsou součástí poselství každé z experimentálních lekcí.

Přílohy obsahují podklady pro realizaci výzkumu i autorskou tvorbu včetně zpěvníku a CD s jedenácti profesionálně zaznamenanými klavírními nahrávkami doprovodů písní.

Tato disertační práce navazuje a rozšiřuje výsledky tříletého grantového projektu s názvem Transdidaktické inovace v počátku hudebního vzdělávání v základní škole, č. projektu 1480218, podpořeného Grantovou agenturou Univerzity Karlovy v letech 2018–2020. Komise pro etiku výzkumu Pedagogické fakulty Univerzity Karlovy vydala k tomuto výzkumnému projektu souhlasné stanovisko. Práce navazuje na monografii *Hudební pohádky se zpěvníčkem pro děti předškolního a mladšího školního věku*,¹ jejíž vznik byl podpořen zmíněním grantem GA UK a studentským grantem Pedagogické fakulty Univerzity Karlovy v akademickém roce 2018–2019.

¹KODEJŠKA, M., DUNOVSKÁ, M., VEREB, J., SCHULMEISTEROVÁ, D., NOVÁKOVÁ, Z., ANDRIANTSARAZO, E., ARIJČUKOVÁ, K., KARADZASOVÁ, K., NACHTIGALOVÁ, M., NOVÁKOVÁ, B., PULKRÁBKOVÁ, M., ŠUPOVÁ, J., ŽÁKOVÁ B. a P. ŽÁKOVÁ. *Hudební pohádky se zpěvníčkem pro děti předškolního a mladšího školního věku*. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2020. ISBN 978-80-7603-181-4.

Disertační práci doplňujeme vlastní hudební a literární tvorbou, která umělecky vyjadřuje téma práce. Vzhledem k hudebnímu a interdisciplinárnímu tematickému zaměření disertační práce uzavřeme úvodní část vlastní poetickou reflexí:

„PODĚKOVÁNÍ HUDBĚ LÉČITELCE

Přes jezero slz opatrně mě houpeš v náruči nedotčené harmonie.

V tempu spolehnutí neseš mě až ke břehu taktové čáry.

Luka plna vánku dynamiky nadnáší mé kroky a suší střípky minula.

Přenášíš mě až k údolí jemných úsměvů hrajících si s barvou svých hlasů.

Stoupám a klesám v rytmu klenutí a v dlaních mi spočine pár snítek roztančené melodie.

Vedou mě směrem k hoře protkané osnovou cest. Jejich vnitřní úsměv převyšuje obavy.

Stoupáme po nepoznané cestě až k vyhlídce na partituru. Všude cítím tvou přítomnost.

Stojíš za mnou a češeš mi vlasy hřebenem utkaným z nekonečna možností kouzla improvizace.

Otevřu oči a začínám hrát...“²

²DUNOVSKÁ, M. Poděkování hudbě léčitelce. *Hudební výchova*, 2021, sv. 1/2021, s. 35. ISSN 1210-3683.

TEORETICKÁ ČÁST

1 Filosofická východiska rozvoje osobnostní integrace

Svět, ve kterém žijeme na počátku 21. století vnímají mnozí jako „křižovatku v dějinách lidstva“³. Senzitivní lidská fyzická i psychická podstata⁴ je vystavována enormnímu tlaku. V oblasti neurovědy je skloňován termín „digitální demence“⁵. Výzkumy z posledních let prokazují, že neuvážené užívání digitálních technologií obrušuje naše myšlení, emoce, rozostřuje vůli, deformuje sociální chování a zpomaluje vývoj mozku. Zvláště v souvislosti jejich užívání dětmi a mladistvými jsou důsledky pro jedince i celou společnost viditelné. Příkladáme pravdu masmédiím a technologiím více než sami sobě. Dosahujeme ekonomického maxima, a přitom nenacházíme smysl žití. Přestáváme rozumět principům fungování tohoto světa, jeví se nám jako „hranatý“⁶. Doba se jeví jako „tekutá“⁷. Trpíme nedostatkem soucitu, něhy a lásky? Známe sami sebe?⁸

Současní filosofové reflektující společenskou krizi se shodli na tom, že právě duševní složka osobnostní integrace strádá v současné době nejvíce. V tomto smyslu nejsme dostatečně poučení, ukotvení a naplnění motivujícími a energetizujícími zdroji potřebnými k užitečné proměně.

Dle vysokoškolského pedagoga **Miloše Kodejšky**, autora doslovu významné literární publikace *Doteky krásného umění*: „dnes prosíme, naléhavě voláme po skutečné kráse života, po zpomalení tempa, po usebrání se, po naději na přirozený, opravdový a šťastný

³NYTROVÁ, O., DITRYCH, L., KOLÁČEK, Y. L., MARHOUL, A., SPÁČIL, D., a B. ŽDICHYNEC. *Doteky krásného umění*. Praha: Bondy, 2018, s. 300. ISBN 978-80-88073-27-7. (Doslov Miloš Kodejška).

⁴Tamtéž, s. 285.

⁵SPITZER, M. *Digitální demence: jak připravujeme sami sebe a naše děti o rozum*. Brno: Host, 2014. ISBN 978-80-7294-872-7.

⁶ŽDICHYNEC, B. *Hranatý svět*. Praha: Aesculapus, 2018. ISBN 978-80-87200-05-6.

⁷HOGENOVÁ, A. *Tekutá doba a úkol myšlení*. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2017. ISBN 978-80-7290-968-1.

⁸ŽDICHYNEC, B. *Známe sami sebe? Člověk v zajetí moderní civilizace*. Praha: Grada, 2016. ISBN 978-80-271-0005-7.

život!“⁹ Digitální technologie nedovede „skenovat“ život, avšak umění je v tomto smyslu ideálním prostředkem.¹⁰

Filosof, kulturní teoretik a vysokoškolský pedagog **Byung-Chul Han** reflektoval z historicky společenského pohledu, že v každé době byla naše společnost vystavena náročným zkouškám a trpěla “typickými chorobami“¹¹. Avšak dřívější transparentnost se nyní proměňuje do nedefinovatelnosti. Dříve než kdy jindy je příčina společenského i osobnostního pnutí skryta, mnohdy cítíme duševní nekomfort, který obtížně pojmenováváme a díky působení digitálních technologií, masmédií a dalších negativních faktorů již ani často nevnímáme.

Lékař, psychiatr, psycholog a filosof **Manfred Spitzer** hodnotil aktuální stav společnosti jako velmi vážný. Na základě výzkumu dokazoval, že se jedná dokonce o „digitální demenci“¹². Degenerace mozkových buněk ovlivňuje schopnost kritického myšlení a s tím spojenou všímavost, která nás ochraňuje a podílí se na rozhodování o tom, co je pro nás bezpečné a nebezpečné, tedy i to, co nás harmonizuje a co nikoli. V případě nebezpečí nám umožňuje protestovat. Pokud ztrácíme tento mechanismus vlivem degenerace mozkových buněk, nebo se nemá šanci vytvořit soustavným příjmem negativních vlivů od útlého věku, nebudeme se bránit. Nebudeme umět rozlišit, co je pro svět uvnitř nás i kolem nás dobré a co špatné.

Názorově souzní také filosofka, fenomenoložka a vysokoškolská profesorka **Anna Hogenová**. Dle ní je největší hodnotový důraz kladen na automatizaci a její dokonalost, která je díky tomu prosazována i tam, kde není potřeba, což vede k bezobsažnosti. Obklopuje nás mnoho významů jevících se jako pravda a odpověď je nám na dosah tak rychle, že nemusíme přemýšlet sami za sebe a učit se tak nacházet podstatu. To může být nebezpečné z důvodu podsunutí významu, na který nemáme možnost přijít sami nebo v dialogu. Nebezpečí spatřuje v postrádání smyslu života a napojení na jiné zdroje, než je

⁹Tamtéž.

¹⁰KODEJŠKA, M. Instrukce k věčnosti (recenze). *Husita*, 2017, č. 5, s. 22-23. ISSN 214-4630.

¹¹HAN, B-CH. *Vyhořelá společnost*. Praha: Rybka Publishers, 2016, s. 7. ISBN 978-80-87950-05-0.

¹²SPITZER, M. *Digitální demence: jak připravujeme sami sebe a naše děti o rozum*. Brno: Host, 2014. ISBN 978-80-7294-872-7.

člověk sám, kterými se nevědomě nechá ovlivňovat a předurčovat svůj život. Pro autentický život máme málo místa. Navíc chceme „upadat do jiných světů“¹³. V takovém přístupu zbývá člověku plánování a pragmatický přístup, je jen číslem, oproštěný od podstaty toho, kým opravdu je.

Spitzer uvedl, že situace ještě není beznadějná: „pokud jde o náš blahobyt a zachování naší kultury, nemáme nic jiného než hlavy příští generace. Přestaňme je systematicky zasypávat odpadky!“¹⁴ Již jeden z nejvýznamnějších českých myslitelů, filosofů, spisovatelů a pedagogů, tvořící pedagogickou soustavu v českých zemích, poslední biskup Jednoty bratrské **Jan Amos Komenský** upozorňoval ve svém *Labyrintu světa a ráji srdce*¹⁵ na to, že do člověka byla vložena „moc rozumu“ a ta ovlivňuje jeho radosti i trápení ducha. Naše vlastní myšlení je tedy cestou, kterou se budeme ubírat, je vysokou svobodou a nejcennějším bohatstvím. Při rozvoji osobnostní integrace dítěte odkazoval na nezastupitelný vliv rodinné a školní výchovy i sociokulturního prostředí. Zastával přínos hudby do každodenního života a doporučoval za plného soustředění mysli naplno zpívat.

V návaznosti na další subkapitulu uvádíme názory vybraných filozofů na podstatu tělesné, duševní integrace, v níž spatřujeme velký přínos pro společnost a k jejíž harmonizaci významně přispívá umění. Z těchto základů jsou vystavěna témata pro praktickou část disertační práce.

1.1 Historický kontext

Hogenová¹⁶ reflektovala fenomén karteziánství, který se odvíjí od pragmatického přístupu vznikajícího v 17. století a trvajícího i v současné postmoderní době. Autorka charakterizovala podle tohoto přístupu dnešní život tak, že je pravdivé pouze to, co je možné změřit nebo přesně naplánovat, co se jeví jako skutečné, a tak může být i jednoduše

¹³HOGENOVÁ, A. *Čas a sebepoznání*. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2014, s. 21. ISBN 978-80-7290-781-6.

¹⁴SPITZER, M. *Digitální demence: jak připravujeme sami sebe a naše děti o rozum*. Brno: Host, 2014, s. 292. ISBN 978-80-7294-872-7.

¹⁵KOMENSKÝ, J. A. *Labyrint světa a ráj srdce*. Praha: Odeon, 1984.

¹⁶HOGENOVÁ, A. *Čas a sebepoznání*. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2014, s. 9. ISBN 978-80-7290-781-6.

kontrolováno. Jiné vidění světa je v tomto smyslu podhodnocováno. Jan Patočka¹⁷ přiblížil pojem karteziánství, které je viděno jako „ideální konstrukce“¹⁸. Karteziánství se opírá o vědecké poznatky a usiluje o zvědečtění. Mezi charakteristikami této vědy vzdalující se od filosofie jsou: formalismus, matematismus, univerzálnost a technizace, které zvěrohodňují i to, co není možné. Res cogitans neboli „myslící věci, duše či subjekty“¹⁹ odsuzuje k jisté závislosti. Opakem je latinské označení pocházející od Reného Descarta res extensa neboli „rozlehlá věc“²⁰, což je „označení přírodních, hmotných skutečností, předmětů, které pouze zaujímají prostor.“²¹ Jsoucno je cokoli, co jest.²²

Fenomenologický přístup, rozvíjející se v 18. století, který reprezentuje v současnosti i Hogenová, se vyznačuje tím, že: „je tu i něco, co se nedá tímto postupem zachytit. O to jde především!“²³ Termín fenomén vychází z řeckého slova fainomai, což znamená: „to, co se ukazuje, jeví, vystupuje na světlo.“²⁴ Autorka upozornila, že: „to, co nás propojuje s okolním světem, to nejsou matematizovatelné vztahy, je to něco hlubšího, mnohem ontologičtějšího.“²⁵ Termín ontologie pochází z řeckého ontos neboli „jsoucí“²⁶. Věnuje se primární otázce filosofie, kterou představuje bytí jako takové.

Fenomenologie tedy zprostředkovává popis našeho vnitřního světa. V rámci tohoto pojetí není člověk nikdy o samotě, ale vždy se na něco soustředí a k něčemu se obrací. Tento obrat

¹⁷PATOČKA, J., KOUBA, P., ŠVEC, O. a kol. *Fenomenologické spisy II, Co je existence: publikované texty z let 1965-1977*. Praha: OIKOYMENH, 2009. ISBN 978-80-7298-420-6.

¹⁸Tamtéž, s. 453.

¹⁹SOKOL, J. *Malá filosofie člověka: Slovník filosofických pojmů*. Praha: Vyšehrad, 1996, 353. ISBN 80-7021-253-5.

²⁰Tamtéž, s. 353.

²¹Tamtéž, s. 353.

²²Tamtéž, s. 313.

²³HOGENOVÁ, A. *Jak pečujeme o svou duši?* Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2009, s. 6. ISBN 978-80-7290-39 5-5.

²⁴SOKOL, J. *Malá filosofie člověka: Slovník filosofických pojmů*. Praha: Vyšehrad, 1996, 295. ISBN 80-7021-253-5.

²⁵HOGENOVÁ, A. *Intencionalita a fenomenologie*. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2015, 23. ISBN 978-80-7290-845-5.

²⁶SOKOL, J. *Malá filosofie člověka: Slovník filosofických pojmů*. Praha: Vyšehrad, 1996, 334. ISBN 80-7021-253-5.

je nazýván jako intencionalita. Termín intence pochází z latinského in-tendo, tedy: „napínám, zaměřuji pozornost“²⁷.

Georg Wilhelm Friedrich Hegel pojímal fenomenologii jako vědu o duchovní složce integrace člověka. Dle něj souvisí sama filosofie s obecným vývojem vědomí. „Fenomenologie ukazuje cestu, na které se lidské vědomí emancipuje od původní pasivní vázanosti na předmětný svět k teoretické i praktické samostatnosti.“²⁸ Zákony dialektiky stanovené na základě dějin přírody a lidské společnosti transformuje Hegel do zákonů myšlení: 1. zákon přechodu kvantity v novou kvalitu, 2. zákon jednoty a boje protikladů, 3. zákon negace negace.

Stav soudobého společenského a individuálního vědomí nás vybízí, abychom se mnohem více zamýšleli nad životními hodnotami, projevy a potřebami v souvislostech a ctili vědecká i tradiční poznání. Filosoficko-pedagogické názory **Radima Palouše**, rektora Univerzity Karlovy jsou uvedeny v jeho díle *Čas výchovy*.²⁹ Ukazuje cestu pro výchovu člověka moudrého, intelektově a emočně kultivovaného v celém jeho osobnostním rozměru.

1.2 Percepce krásy

V intencích přístupů, které jsou ideovými východisky disertační práce se opřeme o významné současné autory, kteří v reakci na stav společnosti vybízejí k respektu těchto idejí a přibližují uměleckými prostředky tzv. duchovní integraci.

Autoři publikace *Doteky krásného umění*³⁰ vytvořili nadčasové dílo, které podněcuje dnešního člověka k hledání krásy, její probouzení, odkrývání jejího tajemství uvnitř i na jejím povrchu. Autoři přemýšlejí, jak uměleckou krásu interpretovat, aby dokázala ovlivňovat utvářející se osobnost dětí a mládeže.

Autoři z řad lékařů, psychologů, literátů, pedagogů, spisovatelů a umělců **Olga Nytrová, Břetislav Ditrych, Luboš Y. Koláček, Alois Marhoul, Dušan Spáčil a Bohumil**

²⁷SOKOL, J. *Malá filosofie člověka: Slovník filosofických pojmů*. Praha: Vyšehrad, 1996, 310. ISBN 80-7021-253-5.

²⁸HEGEL, G. a J. PATOČKA. *Fenomenologie ducha*. Praha: Československá akademie věd, 1960, s. 23.

²⁹PALOUŠ, R. *Čas výchovy*. Praha: SPN, 1991. ISBN 80-04-25415-2.

³⁰NYTROVÁ, O., DITRYCH, L., KOLÁČEK, Y. L., MARHOUL, A., SPÁČIL, D. a B. ŽDICHYNEC. *Doteky krásného umění*. Praha: Bondy, 2018, s. 300. ISBN 978-80-88073-27-7. (Doslov Miloš Kodejška).

Ždichynec se shodují, že umění rozvíjí nenahraditelným způsobem cit pro krásu a vnímání krásna v nás i kolem nás. Cit pro krásu je klíčovým faktorem pro kvalitnější a smysluplnější život. Nabízejí řešení, jak utvářet analyzátoři, které nám pomáhají spatřovat krásu uvnitř i navenek, i když ji okolí neuvidí. Stojíme tedy před zásadním úkolem, učit se ji vnímat. Nytrová a Ždichynec projevují postoj, že „svět může být lepší, neztratíme-li schopnost percepce krásy.“³¹ Kritice názorového spektra se v obsáhlém doslovu k této knize věnoval Miloš Kodejška, který chápe tyto fenomény jako zdroj: „ušlechtilé hodnoty pro zdravý tělesný, psychický a duchovní život dnešního člověka.“³²

Posláním umění je vyjadřovat krásu, která může být v určitém období i skryta v nepřirozenosti. Protože umění kultivuje osobnost, je třeba tuto krásu jako lidskou hodnotu objevovat a pro tento účel aktivizovat všechny podmínky pro její přijímání. Může tak být naplněn antický ideál kalokagathia. Tyto myšlenky potvrzují mnohé osobnosti.

Lékař, vědec, spisovatel a básník **Bohumil Ždichynec** upozorňuje, že člověk se dostává do zajetí moderní civilizace.³³ Jeho život se relativizuje a psychika je ohrožena, jelikož vnitřní svět člověka se odcizuje a stává se rozpolceným. „V kruhovém pohybu“ ovládají naši mysl předměty nesouvisející se skutečnými potřebami, a to ani těmi biologickými. Právě to je dle autora: „slepé místo sítnice oka postmoderního člověka, kde návratu k vnitřní svobodě pomůže krásné umění.“³⁴ Proto je důležité probouzet v sobě i ve společnosti mechanismy, které nám umožní chtít lepší svět. Umění tuto aktivizaci probouzí. Hudba a poezie jsou prolnuty v jednotu, kterou je píseň, jejíž textová stránka má ve spojení s hudbou vliv na naše vnitřní rozpoložení. Propojení uměleckých oblastí posiluje účinek umění a dovede duševnímu světu člověka dodat sílu. V tomto propojení vzniká energie, kterou si navzájem předávají interpret a publikum, rodič a dítě, učitel a žák. Sebevyjádření prostřednictvím dialogu, které interaktivní síla propojení hudby a poezie poskytuje, je dle autora terapií sebe sama i možností léčby druhých, ke kterým jeden umělec prostřednictvím své tvorby

³¹Tamtéž, s. 8.

³²Tamtéž, s. 278.

³³ŽDICHYNEC, B. *Známe sami sebe? Člověk v zajetí moderní civilizace*. Praha: Grada, 2016. ISBN 978-80-271-0005-7.

³⁴NYTROVÁ, O., DITRYCH, L., KOLÁČEK, Y. L., MARHOUL, A., SPÁČIL, D. a B. ŽDICHYNEC. *Doteky krásného umění*. Praha: Bondy, 2018, s. 72. ISBN 978-80-88073-27-7. (Doslov Miloš Kodejška).

promlouvá a druzí mu rozumějí. Hudba a poezie jsou cestou ke sblížení napříč generacemi, napříč věky i mimo čas i prostor. Spojení hudby a poezie může dle autora obohacovat emotivní, estetické a etické ideje a aktivovat nebo uklidňovat společnost. Potvrzuje tedy, že na rozvoji duševní složky integrace osobnosti nese podíl umělecké slovo i hudba. Význam přikládá také biblioterapii nebo poetoterapii vedoucí k nalézání sebe sama a smyslu života.

Ždichynec připodobňuje život člověka k uměleckému dílu a mysl k nástroji umění, jejíž součástí je i nevědomí, se kterým lze komunikovat pomocí imaginace umožňující zpětné vybavení emocí. Abychom dovedli aktivizovat své vnitřní tvůrčí síly, musíme prožívat. Autor říká, že ke své evoluci potřebuje člověk vědu i umění. „Věda objevuje nepoznané, umění tvoří skutečnost, která by jinak nebyla.“³⁵ Dále vyzývá k vnímání života v rozmanitých hodnotách, které vedou k harmonizaci osobnosti. Emocionální prožitky spojené s uměním naplňujícím život vystihuje v básni Vlny absolutní krásy: „Životem jít a v duši cítit magické chvění, čistou, absolutní krásu. Dotknout se poezie, zatímco ona uniká, vychutnat ji, proniknout až za ni.“³⁶

Vysokoškolská pedagožka, spisovatelka, publicistka, dramaturgyně a předsedkyně České obce spisovatelů **Olga Nytrová** pojednává na svém autorském CD,³⁷ které je projevem umělecké interdisciplinarity, rovněž o schopnosti imaginace. Dle ní je žádoucí probouzet schopnost imaginace i v dospělosti, jelikož prostřednictvím ní znovuobjevíme to, co nám bylo vlastní v době dětství a opět pocítíme tzv. jas bytí. Poezie je prostředkem zdůvěrnování. Tříbit svou mysl můžeme prostřednictvím dialogu s někým, kdo je schopen vnímat nevšední krásu a jehož vnímání nás samotné harmonizuje. Slova bychom měli dle autorky používat uváženě a ku prospěchu, například tišit jimi pláč, otevírat srdce a vytvářet vnitřní i vnější úsměv. Opravdu pozorní můžeme být ke každodennímu životu skrze vděčnost v rozmanitých projevech, např. za úsměv, za neplánované štěstí, utěšení či za porozumění. Sebereflexe člověku poskytne náhled do hodnot v jeho podvědomí. Nytrová projevila

³⁵ŽDICHYNEC, B. *Známe sami sebe? Člověk v zajetí moderní civilizace*. Praha: Grada, 2016. 209. ISBN 978-80-271-0005-7.

³⁶ŽDICHYNEC, B. *Žízeň v srdci spící*. Praha: Aesculapus, 2015, s. 76. ISBN 978-80-87200-00-1.

³⁷NYTROVÁ, O. *Jsi přítelem ticha?* [zvukový záznam na CD]. Brno: Computer MCL Brno, 2017.

pokoru umění také prostřednictvím citování myšlenek ruského dramatika a prozaika **Antona Pavloviče Čechova**: „Umění je tím zvláštní a krásné, že v něm nelze lhát.“³⁸

Člověk potřebuje pravdu, aby nejenom přežíval, ale opravdu žil. Tuto myšlenku dále rozvedl Kodejška.³⁹ K pravdě vede cesta někdy skrz strádání a bolest. Prožití nedostatku nás činí vnímavějšími k sobě i k druhým. Abychom mohli proměnit své postoje a jít ve svém životě k upřímnosti a pravdě, musíme reflektovat a interpretovat vlastní historii neboli: „přetavit minulost ve zkušenost“⁴⁰ a díky tomu se lépe poznat. Dle Ždichynce: „nová etapa společné cesty by měla začít obrozením, návratem k sobě, své identitě a hledáním harmonie.“⁴¹ Vůči životu se učíme úctě. Na základě této proměny je možné žít každodennost s přesahem.

Vhodnou medikaci proti „zapouzdření“, které současná doba přináší, jsou dle něj schopni poskytnout tvůrci a interpreti umění. Ždichytec uvádí, že propojení uměleckých oblastí hudby a poezie má rozsáhlejší a hlubší dopad na člověka. Umění má moc probouzet a probuzení je možné skrze umělecké zážitky, které přinášejí silné emocionální prožitky. Každý člověk by tedy měl mít v tomto smyslu přístup k uměleckým zážitkům, v tomto mohou být nápomocni právě pedagogové. Tyto hodnoty může zprostředkovávat rovněž rodina a sociokulturní prostředí, ve kterém dítě vyrůstá. Umění má u každého člověka svůj význam, sílu a průkaznost a dovede mu pomoci v nejtěžších chvílích. Umění vstupuje ve svých různých podobách do naší společnosti i k jednotlivci, do našich vzájemných vztahů s vnějším světem i nás samých se sebou a ovlivňuje je.

Na interdisciplinaritu mezi uměním a pedagogikou ve smyslu společného jmenovatele, krásy, odkazuje první rektor Univerzity Karlovy po roce 1989, pedagog, filosof a komeniolog **Radim Palouš**. I když je smysl vzdělávacích činností rozdílný, můžeme spatřovat možnosti jejich spolupráce. Svůj smysl mají jen tehdy, když probouzíme jejich kooperaci a respektujeme svébytnost. „V umění jde o tvorbu krásna, a teprve potom o případné působení na lidi. Ve výchově nejde o vytváření krásného, dobrého, rozumného

³⁸NYTROVÁ, O., DITRYCH, L., KOLÁČEK, Y. L., MARHOUL, A., SPÁČIL, D. a B. ŽDICHYNEC. *Doteky krásného umění*. Praha: Bondy, 2018, s. 52. ISBN 978-80-88073-27-7. (Doslov Miloš Kodejška).

³⁹Tamtéž, s. 279.

⁴⁰Tamtéž, s. 52.

⁴¹NYTROVÁ, O. a B., ŽDICHYNEC. Výchovné poslání uměleckého slova a hudby. In: *Teorie a praxe hudební výchovy VI*. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2020, s. 51. ISBN 978-80-7603-163-0.

atd. o sobě, ale o vedení chovance ke krásnému, dobrému, rozumnému. I umělecké dílo, případně účast na jeho vytváření, se stane ne účelem, ale prostředkem přivádění svěřence z jedné úrovně na jinou.“⁴²

Komeniolog a vysokoškolský pedagog **Jan Hábl** se zabývá otázkou kultury společnosti. Co nás kultivuje, k čemu tíhneme, co si k sobě pustíme, s kým vedeme rozhovory, na co se díváme, koho posloucháme, co následujeme, „čím se sytíme“. Upozorňuje, že ne každý kult pro nás může být „dobrý, pravdivý a krásný“. Komenský viděl krásu v přirozeném světě. Z něj vzejde opět přirozenost. Svět vidí jako „galerii krásy“, jelikož původní význam slova „kosmos“ je „krásný“ a ke kráse jsme byli zrozeni, tak tedy i každý z nás může být jejím nositelem a tvůrcem ať v hmotné nebo nehmotné podobě. Krása, kterou dáváme, nás bude činit krásnými a naopak. Hábl odkazuje na myšlenky Komenského ve spise *Divadlo veškerenstva věcí*: „Nevidí-li kdo té krásy v světě, ten málo vidí.“⁴³

1.3 Duševní rozvoj

Filosofka, fenomenoložka a vysokoškolská pedagožka Hogenová reflektuje svým rozsáhlým dílem základní intence současné doby a zprostředkovává myšlení od dob nejvýznamnějších myslitelů starověkého Řecka po současnost. Upozorňuje na problematiku ztráty přístupu k harmonii v životě člověka.

Východisko pro naši společnost, tedy základ vzdělání a výchovy vidí v tzv. péči o duši neboli epimeleiu. Naše vnitřní psychické procesy, například myšlení, aktivujeme prostřednictvím kladení otázek sami sobě, které nám pomáhají uvědomit si naši vnitřní duševní podstatu. Většinou se sami sebe ptáme, když jsme tzv. privováni, tedy setkáváme se s: „pocitem nedostatku něčeho, co je pro nás důležité, i když při prvním setkání s privací nevíme, co to vlastně je.“⁴⁴

⁴²PALOUŠ, R. *Čas výchovy*. Praha: SPN, 1991, s. 17. ISBN 80-04-25415-2.

⁴³HÁBL, J. *Lidskost není docela ztracena*. Červený Kostelec: Pavel Mervart, 2019, s. 56. ISBN 978-80-7465-382-7.

⁴⁴HOGENOVÁ, A. *Intencionalita a fenomenologie*. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2015, 79. ISBN 978-80-7290-845-5.

V tomto ohledu můžeme rozlišit dva typy dialogů: „dialog říkáním“⁴⁵ a „dialog mluvením“⁴⁶. Bezeslovný dialog je dialog říkáním. Na základě tohoto dialogu, který je vlastní některým jedincům, kteří disponují jeho nadměrným množstvím, vznikají například díla umění nebo filosofie. Toto pnutí se projevuje například u potenciálně umělecky nadaných dětí již v dětství silnou potřebou být na blízku umění a přirozenou touhou umělecky se projevovat. Tyto potřeby jsou zcela autentické, upřímné a nelze je nahradit a suplovat jiným druhem aktivity. Dialog mluvením je klasický verbální dialog, který s sebou vždy nese i něco nevyřčeného.

Hogenová je toho názoru, že v harmonizaci duševní podstaty se projevuje tzv. temporalita neboli časovost, která je charakterizována jako „kulturně-historická minulost, uchopena v současnosti, aby se mohla promítnout do budoucnosti zcela autentickým způsobem, tj. způsobem, který je pravdivý vůči mému já.“⁴⁷ Naše vzdělání je tedy temporalitou determinováno. Bytost s rozvinutou duchovní podstatou má potenciál nepodléhat klamavým hodnotám a směřovat svou budoucnost. Taková bytost je opravdová a hluboká, její rozhodování popisuje Hogenová jako absolutní, všelidské, etické a ontologické.

Možnosti, které k nám přicházejí, nás staví před volby, které jsou spojeny se zodpovědností vůči druhým. Naše přirozenost se projeví ve volbě, tedy možnosti, která vždy nemusí být v náš prospěch, ale ukáže nám pravdivost o nás samých. Tato tíživá nejistota je způsobena právě působením současnosti, která navazuje na přesnost Reného Descarta ve smyslu pragmatismu. Sledujeme, že tento přístup nenabízí ve zlomových životních momentech východisko, neboť nemůže postihnout etické důsledky rozhodnutí.

Hogenová odkazuje na svého učitele, fenomenologa a jednoho z nejvýznamnějších českých filosofů 20. století ovlivňujícího především nezávislé kruhy inteligence, na **Jana Patočku**. Patočka vidí jako možnost tohoto zodpovědného přístupu: „postavit se veškerému jsoucnu“⁴⁸ a díky tomu žít v pravdě. Pravdivost se mnohdy vyjeví až po čase, kdy jsme svou

⁴⁵HOGENOVÁ, A. a M. SLANINKA. *Žít život z vlastního pramene: Rozhovory o životě a filosofii s Annou Hogenovou*. Praha: Malvern, 2019, s. 11. ISBN 978-80-7530-164-2.

⁴⁶Tamtéž, s. 11.

⁴⁷*Stanford Encyclopedia of Philosophy* [online]. Copyright © 2011 [cit. 23. 06. 2020]. Dostupné z: <https://plato.stanford.edu/entries/heidegger/#TemTem>

⁴⁸PATOČKA, J. *Péče o duši sv. 6. Praha*: Samizdat, 1988, s. 159.

volbu pečlivě zreflektovali. Navíc: „každé rozhodování je v situaci, která zůstává neuzavřená, vždy jsou tu možnosti, o nichž vůbec nevíme, protože to ani nelze o nich vědět.“⁴⁹ Tento proces se neustále opakuje v rámci „intencionálních výkonů“, během kterých reflektujeme minulé a předjímáme budoucí. Toto imaginační bohatství je zdrojem inspirace umělce.

Dle Hogenové je vše zmíněné komplexním výsledkem životního vzdělávacího procesu, který neustále trvá. „Nejlepší časovost našeho vlastního života se ustavuje velmi pomalu.“⁵⁰ Budeme-li k sobě pozorní, ochotní se vzdělávat ve svém vnitřním světě, můžeme dosáhnout harmonie. Do našich životů vstupuje nečekané. Zastavení se v tomto shonu a možnost sdílet s někým, kdo je s námi rád, je jednou z takových opravdových hodnot. Hogenová je toho názoru, že i děti by se měly dostávat do privací, které jsou přirozenou součástí života a umožní jim přirozený proces sebereflexe, který vede k vážení si domova. Správně fungující domov nás chrání. Naše myšlení pro nás představuje náš domov. Harmonii nacházíme, najdeme-li domov sami v sobě, míní Hogenová.

Z práce Hogenové vyplývá, že je možné žít „život s přesahem“. Takový život je naplněný transcendentálními hodnotami. Termín transcendence pochází z latinského „přesahování“⁵¹. Transcendentální pojmy jsou takové, které přesahují hranice světa a poznání. Patří mezi ně pravda, dobro a krása. Pokud půjdeme za tím, co je dobré a budeme to aktivně hledat a dobro bude naším cílem, bude ho provázet i štěstí. "Být v blízkosti dobra je pro nás něčím, co nám navrácí takřka celý život, pozdravuje nás, uzdravuje nás, otvírá nás k horizontu, kde umlká bolest duševní i fyzická.“⁵² A pomáhá přiblížit se k ideálu Patočky, „životu v pravdě“⁵³. Dle Kodejšky může být cestou objektivní náhled na vlastní život, tedy: „zhodnotit svou vnitřní

⁴⁹HOGENOVÁ, A. *Čas a sebepoznání*. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2014, s. 21. ISBN 978-80-7290-781-6.

⁵⁰HOGENOVÁ, A. *Intencionalita a fenomenologie*. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2015, 79. ISBN 978-80-7290-845-5.

⁵¹SOKOL, J. *Malá filosofie člověka: Slovník filosofických pojmů*. Praha: Vyšehrad, 1996, s. 370. ISBN 80-7021-253-5.

⁵² HOGENOVÁ, A. *Čas a sebepoznání*. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2014, s. 31. ISBN 978-80-7290-781-6.

⁵³*Filozofická fakulta MU* [online]. Dostupné z: <https://www.phil.muni.cz/fil/scf/komplet/patock.html>

a vnější integritu ve vztahu k hodnotám absolutním.“⁵⁴ Prostřednictvím filosofie může člověk usilovat i dospět k „ryzosti bytí“. Dle Hegela je krása, víra a univerzální hodnota láska cestou k tomu, aby „vznikla chuť zabrat“⁵⁵. Prostřednictvím umění najdeme smysluplnost, radost a krásu každodenního života pro sebe i pro druhé.

1.4 Rozpoznání hodnoty

Moderní filosofická disciplína zabývající se hodnotami se nazývá axiologie. Vychází z řeckého slova *axios*, což znamená: „rovnocenný či něčeho hodný“⁵⁶. Jedná se o: „filosofickou nauku o původu a povaze hodnot, například mravních, estetických, náboženských atd.“⁵⁷ Hodnoty představují to, za čím nebo za kým chceme ve svém životě svobodně směřovat, tedy to, co nás přitahuje, láká, je mimořádné, co chceme následovat, co vidíme jako pro nás dobré. Z tohoto důvodu se hodnoty liší například generačně.

Další z žáků Jana Patočky, filosof, publicista, překladatel, vysokoškolský pedagog a politik **Jan Sokol**, který byl ministrem školství a v roce 2003 kandidátem na prezidenta České republiky uvádí, že: „jakmile však člověk na určitou hodnotu zabírá, stává se pro něho mocnou silou, které těžko odolá. Jakmile ji zahlédl, půjde za ní.“⁵⁸ Aby se však hodnota mohla stát součástí našeho života, musíme vědět, jak si k ní najít cestu a jaké kroky musíme na cestě k jejímu začlenění do našeho života vykonat. A to je dovednost, o které se běžně nehovoří, tak jako se běžně nehovoří o hodnotách a lidé o nich tedy nejsou zvyklí přemýšlet.

Hodnota je pro nás často spojena s nějakou osobou či věcí. Zpravidla tedy nemáme ve zvyku vnímat její nehmotnou podstatu. Zhmotnění může být v některých případech pozitivní, ale na druhou stranu nás může klamat, například v souvislosti s reklamou, která může být i paralelou přetvářky. Autoři reklam jsou si vědomi, že hodnoty nás dovedou ovlivnit bezprostředně. Jsme přesvědčeni o tom, že to, co na první pohled vidíme, je pravdivé. Úvahy spisovatele a pilota považovaného také za filosofa a humanistu **Antoina de Saint-**

⁵⁴KODEJŠKA, M. Instrukce k věčnosti (recenze). *Husita*, 2017, č. 5, s. 22-23. ISSN 214-4630.

⁵⁵HEGEL, G. a J. PATOČKA. *Fenomenologie ducha*. Praha: Československá akademie věd, 1960, s. 52.

⁵⁶SOKOL, J. *Malá filosofie člověka: Slovník filosofických pojmů*. Praha: Vyšehrad, 1996, 275. ISBN 80-7021-253-5.

⁵⁷Tamtéž.

⁵⁸Tamtéž, s. 176.

Exupéryho dotvářejí tyto myšlenky umělecky a nadčasově: „Správně vidíme jen srdcem. Co je důležité, to oči nevidí.“⁵⁹ Ten, kdo chce prodat, soustředí se především na to, po čem touží ten, kdo kupuje. Záměrně nabízí něco, co danému potenciálnímu kupujícímu chybí a ten nabude dojmu, že ho daná věc nebo dokonce osoba přitahuje, chce ji následovat a v některých případech si bez ní nedovede představit svůj život. Přitom se nejedná o skutečnost, ale předem promyšlenou strategii. Když se o působení takovýchto pseudohodnot nebude člověk učit aktivně přemýšlet, nebude se jim umět bránit. Něco vlastnit bude pro člověka představovat významnější hodnotu než být někým.

Nytrová hovoří o tom, že aktuální doba vede k tzv. zmatení hodnot. Negativní hodnoty vidí v tom, že si lidé zvykli upřednostňovat především své individuální potřeby, nadřazenost a moc nad druhými a adorat sebe sama. To nás ve výsledku odklání od sebe samých. Individualismus je nadřazený potřebám druhých, a proto společnost prožívá podle Nytrové tzv. krizi důvěry. Náhračky za opravdové hodnoty vedou postupně k disharmonii a nicotě a uvádí společnost do zmatku. Pokud takový stav postihne alespoň jednu generaci, dochází k společenské metamorfóze hodnot. Pravdivé vztahy je možné mít díky pomoci, empatii, dobru či lásce. Autorka nabízí řešení, jak směřovat k pravdě: „naslouchejme svému svědomí, vyhněme se zúženému vnímání hodnot.“⁶⁰ Důležité je také budování ctností, mezi které patří být tady pro druhé, nést zodpovědnost, rozvíjet moudrost a sebereflexi. Díky tomu se nám bude dařit směřovat k harmonii.

Nytrová a Ždichytec vidí v hudbě a uměleckém slově výchovné poslání. Vyzývají k následujícímu: „podívejme se na svět vlastníma očima. Usilujme o dobro. Vnímejme tradiční hodnoty, svědomí, sounáležitost s druhými lidmi. Když budeme rozvíjet vkus a cit pro krásu slova i hudby, budeme vnímat lidské hodnoty. Tak lépe nalezneme smysl života a sami sebe.“⁶¹ Jan Sokol hovoří také o „přitažlivosti hodnot“⁶², která nefunguje tam, kde je přebytek nebo stereotyp a nuda.

⁵⁹SAINT-EXUPÉRY, A. de. *Malý princ*: Praha: Albatros, 1994, s. 74. ISBN 80-00-00023-7.

⁶⁰NYTROVÁ, O., DITRYCH, L., KOLÁČEK, Y. L., MARHOUL, A., SPÁČIL, D. a B. ŽDICHYNEC. *Doteky krásného umění*. Praha: Bondy, 2018, s. 14. ISBN 978-80-88073-27-7. (Doslov Miloš Kodejška).

⁶¹Tamtéž, s. 49.

⁶²SOKOL, J. *Malá filosofie člověka: Slovník filosofických pojmů*. Praha: Vyšehrad, 1996, 186. ISBN 80-7021-253-5.

1.5 Morálka

Morálka neboli mravnost, je: „rys člověka nebo jednání, které odpovídá přijatým pravidlům a hodnotovým představám, zejména, pokud je takové jednání v rozporu s okamžitým prospěchem či zájmem jednajícího.“⁶³

Pravá morálka dle Sokola: „začíná teprve tam, kde se člověk nerozhoduje podle toho, co dělají a chtějí jiní, nýbrž podle toho, co za správné pokládá on sám... Mravní jednání není to, které se se všemi shoduje, ale to, které se dovede postavit proti většině.“⁶⁴ Historie nám takové příklady dává, například Mistr Jan Hus.

Morálka rozlišuje jemněji dobré a špatné, je podmíněna ctí. O čest pečujeme dodržáním slova, nelžeme či nezneužíváme své nadřazenosti. Čestný člověk si: „přičítá všechno, co kdy udělal, a jedná vždy s vědomím, že se svých činů nikdy nezbaví, až do konce života je bude mít před očima.“⁶⁵ Život člověka však neprostupují pouze činnosti změřené pouze na jeho prospěch. Někteří lidé dovedou překročit sami sebe, například při nasazení svého života, péči o handicapovaného člověka, obětování se pro druhého. Mimořádnost člověka není pouze v jeho dovednostech a schopnostech, ale v uvědomění, že existují fenomény, které ho převyšují, tedy v pokoře a dále v tom, že: „nejedná jen pro sebe, ale že jaksí myslí a koná i pro druhé, a dokonce i pro přírodu a svět.“⁶⁶

Dalším generacím můžeme předat nejvyšší etický základ, oporu nacházíme ne ve strachu, ale ve svobodných hodnotách, v lásce, nezištnosti, vděčnosti za životní dary, za: „život, zdraví, štěstí, přátele, děti.“⁶⁷ Na základě tohoto principu tvořil i Komenský, jehož učení stojí na základech filosofie a teologie.

⁶³Tamtéž, s. 326.

⁶⁴Tamtéž, s. 193-194.

⁶⁵Tamtéž, s. 196.

⁶⁶Tamtéž, s. 200.

⁶⁷Tamtéž, s. 200.

1.5.1 Rozvoj etických ideálů dítěte mladšího školního věku

Termín etika pochází z řeckého ethos znamenající „obyčej, zvyk, péči“⁶⁸. Jedná se o filosofickou nauku, která pojednává o správnosti jednání. Etika usiluje o nacházení shodných základů, ze kterých se tvoří morálka.

Komenský přikládal morální výchově značnou důležitost, věnuje se jak její problematice, tak etickému vychovatelsví. V tomto smyslu rozvinul tzv. Metodu mravnosti. Nadhledu, odvahy a ušlechtilosti člověk dosáhne prostřednictvím studia moudrosti. Rozvíjet vědění, mravnost i duchovní podstatu je nám dáno z antropologického hlediska. Touto trojicí je přirozeně determinován rozvoj lidskosti, avšak za předpokladu, že působí komplexně a neoddělitelně. Takto pojaté vzdělání vede k tomu, aby byl člověk více člověkem a ne nečlověkem.

Komenský uváděl ve své Ideji školy mateřské, že: „všechny hlavní větve, které má mítí, vyháň strom ze svého kmene hned v prvních letech, takže později není třeba nic jiného, než aby rostly. Tak tedy všechno, čím chceme člověka opatřit pro potřebu celého života, to všechno mu musí býti vštěpováno hned v této první škole.“⁶⁹ Kvituje básnictví, hudbu a dialektiku, které se přirozeně rozvíjejí s tázáním dětí a mají se podporovat. Nejvyšší význam přikládá rozvoji mravních ideálů v tomto věku, kterými jsou například: „střídmost, čistota, úcta, pravdomluvnost, spravedlnost, láska, práce, trpělivost a víra.“⁷⁰ Mateřská škola má v etickém rozvoji nezastupitelnou funkci. V Ideji školy obecné je na tyto myšlenky navázáno a prohlubují se.

Hábl se ve své odborné práci komplexně zaměřuje na etická témata a jejich aktualizaci v současné době, přičemž vychází z filosofie, kterou kombinuje s antropologií, sociologií, pedagogikou, psychologií i teologií. Ojedinelým způsobem pomáhá přibližovat dílo Jana Amose Komenského. Jeho etickou výchovu reflektuje následovně: „člověka nepřeceňuje ani nepodceňuje. Neromantizuje ani nezatrácuje. Rozpoznává lidský potenciál, ale má porozumění i pro lidskou slabost a chatrnost. Pozitivní potenciál rozvíjí, negativní sklony

⁶⁸Tamtéž, s. 290.

⁶⁹KOMENSKÝ, J. A. *Didaktika velká*. Brno: Komenium, 1948, s. 215.

⁷⁰Tamtéž, s. 218-219.

učí přemáhat – přiznávat, odpouštět a opouštět.“⁷¹ Etiku rozvíjí ve smyslu úcty chované k druhým i sobě samotnému. Hábl pokládá otázku: „Je možné naučit (se) dobru?“⁷² Komenský chápe učení ctností jako samozřejmost. Jejich rozvoj se přitom: „nemá dít pouze na rovině kognitivní (znát dobré), ale též na rovině volní i afektivní (chtít dobré, milovat dobré), a také konativní (činit dobré)“⁷³ a toto by se mělo dít, „i když se nikdo nedívá.“⁷⁴

Na začátku této kapitoly jsme zmínili naději Manfreda Spitzera v zachování kultury a blahobytu prostřednictvím vzdělání budoucích generací. Skrze percepce krásy může člověk objevovat hodnoty, které si dovolíme na závěr kapitoly popsat a ve kterých vidíme naději pro duševní rozvoj budoucích generací.

2.5.1.1 Pravda

Hledání pravdy a její následování se podílí na harmonické integraci duševní podstaty osobnosti. Ve vnitřním dialogu a upřímnosti k sobě samému tkví sebepoznání a reálnější prožívání. Učíme se tím žít z tzv. „vlastního pramene“. To je dle učitele Anny Hogenové Jana Patočky naší nejpodstatnější starostí. Sebeoznání dle nich znamená: „poznat své vlastní horizonty, poznat své vlastní noeze, poznat své vlastní potence.“⁷⁵ Noeze, řecky noéxis, je právě naše vlastní „vědomí, poznání, myšlení a chápání“⁷⁶. Pravda se projeví v myšlenkách i skutcích, které vykonáme pro druhé a nám samým mohla být doposud skryta. Dle slov Olgy Nytrové: „Ve vztahu ke druhým, v soucítění teprve žijeme autenticky.“⁷⁷ Pozitivní hodnoty spatřuje autorka ve spolupráci a sdílení, a to i mezi generacemi.

⁷¹HÁBL, J. *I když se nikdo nedívá: Fundamentální otázky etického vychovatelství*. Červený Kostelec: Pavel Mervart, 2015, s. 165. ISBN 978-80-7465-187-8.

⁷²Tamtéž, s. 69.

⁷³Tamtéž, s. 165.

⁷⁴HÁBL, J. *I když se nikdo nedívá: Fundamentální otázky etického vychovatelství*. Červený Kostelec: Pavel Mervart, 2015. ISBN 978-80-7465-187-8.

⁷⁵HOGENOVÁ, A. *Čas a sebepoznání*. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2014, s. 21. ISBN 978-80-7290-781-6.

⁷⁶SOKOL, J. *Malá filosofie člověka: Slovník filosofických pojmů*. Praha: Vyšehrad, 1996, s. 370. ISBN 80-7021-253-5.

⁷⁷NYTROVÁ, O. *Každý den může mít křídla: sloupky a malá zamyšlení*. Praha: Církev československá husitská, 2012, s. 75. ISBN 978-80-7000-080-9.

2.5.1.2 Láska

Láska je univerzální hodnotou, energetizující svou silou náš život. Dle Sokola je láska: „vědomé, účinné a dobrovolné přijetí hodnoty jiného do vlastního života, ochota být „rukojmím za druhého“⁷⁸. Je odpovědností za naši existenci, tedy za život, svět, štěstí, přátelství, které jsme dostali jak dar. V opravdové lásce nečekáme prospěch za dobro, které přejeme nebo předáme druhému. „Láska se projevuje na všech rovinách lidského bytí, tělesné, osobní i duchovní, je jediným pevným poutem mezi lidmi a posledním zdrojem všeho, co má na světě skutečnou cenu.“⁷⁹ Láska znamená také věrnost vůči sobě. Celoživotně se ji učíme přijímat i dávat. Tak můžeme být přirozeně věrni druhým, přírodě a světu kolem nás. To se může stát, když člověk: „dovolí tomu druhému, aby byl tím, čím jest o sobě, už proto, že milují to, čím jsou oni sami o sobě, a vědí, že jen za podmínky, že tomu druhému to dovolím, tak to bude dovoleno i mně.“⁸⁰ Komenský⁸¹ podporoval vedení dětí k lásce. Hábl odkazuje na jeho myšlenky v Poradě o nápravě věcí lidských: „Vše na tomto světě se dá napravit jen láskou, jinak je to nemožné.“⁸²

2.5.1.3 Domov

Domov je hodnotou ve smyslu návratu k sobě samým a skrze sebepoznání. K této schopnosti přispívá vnější prostředí a domov, který je vytvářen rodinou člověka. Rodinu posiluje pravidelný mezigenerační kontakt, ve kterém mají možnost zastávat svoji funkci všichni členové rodiny. I v současné společnosti vnímáme význam rodinných vazeb pro harmonický rozvoj osobnosti dítěte. Kromě rodičů mají nezastupitelnou funkci také prarodiče. Jsou nositeli hodnot, zrcadlí budoucnost nás samých, učí nás pokoře, vcítění, pomoci, moudrosti a jsou schopni sebereflexe, kterou se učíme celý život. Hogenová komentuje tuto situaci

⁷⁸SOKOL, J. *Malá filosofie člověka: Slovník filosofických pojmů*. Praha: Vyšehrad, 1996, s. 318. ISBN 80-7021-253-5.

⁷⁹Tamtéž, s. 319.

⁸⁰HOGENOVÁ, A. a M. SLANINKA. *Žít život z vlastního pramene: Rozhovory o životě a filosofii s Annou Hogenovou*. Praha: Malvern, 2019, s. 107. ISBN 978-80-7530-164-2.

⁸¹KOMENSKÝ, J. A. *Didaktika velká*. Brno: Komenium, 1948, s. 218-219.

⁸²HÁBL, J. *Lidskost není docela ztracena*. Červený Kostelec: Pavel Mervart, 2019, s. 61. ISBN 978-80-7465-382-7.

v rozhovorech o životě a filosofii: „hrozně mě mrzí, že doba je taková, že separuje starší generaci od mladých rodin, že děti o hrozně moc přicházejí.“⁸³

2.5.1.4 Příroda

Je obtížné najít přírodu, do které člověk nezasáhl. Vidíme nahrazování živé přírody umělým. Stále intenzivněji pociťujeme důsledky podmaňování přírody člověkem. Sokol reflektuje romantiky, kteří si k přírodě zachovávají úctu, respekt a obdiv, promlouvají se stromy, květinami, zemí i větrem. Jiní podávají přírodě pomocnou ruku a usilují o její zachování pro další generace. Jsme součástí přírody. Vztah k její ochraně začíná v rodině, dítě vnímá vzory chování rodičů a dalších dospělých a učí se vážit si světa, ve kterém žije.

1.6 Shrnutí

Text obsahuje hodnoty vedoucí k integraci osobnosti, která je synonymem komplexního zdraví a jsou důležité pro každého jedince i společnost. Tyto hodnoty představují inspiraci pro tematické celky, které budou v naší práci korespondovat s komplexem hudební výchovy a dalších uměleckých oblastí v praktické části. Hudba přirozeně otevírá témata jako domov, láska, příroda a další a dává prostor přímo hovořit o těchto etických fenoménech v hudebně výchovné praxi na prvním stupni základní školy.

ZÁCHVĚVY PRAVDIVOSTI

Vezmi svou mysl za ruku
a skrze záchvěvy privace
vyjevující pravdivost
a ukazující směr do hlubin srdce
se vydej na cestu k dobru, pravdě a lásce,
na které objevíš sám sebe.⁸⁴

⁸³HOGENOVÁ, A. a M. SLANINKA. Žít život z vlastního pramene: Rozhovory o životě a filosofii s Annou Hogenovou. Praha: Malvern, 2019, s. 104. ISBN 978-80-7530-164-2.

⁸⁴(Autorkou básně je Marie Dunovská).

2 Umění jako cesta k emocionálnímu prožívání a osobnostnímu rozvoji

Každé dítě si zaslouží setkat se prostřednictvím umění s prožitky „dobra, krásy, lásky, řádu a setkávání člověka s člověkem“, podotýká přední představitel české pedagogické psychologie, psycholog, pedagog a bývalý děkan Pedagogické fakulty Univerzity Karlovy **Zdeněk Helus**.⁸⁵ Odborníci z uměleckých oblastí, psychologie, medicíny a také signatáři deklarace z vědeckých hudebně interdisciplinárních mezinárodních konferencí na evropské úrovni uvádějí, že umění rozvíjí osobnostní potenciál, že díky umění se vytvářejí všeobecné osobnostní hodnoty. Potvrzují, že absence hudby v životě člověka snižuje jeho kulturní úroveň, resp. úroveň i celé společnosti, devastuje vnitřní svět dětí, dospívajících i dospělých, je utlumováno a degenerováno myšlení.

Umění má sílu proměňovat a transformovat naše dosavadní prožitky v tvorbu postojů a rozvoj hodnot, které se podílejí na kvalitě života jedince i celé společnosti. Každá z uměleckých výchov má svůj jedinečný význam ve všeobecném vzdělání člověka a jeho citovém vývoji a skýtá jedinečné krásy a rozmanitosti, ze kterých samo o sobě lze nekonečně čerpat. Hudba disponuje významným přetvářecím potenciálem, neboť účinkuje okamžitě. Dle vysokoškolské hudební pedagožky, dřívější šéfredaktorky časopisu „Hudební výchova“⁸⁶ a odbornice na hudební psychologii **Hany Váňové** a jejího otce, uznávaného hudebního pedagoga, psychologa, hudebníka a sborníka **Františka Sedláka** hudba „dovede jako málokteré umění rychle a někdy dokonce bezprostředně navodit estetické zážitky, zasáhnout přitom lidskou bytostí hluboce v jejím základu, vzbudit silné emoce, evokovat ideje a mravní postoje.“⁸⁷ Oba vědci upozorňují ve svém díle, že: „zvukový materiál vyvolává relativně více emocionálních složek než např. zrakové vjemy.“⁸⁸ Stane-li se hudba od dětství každodenní přirozenou součástí života člověka, zvýší kvalitu jeho života a také směřování společnosti.

⁸⁵HELUS, Z. Hudba, dítě a jeho prožitky dobra, krásy, pravdy, řádu a lidského sdílení. In: *Visegrádské semináře Praha 2008 – Sborník příspěvků z visegrádských hudebních seminářů*. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2009. ISBN 978-80-7290-417-4.

⁸⁶*Wordpress a webový hosting PedF* [online]. Dostupné z: <https://pages.pedf.cuni.cz/hudebnivychova/>

⁸⁷SEDLÁK, F. a H. VÁŇOVÁ. *Hudební psychologie pro učitele*. Praha: Karolinum, 2013, s. 340. ISBN 978-80-246-2060-2.

⁸⁸Tamtéž, s. 345.

Lékař, pedagog, básník, etymolog a výzkumník **Thomas Lewis** vidí hudbu jako zcela přirozenou potřebu, která patří do života lidí od vzniku naší kultury. „U lidských bytostí je všeobecně vyjádřena potřeba hudbu vyluzovat a hudbě naslouchat. Nedovedu si představit, ani v nejprimitivnějších etapách lidské kultury, že by se vyskytli jen nadaní malíři malující po stěnách jeskyní a nebylo kolem nich něco hudebníků a tvůrců písní. Hudba je stejně jako řeč dominantním aspektem lidské biologie.“⁸⁹

Jan Amos Komenský se vyjadřuje k hudbě ve svém Informatoriu školy mateřské. Dle něj: „muzika nepřirozenější nám jest.“⁹⁰ Hudba je totiž dle Komenského prvním uměním, se kterým se dítě po narození setkává. Z tohoto důvodu přirozenosti doporučuje být s ní v aktivním kontaktu, to platilo před několika sty lety, a i dnes prožívají radost děti v těch rodinách, ve kterých je potěšením zpívat a být často v kontaktu s hudbou. V Informatoriu školy mateřské popisoval rozvoj hudebnosti do 6 let věku dítěte a v Didaktice⁹¹ se jí věnoval po 6. roce věku dítěte. Detailně vymezil náplň i přínos předškolního i školního hudebního vzdělávání. Také Miloš Kodejška prosazuje celoevropsky myšlenku Komenského: „na dobrém počátku vše záleží.“⁹²

2.1 Prožívání

Prožívání odráží vnitřní svět člověka a tvoří jednu z nedůležitějších součástí jeho psychiky a vědomí. Obecná psychologie hovoří o základních kategoriích prožívání, které tvoří psychické procesy, ty vedou ke vzniku psychických obsahů, a psychické vlastnosti, které se podílejí na celkovém rozpoložení psychiky.

Své vlastní já člověk pojímá ve vztahu ke všemu, co ho z vnějšku obklopuje, tedy podněty, děje a události, ale také ke všemu, co probíhá v jeho vnitřním světě, v jeho myslí, citech a představách. Tento vnější a vnitřní svět tvoří předmět prožívání.

⁸⁹LEWIS, T. *Myšlenky pozdě v noci*. Praha: Mladá fronta, 1989, s. 25-26. ISBN 80-204-0006-0.

⁹⁰KOMENSKÝ, J. A. *Informatorium školy mateřské*. Praha: Kalich, 1992, s. 50. ISBN 80-7017-492-7.

⁹¹KOMENSKÝ, J. A. *Didaktika velká*. Brno: Komenium, 1948.

⁹²KODEJŠKA, M. a kol. *Everything depends on a good beginning Jan Ámos Komenský* – Compendium of the 2005 EAS European Music Congress in Prague. Prague: Charles University, Faculty of Education, 2007. ISBN 80-7290-293-4.

Prožívat znamená: „začlenit vnímané podněty a jevy do obsahu svého vědomí, učinit je faktem své životní historie.“⁹³ Díky prožívání obohacujeme svůj vnitřní svět a prožitky nám pomáhají pochopit naše vlastní já.

Z hlediska psychologie je náročným úkolem podrobit prožívání zkoumání. Prožitek tvoří celek, ve kterém se v jednom okamžiku prolínají minulé i přítomné zážitky a je v něm obsažena i předzvěst těch teprve následujících. Hana Váňová a František Sedlák uvádějí možnost využití introspekce, kterou je však nutné se učit, abychom získali věrohodné údaje. V pedagogické oblasti můžeme bezprostředně pozorovat například doprovodné projevy emocí v oblasti motoriky jako nonverbální komunikace pomocí gestiky, mimiky, haptiky, očního kontaktu a dalších neverbálních projevů. Do určité míry si můžeme všimnout fyziologických procesů, na které emoce působí. Psychologové a neurologové je definují jako změny svalového napětí (viditelné např. v neobvyklých změnách držení těla), změny srdečního tepu (projevem je např. zčervenání, zblednutí kůže), změny dýchání, pohybu očních víček, změny trávení. Další změny jsou skryté, souvisejí s hormonální nebo endokrinní nerovnováhou. Nejvýraznější transformující sílu prožívání reprezentuje fakt, že emoce „vedou subjekt ke změnám v chování i v zaujímání postojů k dané situaci.“⁹⁴

Prostřednictvím vlastních zkušeností a sociokulturních podnětů z vnějšího světa ovlivňují emoce vyšší mozkové oblasti a oblast vědomí: „zde se spojují s pochody racionálními, aktivují určité nervové funkční soustavy a urychlují tak vnímání, myšlení a lidské konání.“⁹⁵

V současné době potvrzují výsledky neurologických výzkumů například psychiatra Manfreda Spitzera⁹⁶ a dalších, že nedostatkem podnětů, které generují prožitky, dochází k degeneraci myšlení i cítění. Odvětví neurologie nazývané neuroestetika nám podává informace o účincích umění na lidský mozek. Této problematice se detailněji věnujeme v podkapitole 2.4.

⁹³SEDLÁK, F. a H. VÁŇOVÁ. *Hudební psychologie pro učitele*. Praha: Karolinum, 2013, s. 339. ISBN 978-80-246-2060-2.

⁹⁴Tamtéž, s. 343.

⁹⁵Tamtéž, s. 343.

⁹⁶SPITZER, M. *Digitální demence: jak připravujeme sami sebe a naše děti o rozum*. Brno: Host, 2014. ISBN 978-80-7294-872-7.

Zásadní je, s čím a s kým se v životě setkáme, co prožijeme. Pro dítě je důležité být obklopeno opravdovými, pozitivními a láskyplnými prožitky, které zakládají pozitivní prožitkovou historii, která navozuje jeho budoucnost.

2.1.1 Struktura prožitku

Emoce a city patří mezi tzv. psychologické jevy a tvoří prožitek. Psycholog, historik a vysokoškolský pedagog **Milan Nakonečný** zdůrazňuje, že: „emoce jako zážitky dávají lidskému duševnímu životu základní akcent a význam, jsou-li ze studia psychického života vyloučeny, nutně ochuzují jeho tematiku i jeho poznávání.“⁹⁷

Termín emoce, který Nakonečný nazývá vzrušením je odvozen z latinského motio a v překladu znamená pohyb. Nakonečný zařazuje emoce jako např. strach, radost, smutek atd. mezi základní, ale např. „cit odpovědnosti, krásy, spravedlnost atd.“⁹⁸ řadí mezi tzv. vývojově vyšší, které pojímá jako emoce etické, estetické a intelektuální. Podotýká, že tyto emoce pomáhají utvářet vzdělávání, výchova, kulturní hodnoty i vlastní zážitky a jsou důležité pro tzv. vnitřní zpevňování. Sděluje také, že v tomto ohledu je prozatím málo výzkumů. Výzkum této disertační práce usiluje přispět k osvětlení těchto emocí.

Psycholog a vysokoškolský pedagog **Josef Linhart**⁹⁹ vnímá emoce jako nápomocné v adaptaci organismu na novou situaci a definuje i city jako pro něj kvalitativně vyšší kategorii, označuje je termínem společenské.

Většina emocí vyjadřuje kvalitu zážitku. Podstata emocí je založena na subjektivním vnímání zážitku. Emoce jsou totiž hlavně „specifickými zážitky vzrušení a rozhodující je jejich zážitkový obsah (strach, hněv, soucit atd.).“¹⁰⁰ Emoce nemusíme vnímat pouze odděleně, ale v kontextu tzv. dimenzí. Například radost je možné spatřovat v různých

⁹⁷NAKONEČNÝ, M., ZÁTKA, P. a kol. *Encyklopedie obecné psychologie*. Praha: Academia, 1997, s. 25. ISBN 80-200-0625-7.

⁹⁸Tamtéž, s. 35.

⁹⁹LINHART, J. *Základy obecné psychologie*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1981.

¹⁰⁰NAKONEČNÝ, M., ZÁTKA, P. a kol. *Encyklopedie obecné psychologie*. Praha: Academia, 1997, s. 24. ISBN 80-200-0625-7.

projevch: „od pocitů spokojenosti, štěstí, blaženosti až po extázi.“¹⁰¹ Emoce lze vnímat i jako protipóly, například radost – smutek.

Nakonečný upozorňuje také na emoce, které jsou součástí motivace k učení. Emoce se podílejí na uspokojování našich potřeb. Toto uspokojení je vždy pozitivně emočně laděno, což se projevuje v příjemných pocitech. Pokud je potřeba dlouhodobě neuspokojována, prožíváme emoční tenzi. Dle Nakonečného má učení vždy podstatu emocionální: „emoce rozhodují o tom, co se individuum naučí a zda naučený vztah bude mít vzorec apetence či averze.“¹⁰² Podotýká, že intelekt a kognice nám umožňují orientaci v situacích, emoce jsou však to, co rozhoduje o tom, za čím v životě směřujeme a co nám přináší kýžený emoční stav, tedy uspokojení.

Nakonečný nabízí definice mnoha autorů, odkazuje například na fyziologa, psychologa a vysokoškolského učitele **Huberta Rohrchera**, který hovoří o spontaneitě emocí, které nejde záměrně vyvolávat ani se jim vyhýbat, což může být problém u emocí nepříjemných.

2.1.1.1 Postoje a hodnoty

Stejně jako v oblasti filosofie je zde nutné ozřejmit terminologii. Postoj „vyjadřuje vztah k nějaké hodnotě, způsob nějakého hodnocení.“¹⁰³ Jedná se o vztah vědomý. Milan Nakonečný uvádí také definici sociálního psychologa **Theodora Meada Newcomba**, který říká, že postoje ovlivňují naši: "predispozici jednat, vnímat, myslit a cítit"¹⁰⁴. Postoje jsou součástí vnitřní psychické struktury umožňující nám vyhodnocovat vztah tzv. apetence, neboli touhy být aktivní a naopak tzv. averze, tedy nechutě až odporu k činnosti. To, jak se ale zachováme, tedy jaký bude vnější projev, určují zvyky a motivy spouštějící naše chování. Až když máme důvod, tedy motiv, jdeme do akce a projevíme chování. Postoj tedy chování zaměřuje. V tomto smyslu definuje Nakonečný rozdíl mezi postojem a motivem. Každý člověk má své individuální postoje a některé z nich jsou pro něj důležitější, jiné naopak.

¹⁰¹SEDLÁK, F. a H. VÁŇOVÁ. *Hudební psychologie pro učitele*. Praha: Karolinum, 2013, s. 343. ISBN 978-80-246-2060-2.

¹⁰²NAKONEČNÝ, M., ZÁTKA, P. a kol. *Encyklopedie obecné psychologie*. Praha: Academia, 1997, s. 26. ISBN 80-200-0625-7.

¹⁰³NAKONEČNÝ, M. *Sociální psychologie*. Praha: Academia, 2009, s. 239. ISBN 978-80-200-1679-9.

¹⁰⁴NAKONEČNÝ, M., ZÁTKA, P. a kol. *Encyklopedie obecné psychologie*. Praha: Academia, 1997, s. 217. ISBN 80-200-0625-7.

Hlubší postoje chováme k objektům, ke kterým pocítujeme emocionální vztah. Tzv. systém postojů se může nacházet v souladu, tedy: „že si postoje vzájemně neodporují, že se psychologicky nevylučují.“¹⁰⁵ Někteří lidé mají celkově negativně laděné postoje. Zásadní funkci postojů vnímáme tak, že: „přispívají k udržování integrace osobnosti, její vnitřní psychické rovnováhy např. tím, že eliminují pocity úzkosti, posilují hodnoty sebe sama apod.“¹⁰⁶

Vznik postoje ovlivňuje vnímání hmotného i nehmotného i na abstraktní úrovni. Tzv. objekty spojujeme s naší individuální zkušeností, přisuzujeme jim hodnotu a vybíráme si ty, se kterými setrváme déle.

Hodnota je dle Nakonečného: „pojetí dobra: hodnotné = dobré.“¹⁰⁷ Rozlišuje hodnoty: „logické, etické a estetické hodnoty (pravdivé, dobré, krásné).“¹⁰⁸ Vytvářením postojů k určitému objektu vzniká hodnocení. Nakonečný poukazuje na jeho propojení s city. Uvádí, že: „k tomu, co je dobré, může subjekt dospět na základě své zkušenosti přímo z určitého zážitku nebo úsudkem, ale vždy je zde přítomno nějaké kritérium, jímž je nějaká pozitivní emoce.“¹⁰⁹ Cílem jednání je realizace hodnoty.

2.1.1.2 Estetické city

V hudební psychologii¹¹⁰ jsou prezentovány myšlenky psychologa **Lva Semjonoviče Vygotského**,¹¹¹ který se zabývá uměním a hovoří o vazbě mezi tzv. obecnými a specifickými city, které vytváří neboli modeluje hudba. City člení na tzv. běžné a estetické a vnímá mezi nimi kvalitativní rozdíl. Běžné city provázející události v životě člověka označuje také jako obecné. Termín estetické city uvádí pro tzv. umělecké city, ze kterých estetické city vycházejí, a přisuzuje jim mnohem hlubší význam přesahující jedince. Kromě individuální zkušenosti se v nich dle Vygotského zrcadlí i tzv. zkušenost společensko-historická a vztahují se k hodnotovému systému a etickým problémům společnosti. Prostřednictvím

¹⁰⁵Tamtéž, s. 218.

¹⁰⁶Tamtéž, s. 218.

¹⁰⁷Tamtéž, s. 224.

¹⁰⁸Tamtéž, s. 224.

¹⁰⁹Tamtéž, s. 224.

¹¹⁰SEDLÁK, F. a H. VÁŇOVÁ. *Hudební psychologie pro učitele*. Praha: Karolinum, 2013, s. 344. ISBN 978-80-246-2060-2.

¹¹¹VYGOTSKIJ, L. S. *Psychologie umění*. Praha: Odeon, 1981.

nich přetváří jedinec svůj vztah ke skutečnosti, své postoje. Při dostatečném množství uměleckých podnětů se vědomí stává uměleckým. Estetické city se přetvářejí v: „emoce rozumu a jsou součástí poznávacího a hodnotícího procesu.“¹¹² Estetické city nám tedy umožňují cítit eticky. Vygotskij je toho názoru, že estetické emoce nás učí generalizaci, ke které dochází v intelektu autora umění i jeho příjemce. Tím pádem při působení umění nacházíme to, co je nám vzájemně společné a z individuální emoce se stává emoce společenská. Umění se tedy významně podílí na soudržnosti společnosti.

Někteří hudební formalisté se domnívají, že hudba evokuje tzv. neurčité emoce. Sedlák a Váňová však hovoří o termínu specifické city, které evokuje hudba. K vyvolání specifických citů umění dochází zejména u lidí, kteří se s hudbou aktivně setkávají a jsou hudebně připraveni k jejímu přijetí.

Jelikož hudba promlouvá svým specifickým jazykem umění, nemůžeme estetické city pojmenovat stejně jako ty běžné. „City spojené s hudbou lze nejlépe vyjádřit a prožít zase jen samotnou hudbou.“¹¹³

Půjdeme-li hlouběji do historie, tak na tuto přetvářecí sílu citů, na které se podílí umění, poukazoval již Aristotelés pomocí termínu katarze, pocházejícího z řeckého katarzis neboli očištění¹¹⁴. Psycholog, psychoterapeut a vysokoškolský pedagog **Pavel Hartl**¹¹⁵ označuje katarzi s odkazem na Aristotela jako tzv. povznesení. Bohemista a vysokoškolský pedagog **Lumír Klimeš** uvádí, že katarze je: „duševní očista dosažena prožíváním děje uměleckého díla, hlavně soucitem a bázní.“¹¹⁶ Zmiňuje, že termín je původem od antického filosofa **Aristotela**,¹¹⁷ který se zabýval estetickou funkcí umění. Katarze byla v této spojitosti duševní očistou, která přinesla po zhlédnutí nebo poslechu uměleckého díla povznášející pocit. Klíčovým momentem bylo vyvrcholení díla umění, například divadelní hry. Tento

¹¹²SEDLÁK, F. a H. VÁŇOVÁ. *Hudební psychologie pro učitele*. Praha: Karolinum, 2013, s. 344. ISBN 978-80-246-2060-2.

¹¹³Tamtéž, s. 344.

¹¹⁴SOKOL, J. *Malá filosofie člověka: Slovník filosofických pojmů*. Praha: Vyšehrad, 1996, s. 113-314. ISBN 80-7021-253-5.

¹¹⁵HARTL, P. *Psychologický slovník*. Praha: Portál, 2015.

¹¹⁶KLIMEŠ, L. *Slovník cizích slov*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1985, s. 338.

¹¹⁷ARISTOTELÉS. *Poetika*. Praha: Svoboda, 1996. ISBN 80-205-0295-5.

moment doprovázely díky dramatickosti situace silné prožitky. Při přijímání umění se tedy publikum přirozeně citově podněcovalo. V tom viděl Aristoteles přínos pro duševní život jedinců i celé společnosti. Divák se aktivně vžívá do hlavního hrdiny, prožívá s ním vyvrcholení příběhu a s ním se i morálně formuje a očišťuje a lépe chápe opravdové hodnoty života. Estetický zážitek měl způsobit, že lidé po takovém přijetí umění odcházeli s příjemnými, vznešenými pocity.

Obdobného názoru je lékař Bohumil Ždichynec,¹¹⁸ který vnímá již zmíněnou propojenost publika a tvůrce, mezi kterými probíhají společné prožitky. Dnešní psychologie používá katarzi i ve smyslu terapie uměním, tedy arteterapie, která uvolňuje psychickou tenzi. Ve spojení s hudbou hovoříme o muzikoterapii. O uvolnění potlačených prožitků pomocí katarze usiluje psychoanalýza. Fyzioterapeutka, speciální pedagožka a muzikoterapeutka **Markéta Gerlichová** zaměřuje svou klinickou praxi mimo jiné na léčbu osob, které prodělaly poškození mozku. Gerlichová sdílí zkušenosti ze své klinické praxe, při které: „byla mnohokrát svědkem toho, jak hudební prvky pomohly přiblížit k sobě například rozhádané manželské páry, nalézt cestu k sobě samým u jednotlivců, či umožnily vyjádřit se lidem, kteří jsou nějakým způsobem zdravotně znevýhodnění a nemohou se verbálně projevit.“¹¹⁹ Podotýká, že hudba působí jako prevence na každého, děti jsou pak dle ní nejcitlivějšími příjemci hudby, nutné jim umožnit co nejlepší možnosti setkávání s hudbou, obzvláště zpívat, jelikož je to podstatné pro jejich: „zdravý emoční a rozumový vývoj, rozvoj komunikace, sebepojetí, sociálních vazeb, rytmu, pohybu a řeči.“¹²⁰

Terapeutickým účinkům hudebního umění a výzkumům v této oblasti se věnují ve své kolektivní publikaci *Hudobná klíma a dieta*¹²¹ **Eva Králová**, vysokoškolská učitelka a lektorka osobního rozvoje, Miloš Kodejška, zabývající se rozvojem hudebnosti a zkvalitněním vzdělávání v evropském měřítku u dětí a mládeže, **Mária Strenáčiková**,

¹¹⁸NYTROVÁ, O., DITRYCH, L., KOLÁČEK, Y. L., MARHOUL, A., SPÁČIL, D. a B. ŽDICHYNEC. *Doteky krásného umění*. Praha: Bondy, 2018, s. 256. ISBN 978-80-88073-27-7. (Doslov Miloš Kodejška).

¹¹⁹GERLICOVÁ, M. *Muzikoterapie v praxi: Příběhy muzikoterapeutických cest*. Praha: Grada, 2014, s. 8. ISBN 978-80-247-4581-7.

¹²⁰Tamtéž, s. 11.

¹²¹KRÁLOVÁ, E., KODEJŠKA, M., KOŁODZIEJSKI a M. STRENÁČIKOVÁ. *Hudobná klíma a dieta*. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2015. ISBN 978-80-7290-885-1.

muzikoložka a **Maciej Kolodziejski**, zaměřující se na hudební vzdělávání v dětství a v dospívání. Hudba přináší prospěšné podněty dlouhodobě hospitalizovaným pacientům nebo dokonce pacientům v kómatu. V tomto ohledu je prospěšná také hudební interdisciplinarita. Hudba snižuje trauma a obavy z vážného onemocnění. Upozorňují i na terapeutický přínos skládání písní, které usnadňuje přístupnost emocí. Tato tvorba je prospěšná: „najmä pre deti, ktoré podstúpia dlhodobú hospitalizáciu a potrebujú verbalizovať svoje pocity a skúsenosť na jednotlivých hudobných lekciách, aj ťažké obavy zo smrti, ktoré nedokážu vyjadriť pred svojimi rodičmi, ktorých vnímajú ako emocionálne zaangažovaných.“¹²² Poslech oblíbené hudby učí děti, jak předcházet úzkosti a vede je k psychické relaxaci a harmonizaci. Hudba, a to dokonce i její pasivní příjem, je druh „analgetika na redukcii bolesti a strachu.“¹²³ Podobně mají i jiné druhy umění pozitivní vliv na psychosomatickou harmonizaci. Dle Bohumila Ždichynce je to například poetoterapie, která i jeho osobně oslovuje svou katarzní funkcí,¹²⁴ nebo teatroterapie.

2.1.2 Úloha hudby v procesu prožívání

Dle Sedláka a Váňové dokáže hudba přetvářet svět kolem nás i v nás a její blízká součinnost aktivuje naši psychiku. Komunikuje specifickým jazykem a přenáší informace, které není možné sdělit jinak než hudbou. Je zcela výjimečná svou schopností přímo a okamžitě probouzet hluboké emoce, umělecké zážitky, postoje a podílet se na hodnotové orientaci. Tuto sílu zprostředkovává její výstavba, tedy: „melodická a harmonická napětí, vzednutí, vrcholy, rozvedení, uvolnění, variace, časté kontrasty výškové, rytmické, tempové, dynamické a agogické,“¹²⁵ i emocionální zážitky samotného tvůrce hudby, interpreta a posluchače. Autoři také uvádějí, že hudba vyvolává vzpomínky a rozvíjí anticipaci, tedy předvídání.

Hudební prožitek je produkt psychické aktivity. Hudební prožitek může vzniknout pouze kontaktem s hudbou v hudebních činnostech. Každá hudební činnost je provázána hudebním

¹²²Tamtéž, s. 23.

¹²³Tamtéž, s. 22.

¹²⁴NYTROVÁ, O., DITRYCH, L., KOLÁČEK, Y. L., MARHOUL, A., SPÁČIL, D. a B. ŽDICHYNEC. *Doteky krásného umění*. Praha: Bondy, 2018, s. 252. ISBN 978-80-88073-27-7. (Doslov Miloš Kodejška).

¹²⁵SEDLÁK, F. a H. VÁŇOVÁ. *Hudební psychologie pro učitele*. Praha: Karolinum, 2013, s. 340. ISBN 978-80-246-2060-2.

prožitkem. Na rozdíl od vnímání výtvarného díla, které je otázkou okamžiku, je vnímání hudebního díla proces. To způsobuje časovost hudby, resp. je pro ni příznačný prožitek a zosobňující charakter, ne fyzikální povaha.

„Účinným momentem zesilujícím hudební prožitek je údiv, úžas, vznikající z neočekávanosti při vnímání či hledání nového. Obohacuje subjekt o nové, dosud neznámé a neprožité pocity.“¹²⁶ Tento intenzivní moment v nás vzbuzuje vzrušení, silné zanícení, zájem a je doprovázen fyziologickými procesy například zrychlením dechu nebo tzv. běháním mrazu po zádech a tak podobně. Při hromadných hudebních akcích můžeme pozorovat kolektivní emocionální prožívání, které doprovázejí entuziasmus a opojení. Silný moment údivu, překvapení a úžasu akceleruje naše vnímání, vytahuje ze stereotypu každodennosti a všedního prožívání. Nese tedy významný transformační potenciál, který může prohlubovat naše dosavadní postoje nebo je zcela měnit a vytvářet nové. Váňová a Sedlák odkazují v tomto směru také na myšlenky hudebního psychologa **Johna Anthonyho Slobodu**, zakládajícího prezidenta mezinárodní vědecké organizace pro studium sociálních dopadů hudby Social Impact of Making Music.¹²⁷ Sloboda se ve svém výzkumu věnuje mimo jiné i emočním reakcím na hudbu. Poukazuje na to, že „hudba může svým emocionálním působením měnit psychický stav nebo stupňovat emoce již probíhající (umocnění pocitů štěstí, smutku).“¹²⁸

Síla a hloubka uměleckého prožitku je ovlivněna nejen uměleckým dílem a jeho provedením, ale i pozorností posluchače, jeho životním stylem či kulturním cítěním rodiny a jejím uměleckým zaměřením. Kvalitu hudebního prožitku ovlivňuje emocionální naladění, schopnost uvolnění, odpojení a důvěra posluchače k přijímané hudbě, pozornost vůči předkládanému i sobě samému, kreativita a motivace k prozkoumávání hudby. Tyto mnohočetné aspekty potvrzují mnohostranné výchovné působení hudby.

¹²⁶Tamtéž, s. 340.

¹²⁷SIMM – Social Impact of Making Music. *SIMM – Social Impact of Making Music* [online]. Dostupné z: <https://www.simm-platform.eu/>

¹²⁸SEDLÁK, F. a H. VÁŇOVÁ. *Hudební psychologie pro učitele*. Praha: Karolinum, 2013, s. 345. ISBN 978-80-246-2060-2.

2.1.3.1 Modelování citů v hudbě

Experimenty prokazují,¹²⁹ že: „nacházíme paralely mezi výstavbovými a výrazovými prostředky hudby a vnitřními citovými a myšlenkovými procesy lidského subjektu (vzednutí, uklidnění, citové kontrasty, volní procesy, pocity radosti, smutku, tragiky apod.).“¹³⁰ Modelování citů je ovlivněno výstavbou hudby. Ta přispívá k našemu uvědomění si diferenciaci jednotlivých citů. Typické je v tomto případě rozlišení tonality dur a moll, které ale vždy nemusí odpovídat radosti a jejímu opaku.

Hudebně výrazové prostředky, jako například melodie, působí na emoce. Melodie má svoji výšku, tempo, rytmus, dynamické kontrasty či členitost. Propojení těchto prvků vyvolává například pocit radosti, malé intervaly přenášejí pocit klidu, intervalové skoky navozují naopak pocit nevyrovnanosti a napětí. Dalším efektním prostředkem vyvolávajícím emoce je kontrast. Hovoříme o disonanci a konsonanci, které způsobují citovou bouři a uklidnění. Charakteristickým prostředkem citového prostoupení tónu je vibrato, které pro dodání emocionalitu využívají skladatelé i dirigenti.

Hudební city působí na celý organismus člověka, a dokonce ovlivňují fyziologický proces dýchání, což potvrzují výzkumy z oblasti psychofyziologie hudební percepce. Hudba se proto používá v léčebném procesu poruch lidského organismu, například nízkého krevního tlaku či frekvence tepu. Při pohybových aktivitách přispívá ke sladění dýchání a působí tak jako tzv. „biofeedback“¹³¹.

V díle *Prostředky výkonného hudebního umění*¹³² hudebního estetika, skladatele, klavíristy a někdejšího pedagoga Akademie múzických umění **Jaroslava Zicha** jsou tyto děje popsány i s emocionálními účinky. Výkonné umění je „zprostředkující článkem mezi autorem díla a posluchačem.“¹³³ Estetická funkce hudby a umění má dle Zicha významnou roli mezi

¹²⁹SEDLÁK, F. a H. VÁŇOVÁ. *Hudební psychologie pro učitele*. Praha: Karolinum, 2013, s. 347. ISBN 978-80-246-2060-2.

¹³⁰Tamtéž, s. 347.

¹³¹KRÁLOVÁ, E., KODEJŠKA, M., KOŁODZIEJSKI a M. STRENÁČIKOVÁ. *Hudobná klíma a dieta*. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2015, s. 23. ISBN 978-80-7290-885-1.

¹³²ZICH, J. *Prostředky výkonného hudebního umění*. Praha: SNKLHU, 1959.

¹³³HLAVÁČ, J. a J. ZICH. *Jaroslav Zich: skladatel, teoretik, interpret, pedagog*. Praha: Nakladatelství Akademie múzických umění v Praze, 2012, s. 18. ISBN 978-80-7331-221-3.

dalšími bohatými funkcemi, které umění přináší. Základním předpokladem estetického účinku díla je vyvolání estetického prožitku. Právě interpretace hudebního díla stojí za vyvoláním estetického prožitku. „Jen díky němu může proces estetického prožívání hudby nastat a proběhnout:“¹³⁴ Příchod prožitku koresponduje s časovým průběhem interpretace a projevuje se především v dramatickém, tanečním a hudebním umění. Prostředkem výkonného umění je dle něj práce s časem, práce se zvukem, vlivy sdělovacího materiálu a souhra prostředků. Každý z těchto fenoménů hudebního výkonného umění ve svém díle hluboce a systematicky analyzuje.

2.1.3 Účinky specifického a nespecifického transferu

Vědecké práce uvádějí, že aktivní kontakt s hudbou má přímý vliv na inteligenci. Tento fakt potvrdil již v 60. letech ve svých výzkumech s více jak 36 000 respondenty pedagog, filosof a skladatel **Zoltán Kodály**. Tento autor tzv. Kodályovy metody hudební výchovy prováděl výzkumy na základních školách s rozšířenou hudební výchovou v Maďarsku. Takové školy vznikaly v 70. letech i v Československu, existují v redukované formě i dnes. Kodály zjistil, že: „děti, které se intenzivně zaměstnávají hudbou, prospívají lépe i v ostatních vyučovacích předmětech.“¹³⁵

Autorský tým podkladové studie Rámcových vzdělávacích programů hudební výchovy¹³⁶ odkazuje na Britský významný časopis *The Guardian*, který v roce 2017 uveřejnil článek „Jak zlepšit školní výsledky: ne matematikou navíc, ale hudbou.“¹³⁷ Reflektuje zavedení minimálně dvou povinných hodin hudební výchovy týdně pro každé dítě na základní škole. Možnost rozsahu hodinové dotace pro výuku hudební výchovy byla na základě možností a preferencí dítěte stanovena až na šest vyučovacích hodin, aby se dítě mohlo setkávat s hudební výchovou denně. Hudební výchova byla v této škole vedena pomocí metody

¹³⁴Tamtéž, s. 18.

¹³⁵SEDLÁK, F. a H. VÁŇOVÁ. *Hudební psychologie pro učitele*. Praha: Karolinum, 2013, s. 59. ISBN 978-80-246-2060-2.

¹³⁶GROBÁR, M., HOLUBEC, J., CHARALAMBIDIS, A., KODEJŠKA, M., LIŠKOVÁ, M., PRCHAL, J., SYNEK, J. a B. ŠOBÁŇOVÁ. *Podkladová studie hudební výchova*. Praha: Národní ústav pro vzdělávání, 2019, s. 9-10. [online]. Dostupné z: <http://www.nuv.cz/t/rrvp/umeni-a-kultura>

¹³⁷*How to improve the school results: not extra maths but music | The Guardian* [online]. Copyright © [cit. 19.04.2020]. Dostupné z: <https://www.theguardian.com/education/2017/oct/03/school-results-music-bradford>

Zoltána Kodályho. Tato změna v navýšení hodinové dotace a užití Kodályho metody vykazovala mimořádné účinky. Z dřívější podprůměrné úrovně anglického jazyka, čtení, psaní a matematiky začali žáci vykazovat nadprůměrné výsledky. Studie ukázala, že Kodályho metoda hudební výchovy má vliv i na psychickou a sociální složku osobnosti. „Dětem pomáhá nejen při sbližování, ale také při selhání, tlaku vrstevníků a mediálních vlivů. Řada dětí neví, jak se vyrovnat s emocemi, děti nevědí, jak se vypořádat s negativitou. Ve svém nejzákladnějším principu může hraní jednoduchých hudebních her pomoci dětem naučit se společenským dovednostem (oční kontakt nebo střídání). Soustředěný poslech hudby pomáhá rozvíjet jejich koncentraci. Zaměření na kreativitu zlepšilo výsledky ve škole, a to nejen mezi žáky hudebně nadanými.“¹³⁸

Tento příznivý vztah mezi rozvojem hudebních schopností a inteligencí determinuje z psychologického hlediska podstatu učení a psychického vývoje, tzv. kladný transfer neboli přenos. Dále rozlišujeme specifický transfer umožňující přenos naučeného z jedné oblasti do druhé, nějakým způsobem blízké oblasti. Kodályho výzkum potvrdil účinnost specifického transferu tím, že: „rozvoj hudebního sluchu a pěveckých dovedností kladně ovlivnily řečový projev (jeho intonaci, dynamickou složku, dikci, artikulaci, modulaci i celkový výraz).“¹³⁹ Je to dokladem múzických faktorů řeči. Opět se potvrdilo, že rozvinutý hudební sluch má vliv na kvalitu osvojování cizího jazyka. Také byl doložen příznivý vliv hry na hudební nástroje na rozvoj jemné motoriky, která podporuje výtvarný projev a rozvoj dovedností psaní. Výchova k hudebnímu pohybu zase ovlivňovala celkovou harmonii pohybu. Výzkumy v maďarských školách navíc prokázaly existenci kvalitativně nejvyššího obecného transferu. Ten je spjat s přenosem rozsáhlejších souvislostí a celým psychickým vývojem. „Umožňuje vznik nových vlastností, výrazně přesahujících oblast hudby. Hudba zde zasahuje do sféry rozumových schopností, mravního a charakterového profilu jedince.“¹⁴⁰ Existuje tedy i obecný transfer mezi hudbou a etickou hodnotou.

¹³⁸GROBÁR, M., HOLUBEC, J., CHARALAMBIDIS, A., KODEJŠKA, M., LIŠKOVÁ, M., PRCHAL, J., SYNEK, J. a B. ŠOBÁŇOVÁ. *Podkladová studie hudební výchova*. Praha: Národní ústav pro vzdělávání, 2019, s. 10. [online]. Dostupné z: <http://www.nuv.cz/trrvp/umeni-a-kultura>

¹³⁹Tamtéž, s. 59.

¹⁴⁰Tamtéž, s. 60.

Maďarské školství i výzkumy ze současné doby potvrzují, že častý kontakt s hudbou pozitivně ovlivňuje duševní zdraví a podporuje dokonce i léčbu. Podílí se na příznivém školním klimatu, chuti a radosti z učení a na psychické harmonizaci mezi rozumovými a prožitkovými předměty. Zapojení do sborového zpěvu formuje zájmovou činnost a rozvíjí mezilidské vztahy. Škola v takovém pojetí naplňuje dle Sedláka a Váňové i vizi Komenského „dílňu lidskosti“¹⁴¹.

Na tuto skutečnost odkazují i autoři publikace *Člověk potřebuje hudbu*,¹⁴² klavírista, hudební vědec a popularizátor hudby, pedagog, spoluzakladatel mezinárodního hudebního festivalu Pražské jaro a někdejší ředitel pražské konzervatoře **Václav Holzknecht**, hudební pedagog muzikolog a redaktor **Vladimír Poš**, skladatel, hudební pedagog a vysokoškolský pedagog **Jaroslav Herden** a další, např. **Jan Poledňák**, **Libor Melkus**, **František Lýsek**. Dle těchto autorů se s hudbou pojí jiná kvalita života. Když je dopřáno kvalitní hudební vzdělání všem v hojné míře, zvyšuje se intelekt lidí a je to poznatelné v projevu každého.

Howard Earl Gardner, psycholog, vysokoškolský pedagog a autor teorie, upozorňuje na existenci hudební inteligence. Je autorem teorie mnohočetné inteligence,¹⁴³ která stojí na komplexním charakteru inteligence člověka skládající se z: jazykové, hudební, logicko-matematické, prostorové, tělesně pohybové, interpersonální, intrapersonální inteligence a přírodovědné inteligence. Jedná se o: „soubor kompetencí, které nám pomáhají dosáhnout našich snů a cílů.“¹⁴⁴ Zdůrazňuje hodnotu umění ve vzdělávání. Konstatuje, že hudba ovlivňuje i jiné poznání než hudební, slouží například jako mnemotechnická pomůcka. Dle něj nemohou nástroje psychometrie dostatečně potvrdit inteligenci dítěte jen

¹⁴¹SEDLÁK, F. a H. VÁŇOVÁ. *Hudební psychologie pro učitele*. Praha: Karolinum, 2013, s. 60. ISBN 978-80-246-2060-2.

¹⁴²HOLZKNECHT, V., POŠ, V. a kol. *Člověk potřebuje hudbu*. Praha: Panton, 1969.

¹⁴³GARDNER, H. *Multiple intelligences: the theory in practice*. New York: Basic Books, 1993. ISBN 0-465-01821-1.

¹⁴⁴DANĚK, A. *Jaké možnosti nabízí koncept mnohočetné inteligence současnému školství? Metodický portál: Články* [online] [cit. 2021-03-17]. Dostupné z: <https://clanky.rvp.cz/clanek/c/z/22615/JAKE-MOZNOSTI-NABIZI-KONCEPT-MNOHOCETNE-INTELIGENCE-SOUCASNEMU-SKOLSTVI.html>

standardizovanými testy, tyto testy jsou většinou zaměřené pouze na zjištění logických operací.

Další z řady potvrzujících účinků hudby na intelekt přináší i lékař **Thomas Lewis**, na jehož výzkum odkazuje Markéta Gerlichová.¹⁴⁵ Lewis se zaměřil na to, jakou úspěšnost v přijetí adeptů o studium medicíny hrála jejich předchozí životní zkušenost se studiem hudby. Jeho výzkumy dokazují kvalitativně nejvyšší úspěšnost u 66 % adeptů, kteří se dříve zabývali studiem hudby a pouze u 44 % kandidátů orientovaných na biochemii.

Působení všech složek hudební výchovy je prostředkem k získání tzv. hudební gramotnosti, která je: „výhodiskem a součástí jeho pozitivního vztahu k hudbě jako druhu umění, tříbit jeho vkus a vybavit ho pro další život schopností orientovat se v širokém spektru hudebních stylů a žánrů současnosti i minulost.“¹⁴⁶

Maďarské školství stále pečuje o odkaz Zoltána Kodályho, o čemž svědčí inspirativní výstup národní koordinátorky Evropské asociace učitelů pro Maďarsko a vysokoškolské vyučující Noémi Maczelky¹⁴⁷ na mezinárodní hudebně didaktické konferenci Hudební výchova pro 3. tisíciletí konané v roce 2021.¹⁴⁸ Na úrovni současného maďarského školství dokladuje Noémi Maczelka dvě hodiny povinné hudební výchovy týdně na prvním stupni základní školy a na druhém stupni jednu povinnou hodinu a pro všechny možnost nepovinného pěveckého sboru. O hudební vývoj dětí pečují již od novorozenců, pro které vydali CD i s manuálem a poskytují ho všem rodičům. Výchova k informační gramotnosti není v jejich pojetí cílem, ale prostředkem k hudební výchově. Upozorňuje na podstatu rozvoje lidskosti

¹⁴⁵GERLICHOVÁ, M. *Muzikoterapie v praxi: Příběhy muzikoterapeutických cest*. Praha: Grada, 2014, s. 13. ISBN 978-80-247-4581-7.

¹⁴⁶GROBÁR, M., HOLUBEC, J., CHARALAMBIDIS, A., KODEJŠKA, M., LIŠKOVÁ, M., PRCHAL, J., SYNEK, J. a B. ŠOBÁŇOVÁ. *Podkladová studie hudební výchova*. Praha: Národní ústav pro vzdělávání, 2019, s. 23. [online]. Dostupné z: <http://www.nuv.cz/t/rrvp/umeni-a-kultura>

¹⁴⁷*Prof. Noémi Maczelka, DLA-YouTube* [online]. Copyright © 2021 Google LLC [cit. 25.05.2021]. Dostupné z: https://www.youtube.com/watch?v=JFEotUPz06s&list=PLz8mP0r8U6DOM2jz_JrAh3xti4QGKyTcZ&index=3

¹⁴⁸*Mezinárodní konference Hudební výchova pro 3. tisíciletí 23. – 24. 4. 2021 – Pedagogická fakulta UJEP* [online]. Dostupné z: <https://www.pf.ujep.cz/cs/25418/mezinarodni-konference-hudebni-vychova-pro-3-tisicileti-23-24-4-2021>

skrze hudbu, nikoli přiblížení k umělému robotismu. Přesto dnešní hodnota hudební výchovy v Maďarsku oproti minulosti poklesla. Ve svém komentáři podporujícím stanovisko sbormistra a vysokoškolského pedagoga **Milana Motla** vůči revizím Rámcových vzdělávacích programů základního vzdělávání vydaných v roce 2021 zdůrazňuje sbormistr a vysokoškolský pedagog **Jiří Kolář**, že: „škola nemůže vychovávat roboty, ale citlivé, empatické lidi.“¹⁴⁹ Domníváme, že nové technologie v hudebním vzdělávání napomohou rozšiřovat možnosti práce hudebních pedagogů a ukáží i žákům další rozměry činností s hudbou, ale nesmí se stát cílem hudebního vzdělávání, nýbrž prostředkem.

2.1.4 Prožitková interdisciplinarita

Hudební psychologie uvádí také význam slova pro hudební prožitek. „Spojením hudební výstavby s jazykovou (spojením hudby se slovem) se však hudební podněty a prožitky propojují s dalšími obsahy psychiky i s ostatními životními prožitky a zkušenostmi.“¹⁵⁰

Jedná se o integraci, tedy propojení. Děti mladšího školního věku jsou ještě na cestě k rozvoji své hudebnosti, a proto je pro ně spojení slova a hudby vhodnou formou, která jim pomáhá rozvinout asociace pomocí transferové schopnosti hudby, o které pojednávala předchozí podkapitola.

Nejen literární oblast je dětem blízká. Miloš Kodejška podotýká, že je již pro děti předškolního věku typické propojovat nejrůznější umělecké oblasti. Umělecké oblasti nesou „náročné a krásné poslání – ve smyslové součinnosti a v integraci uměleckých i mimouměleckých aktivit vnášet do vědomí dítěte vědomosti, dovednosti a více citu i krásy. Podněcují dítě k tvořivosti, a tak vnášejí do jeho života duševní a tělesnou vyrovnanost.“¹⁵¹ Na základě vnějšího podmiňování prostřednictvím integrace předmětů může dojít k vnitřní, v nejlepším případě trvalé, změně.

¹⁴⁹MOLT, M. Revize RVP ZV ohrožují hudební výchovu a sborový zpěv na školách. *Cantus*, 2021, č. 1, s. 62. ISSN 1210-7956.

¹⁵⁰SEDLÁK, F. a H. VÁŇOVÁ. *Hudební psychologie pro učitele*. Praha: Karolinum, 2013, s. 350. ISBN 978-80-246-2060-2.

¹⁵¹KODEJŠKA, M. *Integrativní hudební výchova dítěte předškolního věku*. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2002, s. 6. ISBN 80-7290-080-3.

Propojení uměleckých oblastí může být cestou k posílení emocionálního náboje umění. V užším slova smyslu v hudební výchově na úrovni hudebních činností, které se navzájem propojují. V širším slova smyslu v propojení hudební výchovy s dalšími uměleckými i mimouměleckými oblastmi ve smyslu integrativní pedagogiky. Této problematice věnujeme kapitolu 3.

2.2 Emoční vývoj

Disertační práce se zaměřuje na raný školní věk, tedy období od 6 do 9 let. Tuto dobu se dítě nachází v jednom z životně důležitých tranzitivních období, období přechodu mezi mateřskou a základní školou.

2.2.1 Tranzitivní období

V českém a slovenském prostředí zpracovává tranzitivní období vysokoškolská vyučující a terapeutka Eva Králová. Tranzitivní období je „proces zmeny, (ktorá sa udeje presunom z jedného sociálneho prostredia do iného, až po zžitie sa dieťaťa s novým prostredím) dôležitý pre preformovanie jeho osobnosti a rozvíjanie sociálnych vzťahov.“¹⁵² Pokud zvládne dítě toto období úspěšně, buduje se předpoklad pro úspěšné zvládnutí dalších tranzitivních období. Zmiňovala také pojem edukační tranzitivní období, jelikož tranzice ve spojitosti se vzděláváním není jen přechodem z jednoho období do druhého, ale znamená „zmenu a posun v identite a schopnostech ako jedinci napredujú počas edukačného procesu. Z tejto perspektívy je tranzícia rozmanitý, mnohotvárný proces, ale aj posun z jednej identity do ďalšej.“¹⁵³ Eva Králová odkazuje na vysokoškolskou pedagožku zabývající se tématikou vzdělávání **Kathryn Ecclestone**. Ecclestone poukazuje na změnu v identitě, která probíhá od přechodu z jednoho vzdělávacího prostředí do druhého až po sžití jedince s novým prostředím. Dítě musí svou psychiku přeorientovat na novou situaci. Jde o změnu v situacích, do kterých se dítě dostává, i změnu v psychice.

¹⁵²KRÁLOVÁ, E. *Reprodukovaná hudba jako prostriedok zmiernenia tranzitívneho obdobia*, s. 365. [online]. Copyright © 1999 John Wiley [cit. 05. 04. 2021]. Dostupné z.: https://www.researchgate.net/publication/293795089_Reprodukovana_hudba_ako_prostriedok_zmiernenia_t_ranzitivneho_obdobia

¹⁵³ECCLESTONE, K. *Transitions Through the Life Course: Analysing the Effects of Identity*. Agency and Structure: Full Research Report ESRC End of Award Report, 2007. RES-129-25-0184-B.

Odkazuje na psychologa **Williama Bridgese**, který vnímá tranzici jako psychický proces: „ktorým jedinci prechádzajú pri zžívaní sa s novou situáciou.“¹⁵⁴ Proces tranzice trvá delší dobu a jedinci při něm prožívají náročné fáze. První fází je ukončení, ztráta, opuštění, ve druhé fázi se jedinec dostává do neutrální zóny, při které prozkoumává nový terén a třetí přináší nový začátek.¹⁵⁵

Právě v tomto senzitivním, přechodovém období mezi mateřskou a základní školou přestávají platit staré vzorce chování a nové se ještě plně neaktualizovaly. Tento čas je velmi důležitý právě proto, že takové dítě je citlivé k dějům a hodnotám, kterých je svědkem a ke kterým se mu otevírá cesta. Potence buď budou, nebo nebudou naplněny, respektive buď se aktualizují a vytvoří podhoubí pro jeho příští prožívání a chování, postoje a zásady, nebo nikoli.

Nástup do školy je tedy specifickým a náročným sociálním a psychickým předělem, při kterém dítě vstupuje do společnosti a sociálně se proměňuje. „Škola ovlivní další rozvoj dětské osobnosti, způsob prožití celého zbývajících dětství a projeví se i v oblasti sebehodnocení, mnohdy velice zajímavým způsobem.“¹⁵⁶ Podílí se na sebepojetí dítěte.

2.2.2 Emocionalita dítěte raného školního věku

Emocionalita dítěte bývá v tomto období převážně vyrovnaná a pozitivní a prochází rozvojem. Dochází k rozvoji emoční inteligence, děti začínají lépe rozumět svým pocitům a interpretovat je. Rozvíjí se také schopnost rozpoznávat emoce jiných lidí a dovednost hovořit o emocích druhých lidí, což umožňuje, že děti v tomto období začínají zdůvodňovat. Dále se rozvíjí empatie: „nejde jen o vnímání pocitů někoho jiného, ale i snahu je nějak ovlivňovat.“¹⁵⁷ Díky empatii jsme schopni vcítění do druhého i změny vlastních prožitků a tento proces vede k výměně emocí mezi lidmi. Pro vhodné směřování očekávání a jeho

¹⁵⁴KRÁLOVÁ, E. *Reprodukovaná hudba jako prostriedok zmiernenia tranzitívneho obdobia*, s. 365. [online]. Copyright © 1999 John Wiley [cit. 05. 04. 2021]. Dostupné z: https://www.researchgate.net/publication/293795089_Reprodukovana_hudba_ako_prostriedok_zmiernenia_t_ranzitivneho_obdobia

¹⁵⁵Tamtéž, s. 366.

¹⁵⁶VÁGNEROVÁ, M. *Vývojová psychologie: dětství a dospívání*. Praha: Karolinum, 2012, s. 255. ISBN 978-80-246-2153-1.

¹⁵⁷Tamtéž, s. 306.

upevnění jsou klíčové pozitivní zážitky. Pokud je dítě vystaveno negativním zážitkům, může se jeho očekávání měnit v obavy. Porovnávání se stejně starými dětmi a hodnocení jimi i dospělými je provázeno emocemi spojenými se sebehodnocením. Na sebehodnocení se podílejí láska, kterou dítě cítí vůči sobě, a emoce spojené se sebehodnocením, ke kterým jsou děti školního věku velmi vnímavé. Významný je v tomto procesu také pocit úspěchu či neúspěchu, spojený s mírou zodpovědnosti. Vágnerová vyjadřuje názor, že pro děti mladšího školního věku jsou klíčovou oporou rodiče. Dítě se může seznamovat s oblastí emocionality vlastní i druhých lidí a učí se emoce diferencovat, jestliže má s kým své pocity sdílet.

Přirozený emoční vývoj dítěte tohoto věku podněcuje i hudba, nicméně v současné době jsme svědky ne vždy pozitivních změn ve výuce uměleckých výchov. Toto dále rozvedeme v kapitole 3. Děti mohou často postrádat prožitky základních životních hodnot u vlastních rodičů, kteří zaměřují pozornost především na výkon, prospěch a rozumové, intelektové a neemocionální projevy. Nezřídka jsou děti vystavovány přemíře podnětů z virtuálního světa a nemají dostatečně široké spektrum přirozených možností setkávat se s podněty emočního rozvoje. Rodinu utvářejí přirozené kontakty mezi jejími členy. V rodinách, uvnitř kterých žijí lidé každý sám ve svém světě, může docházet ke ztrátě sociálních vazeb. Vlivu technologií na lidský mozek, a tedy i významu hudební výchovy v intelektovém a osobnostním rozvoji se věnuje podkapitola 2. 3.

2.2.3 Úloha hudebního prožívání ve výchově dítěte

Hudba je „specifickou formou poznávání a významnou emocionální informací, umožňuje svět chápat i z jiných stránek, než to činí racionální (intelektuální) přístup.“¹⁵⁸ Prostřednictvím hudby získává člověk duševní rovnováhu. Aktivní styk dítěte s hudbou vede k psychické harmonizaci, která je vkladem do jeho budoucího života. „Získaná duševní rovnováha má pak kladnou odezvu v dospívání a projevuje se v širších zájmech, vztazích k životu, a dokonce i při volbě povolání.“¹⁵⁹ Hudba je sama o sobě prostředkem motivace, dítě přirozeně přitahuje a zprostředkovává mu prožitky, které uvádíme v následujících podkapitolách myšlenkami Zdeňka Heluse. Každodenní přítomnost hudby v našem životě

¹⁵⁸SEDLÁK, F. a H. VÁŇOVÁ. *Hudební psychologie pro učitele*. Praha: Karolinum, 2013, s. 60. ISBN 978-80-246-2060-2.

¹⁵⁹Tamtéž, s. 60.

zvyšuje kvalitu života. „Hudební prožívání zasahuje tak celou osobnost, její strukturu i dynamiku. V této jeho šíři a rozmanitosti tkví i ono všestranné výchovné působení hudbou a její funkce při utváření kladných vztahů člověka k okolnímu světu.“¹⁶⁰ Je tedy důležité nechávat rozvoj hudebních schopností do dovedností jako cíl, ale pomocí hudebních schopností a dovedností dojít k etickým hodnotám. Mísí se v ní kognitivní, estetické i etické podněty. Hudba nevystupuje pouze jako zvuk, hudbou poznává dítě skutečnosti kolem sebe i ve svém nitru a přirozeně mu přináší estetické a etické hodnoty. Ty ho přenášejí k budování postojů a hodnot v jeho vlastním životě.

V tomto ohledu hovoří odborníci o tzv. hudebním klimatu dítěte, které je charakterizováno jako: „biologicko-psychologicko-sociálně-spirituální premenná, ktorá poukazuje na kvalitu prelínania a vzájemného ovplyvňovania vnútorných a vonkajších činiteľov, ktoré vplývajú na výchovu jedinca hudbou a na rozvoj jeho hudobných schopností, prebiehajúcich v čase a sociálnom prostredí (v rodine, škole, mimoškolskom prostredí), a to spôsobom, ako ju vnímajú, prežívajú a hodnotia jej aktéri.“¹⁶¹

Miloš Kodejška¹⁶² akcentoval důležitost uměleckých prožitků, které se podílejí na vzniku hodnot projevujících se například v duševním i fyzickém zdraví člověka, pílí a vůlí řešit úkoly a překonávat překážky. Polyestetický přístup pak podle něj umožňuje dítěti rozvinout jeho vlohy. Pokud ho nesdílí, vzniká v jeho osobnosti disharmonie.

2.3 Průniky hudebního, emočního a osobnostního vývoje dítěte mladšího školního věku

Tuto subkapitolu zaměřujeme na umělecké, emoční a osobnostní vývojové charakteristiky dítěte mladšího věku a změny, ke kterým v tomto období dochází a ovlivňují jeho osobnost. Z důvodu akcentu disertační práce na prožitkové fenomény věnujeme této tématice prostor. Zároveň prezentujeme údaje související se základními hudebně psychologickými

¹⁶⁰Tamtéž, s. 341.

¹⁶¹KRÁLOVÁ, E., KODEJŠKA, M., KOŁODZIEJSKI a M. STRENÁČIKOVÁ. *Hudobná klíma a dieta*. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2015, s. 16. ISBN 978-80-7290-885-1.

¹⁶²*Zdivodnění zavedení tzv. Umělecko-estetické kompetence do systému všeobecného vzdělávání v České republice* [online]. Dostupné z: <http://czechcoordinatorneas.eu>

kategoriemi a popisem obecného i hudebního vývoje dítěte mladšího školního věku ve všech jeho aspektech.

2.3.1 Vnitřní a vnější činitelé hudebního vývoje

Determinanty hudebního vývoje jsou vnitřní neboli biologické a vnější neboli sociální, představují prostředí, ve kterém dítě vyrůstá, výchovu a společnost. Tyto činitelé vytvářejí vztahy a postoje k hudbě.

2.3.1.1 Vnitřní činitelé hudebního vývoje

Jedná se o vlohy jako vrozené potence v podobě tzv. anatomicko-fyziologických zvláštností v mozku jedince. Dle muzikologa a psychologa **Marka Fraňka** představuje vloha „určitý potenciál pro úspěšnou hudební činnost, na jehož základě dochází k rozvoji hudební schopnosti.“¹⁶³ Dle Sedláka a kolektivu: „hudební vlohy umožňují formovat vztah člověka k hudbě a hudebním činnostem. Mohou se proto probouzet a aktualizovat jen v kontaktu s hudbou, v hudební aktivitě.“¹⁶⁴

Hudební schopnost dle Fraňka: „vyšší psychická vlastnost vybudovaná prostřednictvím hudební výchovy, hudebních zkušeností i celkovým vlivem prostředí, v kterém se jedinec pohybuje.“¹⁶⁵ Na rozvoji hudebních schopností se podílejí i individuální rysy a vlastnosti osobnosti. Upozorňuje, že je obtížné postihnout rozdíl mezi vlohami a získanými schopnostmi. Pokud se vloha nerozvíjí, může se úplně vytratit. K rozvinutí vloh je proto klíčové období dětství. Franěk odkazuje na pedagoga a badatele v oblasti hudební psychologie **Edvina Eliase Gordona**: „odhaduje se, že potenciál daný vlohou bude zcela naplněn, když hudební výchova a aktivní hudební činnost začnou nejpozději před dosažením devátého roku.“¹⁶⁶ Percepci a produkci hudby v tomto věku ovlivňuje příjem hudebně výchovných podnětů, které se podílejí na iniciaci rozvoje mozkových funkcí, konkrétně na rozvoji autentických nervových spojení v mozkové kůře a vytváření vnitřních představ klíčových k percepci. Franěk dodává, že k aktualizaci vlohového potenciálu nedochází

¹⁶³FRANĚK, M. *Hudební psychologie*. Praha: Karolinum, 2007, s. 142. ISBN: 978-80-246-0965-2.

¹⁶⁴SEDLÁK, F., HERDEN, J. a J. KOLÁŘ. *Nové cesty hudební výchovy na základní škole*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1977, s. 28.

¹⁶⁵FRANĚK, M. *Hudební psychologie*. Praha: Karolinum, 2007, s. 142. ISBN: 978-80-246-0965-2.

¹⁶⁶Tamtéž, s. 143.

automaticky, ale až kontaktem s hudbou, hudebními činnostmi a vhodnými vnějšími podněty. To tedy rovněž vypovídá o vlivu funkce hudby na rozvoj mozku dítěte.

Z hlediska vnitřních hudebních činitelů hraje roli i hudební dědičnost rozvíjející se společně s oborem eugenika, kterou v 2. polovině 19. století založil vědec **Francois Galton**. Oblasti hudební dědičnosti se věnuje badatel **Géza Révész**. Výsledky jeho výzkumů přinášejí informace o dědičnosti hudebních vloh. „V případě, kdy oba rodiče disponovali vynikající hudební schopností, mělo také jejich dítě nadprůměrnou nebo alespoň průměrnou hudební schopnost. V opačném případě, kdy oba rodiče byli nehudební, jejich dítě mělo rovněž velmi málo rozvinutou hudební schopnost.“¹⁶⁷ Na začátku 20. století se vedly diskuse o tom, zdali hudební schopnosti více determinuje vrozenost nebo podněty prostředí. Psychologem inteligence **Raymondem Cattellem** byla rozlišena fluidní, tedy vrozená inteligence a krystalická, získaná úrovní vzdělání a zkušenostmi. Franěk upozorňuje, že zejména v hudebních rodinách je přítomná péče o hudební vzdělávání dítěte a dostatek podnětů, které se podílejí na rozvoji jeho hudebnosti.

Vnitřní činitele kromě hudebních vloh představuje i vnitřní motivace. Sedlák nabádá, že: „musíme postihnout vnitřní a vnější zdroje energie, které aktivitu vyvolávají a zaměřují k určitému cíli, vytvářejí vztahy a postoje a citový poměr k hudbě, touhu ji poslouchat a provozovat.“¹⁶⁸ Zamýšlí se nad tím, jak děti motivovat, aby hudbu provozovaly ve školním i mimoškolním prostředí. Upozorňuje na vznik vnitřní neboli primární motivace již v kojeneckém věku a na její instinktivní povahu a potřebu hudby. Zvláště u dětí hudebně rozvinutých se projevuje samovolným zájmem o hudbu a rychlou akcelerací hudebních schopností. Sekundární neboli vnější motivaci může paralelně dodávat rodina, která dítě může podpořit například zpěvem. Ve školním prostředí je potřebná taková výuka, která by vytvořila každému dítěti optimální podmínky pro hudební rozvoj, dítě zaujala a vzbuzovala v něm motivaci.

¹⁶⁷Tamtéž, s. 143.

¹⁶⁸SEDLÁK, F., HERDEN, J. a J. KOLÁŘ. *Nové cesty hudební výchovy na základní škole*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1977, s. 36.

2.3.1.2 Vnější činitelé hudebního vývoje

Hodnoty dítěte ovlivňují vnější činitelé, nejdůležitější je rodina. Ta je pro něj mikrosvět a „ateliér samotného života“¹⁶⁹. „Může u dieťaťa kreovať záujmy, talenty, originalitu, podporovať psychický a fyzický vývin, uspokojovať emocionálne potreby, dodávať pocit bezpečia, istoty a lásky, obmedzovať negatívne vplyvy súčasného zrýchleného sveta.“¹⁷⁰

Rodina má podporovat individualitu každého dítěte a rozvíjet bohatství jeho potencialit. Tedy jeho zájmové aktivity a tvořivosti. Naplňuje a uspokojuje jeho emocionální potřeby. Rodina učí dítě být tím, kým je. Celkově ovlivňuje osobnostní integraci dítěte a vytváří hudební klima, které je součástí hudebního vývoje dítěte raného školního věku. Dítě tohoto věku je velmi vnímavé. Dle Sedláka a kolektivu¹⁷¹ je pro zdařilý hudební vývoj nutné, aby ten, kdo s dítětem pracuje, kdo ho vychovává a vzdělává, zasahoval do vývojového procesu a podporoval ho a zajistil mu dostatečné množství podnětů pro hudební rozvoj.

Lékař, vysokoškolský pedagog, významný český pediatr, spoluzakladatel SOS vesniček v České republice, zakladatel laboratoře výzkumu sociální pediatrie a Společnosti sociální pediatrie či Dětského krizového centra **Jiří Dunovský** zdůrazňuje mezinárodní výzvy k právům dítěte, například v materiálu Úmluva o právech dítěte a světová deklarace o přežití, ochraně a rozvoji dítěte.¹⁷² Ta cílí i na oblast péče a výchovy dětí. Výchova by měla vést k: „všestrannému rozvoji osobnosti dítěte, jeho nadání, rozumových a tělesných schopností, k úctě k lidským právům a svobodám, k úctě k rodičům, jazyku, ke kulturním hodnotám národním i světovým, k přípravě na odpovědný život ve společné společnosti v duchu porozumění, míru, snášenlivosti, rovnosti pohlaví a přátelství mezi všemi národy, národnostními menšinami a náboženskými skupinami, k úctě k životnímu prostředí.“¹⁷³

Nejdůležitější posláním rodiny dle něj spočívá v tom, že je v ní realizována péče a ochrana jejích členů, a to především i v období, kdy se o sebe nemohou sami postarat. Členovi rodina

¹⁶⁹KRÁLOVÁ, E., KODEJŠKA, M., KOŁODZIEJSKI a M. STRENÁČIKOVÁ. *Hudobná klíma a dieta*. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2015, s. 87. ISBN 978-80-7290-885-1.

¹⁷⁰Tamtéž, s. 87.

¹⁷¹SEDLÁK, F., HERDEN, J. a J. KOLÁŘ. *Nové cesty hudební výchovy na základní škole*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1977, s. 40.

¹⁷²DUNOVSKÝ, J. a kol. *Sociální pediatrie*. Praha: Grada, 1999, s. 56.

¹⁷³Tamtéž, s. 61.

umožňuje: „tělesnou, duševní, duchovní existenci a rozvoj, dává mu pocit jistoty a bezpečí, pocit domova v kruhu svých nejbližších. Podle potřeby se světu kolem otvírá, ale též se mu uzavírá, vytvářejíc v sobě sama svůj vlastní svět.“¹⁷⁴

Podtrhuje také emocionální funkci rodiny. Emocionalita je dle něj nejvýznamnější činitel rodiny převyšující hmotné zázemí. „Emocionální funkce rodiny je vázána na plně rozvinutého člověka, zralého, odpovědného, pro něhož citový vztah není něčím chvilkovým, ale trvalou bazí jistoty a citovým zázemím pro všechny její členy.“¹⁷⁵ Emocionalita se podílí na šťastném životě rodiny a životním naplnění všech jejích členů. Zvláště v současném světě, kdy se rodin dotýká realita digitalizovaného a globalizovaného světa.

To, že má hudba opravdový vliv na naše emoce a podílí se na kvalitě našeho života, potvrzují odborníci, kteří se hudbou aktivně zabývají a exaktně to mohou potvrdit například neurologové. Výsledky výzkumů v této oblasti jsou součástí podkapitoly 2. 4.

Nedostatečné hudební klima v rodině zamezuje dítěti získat důležité hudební zkušenosti a zážitky, díky čemuž se: „obmedzuje jeho emočné spektrum, nevyužívá možný efektivní vplyv na kognitívne procesy, neobohacuje komunikačné zručnosti, neprispieva k rozvoju predstavivosti, neupevňuje sociálne väzby.“¹⁷⁶ Pokud o něj v rodině v tomto smyslu není pečováno, prostor pro zprostředkování hudebních zážitků se dítěti otevírá ve vzdělávacích institucích.

Sedlák zmiňoval již v 80. letech 20. století nárůst moderních sdělovacích prostředků, které ovlivnily přístup člověka k hudbě, razantně vzrostl její příjem a rozvinuly se nové obohacující možnosti přínosné pro posluchače. Dle Sedláka nevede pouhý poslech reprodukované hudby k přirozenému, autentickému, samostatnému, spontánnímu a radostnému hudebnímu projevu. „Mizí účast fantazie, hudebního myšlení i návaznost na hudební zážitky a zkušenosti.“¹⁷⁷ Upozorňuje, že je vnímání pouze elementární hudby z masmédií sice lákavé, hrozí u ní nebezpečí ulpívání v primitivnosti a nerozvinutí vztahu

¹⁷⁴Tamtéž, s. 91.

¹⁷⁵Tamtéž, s. 93.

¹⁷⁶Tamtéž, s. 92.

¹⁷⁷SEDLÁK, F., HERDEN, J. a J. KOLÁŘ. *Nové cesty hudební výchovy na základní škole*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1977, s. 40.

k hudbě a hodnot, které hudba přináší. To je i překážkou pro poslání učitele, který by měl uvést žáka do složitějších hudebních struktur.

2.3.2 Činitelé osobnostního vývoje

Mezi činitele, které mají vliv na utváření osobnosti, řadíme i hudbu. Zdeněk Helus podává definici osobnosti. „Osobnost je to, čím se člověk liší od druhých lidí,¹⁷⁸ je tedy charakterizována individualitou a nezaměnitelností jedince. „Osobnost je jedinec jako psychologický celek,¹⁷⁹ sestává se tedy z určitých neoddělitelných složek tvořících propojený celek. Dodává, že: „osobnost je člověk jako subjekt,¹⁸⁰ jakékoliv pojednání o osobnosti tedy vyjadřuje člověka jako činitele a autora jednání a konání. Psycholog zabývající se psychologíí osobnosti, vývoje a klinickou psychologíí, vysokoškolský pedagog a někdejší předseda Československé psychologické společnosti **Pavel Říčan** uvádí, že osobnost je „integrováná souhra“¹⁸¹ složek psychiky. Dle Miloše Kodejšky je osobnost: „integrace všeho, co má pro člověka smysl, k seberealizaci ve vztahu ke společenskému prostředí, ale i k sobě samotnému (sebehodnocení, sebedůvěra, sebetvorba).“¹⁸²

Z hlediska osobnostního vývoje dítěte jde dle Heluse o: „vývoj bytosti v jejím celistvém uspořádání – vzájemně se prostupují vývoj tělesný s vývojem psychickým, vyvíjí se sociální začleňování, vztah k druhým lidem i k sobě samému, vyvíjí se vlastnosti i jejich projevy, vyvíjí se poznávání, jednání i emocionální prožívání, vyvíjí se toužení a chtění, morální postoje...“¹⁸³

Helus chápe psychologii osobnosti v tzv. osobnostním desateru, v jehož rámci zaujímá každý jedinec jedinečný postoj činící jeho osobnost individuální. Helus udává tyto osobnostní kvality: „základní vlastnosti, zaměřenost, začleněnost, gender, potenciality,

¹⁷⁸Tamtéž, s. 93.

¹⁷⁹Tamtéž, s. 93.

¹⁸⁰HELUS, Z. *Dítě v osobnostním pojetí: obrat k dítěti jako výzva a úkol pro učitele i rodiče*. Praha: Portál, 2009, s. 103. ISBN 978-807-3676-285.

¹⁸¹ŘÍČAN, P. *Psychologie osobnosti*. Praha: Grada, 2010. ISBN 978-80-247-3133-9.

¹⁸²Zdůvodnění zavedení tzv. umělecko-estetické kompetence do systému všeobecného vzdělávání v České republice [online]. Dostupné z: <https://www.czechcoordinator.eu/aktuality.htm>

¹⁸³Tamtéž, s. 197.

sebepojetí, autoregulace, přesah (transcendence), integrovaná celistvost individua, životní cesta.“¹⁸⁴

Osobnost člověka je aktualizovaná, pokud je v těchto indikátorech rozvinut. Dítě teprve směřuje ke své osobnostní aktualizaci. Pro dětství a dospívání pracujeme s termínem neaktualizovaná osobnost. Péče a výchova v rodině a škole představují příznivé předpoklady pro osobnostní rozvoj dítěte. Pokud nedochází k žádoucímu rozvoji osobnostních kvalit, aktualizace osobnosti může být omezena, Helus předkládá případy, kdy jedinec není rozvinut a může dojít i k narušení osobnosti.

2.3.2.1 Rodinné klima

V oblasti osobnosti dítěte se zaměřujeme na to, jak co nejvíce podpořit vývoj uvedených kvalit a vyhnout se faktorům, které vývoj omezují. Dítě samo o sobě má své vlastní specifické kvality osobnosti. Stejně jako Olga Nytrová, spatřuje Zdeněk Helus v období dětství „jas bytí“¹⁸⁵, tedy jas a čistotu duše dětí, kterou jsme v dětství získali a navracíme se k ní jako ke vzpomínce v dospělosti a ve stáří. Helus řadí mezi specifické kvality osobnosti dítěte: „otevřené prožívání, odkázanost, vývojové směřování a bohatství rozvojových možností.“¹⁸⁶

K otevřenému prožívání, které se vyznačuje těšením se ze života, touze a odvaze po jeho objevování a vychutnávání, je třeba zajistit dítěti upřímné a intenzivní prožitky dobra vedoucí k pocítění významu konání dobrého. Prožitky krásy uvádějí v úžas i v každodenním životě, prožitky pravdy ukazují směr. Prožitky řádu se projevují v upřímnosti a vyzývají k vzájemnému obohacení. Prožitky setkávání ukazují naši lásku vůči někomu a někoho vůči nám, lásku, ve které máme: „možnost okusit vzájemnost, v níž se daří dobru, kráse, pravdě a řádu.“¹⁸⁷

Otevřené prožívání obsahující pozitivní podněty plné radosti zprostředkovává dítěti matka, tedy v ideálním případě osoba naplněná empatií. Díky tomu, že dítěti umožní taková

¹⁸⁴Tamtéž, s. 104-105.

¹⁸⁵NYTROVÁ, O. *Jsi přítelem ticha?* [zvukový záznam na CD]. Brno: Computer MCL Brno, 2017.

¹⁸⁶HELUS, Z. *Dítě v osobnostním pojetí: obrat k dítěti jako výzva a úkol pro učitele i rodiče*. Praha: Portál, 2009, s. 108. ISBN 978-807-3676-285.

¹⁸⁷Tamtéž, s. 109.

osobnost otevřeně prožívat, prožije šťastné dětství. Otevřené prožívání vytváří podmínky pro šťastné dětství, ale také činí dítě zranitelným a dítě se může přirozeně dostat i do nepříjemných situací. V tomto případě je zásadní zajištění ochrany v kruhu blízkých. Pokud dítě postrádá ve svém osobnostním vývoji empaticky laděnou osobnost, nedovede křehká psychika dítěte zvládat zpracovávat změň přijímaných podnětů a svět pro něj přestává být pozitivním místem.

Odkázanost dítěte spočívá v důvěrném vložení svého života do rukou druhého člověka. Pokud je takový bližní dítěte naplněný láskou a empatií k němu, představuje to pro dítě energii, která se podílí na pozitivním směřování vývoje jeho osobnosti. Úloha blízkého člověka je klíčová, jeho přístup k odkázanosti dítěte vůči dospělému totiž může činit dítě odkázaně pasivní v případě, že pouze dospělý, pedagog, rodič je aktivní a jedná jen na základě svého přesvědčení bez respektu k přirozenosti dítěte. Tento nadřazený přístup redukuje rozvoj potencialit a nacházení sebe sama, což negativně ovlivní osobnostní vývoj dítěte. Na druhé straně může být přístup aktivní v rámci kontaktu dítěte s dospělým, kdy nejsou prosazovány pouze cíle dospělého, ale výchova je citlivě směřována s respektem k potencialitám a přirozenosti dítěte. V takové interakci, která je podmíněna silnou mírou zainteresovanosti a láskyplnosti rodiče nebo pedagoga je také místo pro rozvoj samostatnosti.

Dítě je v odkázanosti spokojené, avšak zároveň se snaží postupně odpoutávat. V těchto momentech uvolňování začíná samo směřovat. Směřování se projevuje tím, že dítě chce a snaží se. Dítě se na cestě k dospělosti snaží napodobovat starší, v období pubescence někdy i intenzivně vyžaduje přístup k němu samému jako dospělému. Dítě si začíná uvědomovat sebe sama, směřuje k tzv. sebepojetí a autentickému sebevyjádření. Uvědomuje si vztah k sobě, vztah okolí k němu, své potence, hledá sebe samo, přičemž prožívá úspěchy, ale prochází i nesnázemi. Jejich zvládnutí ovlivňuje prostředí, ve kterém vyrůstá. Dítě se učí také při odpoutávání z odkázanosti, směřuje k nezávislosti, při které uplatňuje první známky zodpovědnosti za sebe sama a učí se sebe samo zaopatřovat. Přílišná samostatnost a její akcentování však naopak může zastínit: „vnímavost pro mezilidskou vzájemnost.“¹⁸⁸

¹⁸⁸Tamtéž, s. 113.

Dítě má bohaté možnosti pro svůj rozvoj. Úkolem dospělých je vnímat potenciality dítěte jako dar, který mu pomohou je rozvíjet. Helus doporučuje vyhnout se: „zúženému chápání potencialit jako něčeho, co lze vždy převést na měřitelné výkony (tělesné, intelektuální, prospěchové apod.).“¹⁸⁹ Školství zaměřené na výkony nemůže dle srovnatelných standardů jejich měření a hodnocení odhalovat a rozvíjet skutečné dary potencialit jako je například pocit štěstí, vzájemnost, odpovědnost, interdisciplinární a hluboké uchopení kontextů světa kolem sebe i uvnitř sebe, sebenacházení, sebekultivace, čestnost, překonávání překážek, směřování k budoucnosti, zodpovědnost za sebe i druhé.

Osobnost, profesionalita a vysoká míra vcítění se dospělého do dítěte je nezastupitelným determinanem a vzorem v rozvoji osobnosti dítěte a ovlivňuje úspěšnost osobnostního vývoje dítěte.

2.4 Průkazný vliv hudby na lidský mozek z neurofyziologického pohledu

V současné době získává podporu kooperace mezi psychologickými, pedagogickými a neurologickými vědami. Zobrazovací metody v oblasti neurofyziologie objasnily v posledním období velmi převratné otázky významu umění na utváření osobnosti ve smyslu jejího zdravého somatického a psychického vývoje i jeho harmonizace. V následujícím textu uvádíme výsledky výzkumů významných tuzemských a zahraničních neurologů přinášejících nová fakta vlivu hudby na rozvoj mozku člověka. Součástí další kapitoly jsou také mezinárodní výzvy zdůrazňující účinky hudby, tedy i její vliv na rozvoj mozku.

2.4.1 Hudba a mozek

Přiblížíme nové poznatky lékařských věd, konkrétně neurologie, která prochází dynamickým rozvojem díky využívání současných zobrazovacích metod. Pomocí nich nastává revoluční změna v chápání mozkových center a systémů. Markéta Gerlichová uvádí, že: „hudební prožitek nelze chápat jako pouhou reakci na hudební podněty. Fyziologické změny, které jsou způsobeny vlivem hudby, jako je změna rytmu dýchání, krevního tlaku, elektrického odporu kůže a zornic, se dnes již dají objektivně změřit pomocí

¹⁸⁹Tamtéž, s. 113.

nejmodernějších zobrazovacích metod: magnetické rezonance (MR), pozitronové emisní topografie (PET) či elektroencefalogramu (EEG).¹⁹⁰

Neurologie pocházející ze slov neuron neboli nerv a logos neboli nauka je: „věda o nervové soustavě a o nervových chorobách“¹⁹¹. Další definice přibližuje neurologii jako: „lékařský obor zabývající se studiem, diagnostikou a neoperační léčbou chorob nervového systému mozku, míchy, nervů, svalů.“¹⁹² Tato lékařská disciplína spolupracuje s dalšími oblastmi vědy. Jedněmi z nových interdisciplinárních specializací neurologie vznikajících na konci 20. století je neurofilosofie, která pomáhá prostřednictvím neurologie zodpovídat otázky filosofie. Dále je to výzkumná disciplína propojená s uměním, neuroestetika, která se zaměřuje na to, jak umění ovlivňuje lidský mozek, na: „zkoumání estetických prožitků“¹⁹³, které ozřejmuje na úrovni neurologie. Hlavním cílem neuroestetiky je: „charakterizovat neurobiologické základy a evoluční historii kognitivních a afektivních procesů zapojených do estetických zážitků a uměleckých a jiných tvůrčích činností.“¹⁹⁴ Neuroestetika prozkoumává schopnost: „vážit si krásy a výjimečnosti“¹⁹⁵, které jsou vlastní pozitivní osobnosti. Odkazuje, že tato výjimečná schopnost se podílela na našem přežití. „Umělecké dílo nám ukazuje dimenze, které jsme dosud ignorovali.“¹⁹⁶ Umožňuje rozvíjet empatii skrze ztotožnění s uměleckým dílem, sebou samým i druhými.

¹⁹⁰GERLICOVÁ, M. *Muzikoterapie v praxi: Příběhy muzikoterapeutických cest*. Praha: Grada, 2014, s. 11. ISBN 978-80-247-4581-7.

¹⁹¹KÁBRT, J. a V. VALACH. *Stručný lékařský slovník*. Praha: Avicenum, 1979, s. 284.

¹⁹²*Neurologie | Velký lékařský slovník* [online]. Copyright © Maxdorf 1998 [cit. 16.5.2021]. Dostupné z: <http://lekarske.slovníky.cz/pojem/neurologie>

¹⁹³*Neuroestetika – Odborný slovník (Výtvarné umění)* [online]. Dostupné z: <https://www.humanart.cz/wiki-slovník-1212-neuroestetika.html>

¹⁹⁴*Neuroaesthetics – International Network for Neuroaesthetics* [online]. Dostupné z: <https://neuroaesthetics.net/neuroaesthetics/>

¹⁹⁵*V čem je podstata krásy a proč ji lidský mozek vůbec vnímá? Řeší to neuroestetika – Česká televize. ČT 24* [online]. Copyright © [cit. 13.04.2021]. Dostupné z: <https://ct24.ceskatelevize.cz/veda/2066584-v-cem-je-podstata-krasy-a-proc-ji-lidsky-mozek-vubec-vnima-resi-neuroestetika>

¹⁹⁶Tamtéž.

Hledání krásy v umění je člověku příjemné. "Chceme zůstat blízko nás, cítit více soucitu a jsme povzneseni a obohaceni tím, co je krásné."¹⁹⁷ Výzkumy potvrzují, že do: „našeho prožitku z různých médií jsou zapojeny jak běžné, tak odlišné biologické mechanismy.“¹⁹⁸ Vědci zkoumají, jak je možné, že nás umění zajímá a přitahuje a co dává umělcům tuto sílu. Vnímání umění aktivizuje vjemy spojené s odměnou v neurologických procesech. Byly také provedeny výzkumy spojené s mozkovým poškozením a degenerací a jejich vlivem na schopnost estetického prožívání. Na základě výzkumů vědci konstatují, že při vnímání umění není aktivizována pouze jedna oblast mozku, ale je jich mnoho. Moderní neurologické zobrazovací metody odhalily, že: „estetické zážitky zahrnují mozkové procesy související s vnímáním, pamětí, porozuměním, pozorností, emocemi a potěšením.“¹⁹⁹

I proto nabádá psychiatr Manfred Spitzer ke každodennímu zpěvu a zabývání se hudbou jako způsob obrany proti degeneraci mozku.²⁰⁰

Pod záštitou neuroestetiky se aktuálně rozvíjí nový studijní obor neuroestetika hudby,²⁰¹ orientovaný na výzkum nervového základu vnímání, poznávání a emocí hudby. Cílem této disciplíny je: „porozumět nervovým mechanismům a strukturám zapojeným do percepčních, afektivních a kognitivních procesů, které generují tři hlavní estetické odpovědi: emoce, úsudky a preference.“²⁰² Časopis *Psychology of Aesthetics, Creativity, and the Arts* obsahuje článek s názvem *The neuroaesthetics of music*.²⁰³ Ten uvádí, že existují informace o: „frontotemporálních mozkových mechanismech, které jsou základem percepčních a kognitivních hudebních procesů, a o limbických a paralimbických sítích zodpovědných za

¹⁹⁷*Beauty and the Brain: The Emerging Field of Neuroaesthetics | Arts | The Harvard Crimson* [online]. Copyright © [cit. 10.5.2021]. Dostupné z: <https://www.thecrimson.com/article/2017/11/10/neuroaesthetics-cover/>

¹⁹⁸*Neuroaesthetics – International Network for Neuroaesthetics* [online]. Dostupné z: <https://neuroaesthetics.net/neuroaesthetics/>

¹⁹⁹Tamtéž.

²⁰⁰SPITZER, M. *Digitální demence: jak připravujeme sami sebe a naše děti o rozum*. Brno: Host, 2014, s. 290. ISBN 978-80-7294-872-7.

²⁰¹*APA Psyc Net* [online]. Dostupné z: <https://psycnet.apa.org/doiLanding?doi=10.1037%2Fa0031624>

²⁰²Tamtéž.

²⁰³BRATTICO, E. a M. PEARCE. The neuroaesthetics of music. *Psychology of Aesthetics, Creativity, and the Arts*. 2013, č. 1, 48–61.

hudební afekt.²⁰⁴ Je však nutné se zaměřit na „porozumění neurální chronometrie a struktur určujících estetické reakce na hudbu. Výzkum teprve nedávno zahájil vymezení modulačních efektů posluchače, situace poslechu a vlastností hudby samotné na hudebně estetický zážitek.“²⁰⁵

Čeští i zahraniční lékaři se zabývají výzkumem a publikují výsledky výzkumů v oblasti vlivu hudby na lidský mozek. Neuropatolog, spisovatel, propagátor kritického myšlení věnující se aktuálním společenským tématům **František Koukolík** představil při svém tradičním odborném setkání na Pedagogické fakultě Univerzity Karlovy v roce 2018 téma „O smyslu života“²⁰⁶. Z jeho slov vyplývá, že když pochopíme podstatu jevů kolem nás i v nás, pochopíme smysl života. Zmiňuje důležitost citového života a uchování emocí v člověku ve smyslu vývojových řad. Pokud budeme mít pozitivní emocionální prožitky, což zprostředkovává i hudba, takové prožitky se projeví i v budoucích generacích. Řekl: „přemýšlejte, dokud je to legální.“

Ve své odborné práci se zabývá také oblastí hudby a prezentuje řadu výzkumů v tomto směru. Přibližuje, že na základě funkčních zobrazovacích metod je dokázáno, že: „různé stránky hudebních informací zvládá opravdu složitá neuronální síť. Je v obou hemisférách a je složitější a rozsáhlejší než síť zvládající jazyk a řeč. Jednotlivé části této sítě zpracovávají i nehudební informace.“²⁰⁷ Dle Koukolíka jsme touto sítí vybaveni již při příchodu na svět a díky sbírání zkušeností a učení se začne rozvětňovat.

Prezentoval výsledky výzkumu, které dokládají, že: „aktivita mozku hudebně zkušených posluchačů ukázala, že v přední vnitřní části čelní mozkové kůry jsou oblasti rozlišující tonální prostor. Jednotlivé oblasti této mozkové kůry rozlišují jednotlivé tóny. Tato oblast mozku je křížovatkou, kde se zpracovávají poznávací, citové i paměťové informace.“²⁰⁸

²⁰⁴APA PsycNet [online]. Dostupné z: <https://psycnet.apa.org/doiLanding?doi=10.1037%2Fa0031624>

²⁰⁵Tamtéž.

²⁰⁶Ohlédnutí za tradičním odborným setkáním s MUDr. Františkem Koukolíkem, DrSc. – Asociace předškolní výchovy – oficiální web APV [online]. Dostupné z: <https://asociacepv.cz/ohlédnutí-za-tradicním-odborným-setkáním-s-mudr-frantiskem-koukolíkem-drsc/>

²⁰⁷KOUKOLÍK, F. *Před úsvitem po ránu, eseje o dětech a rodičích*. Praha: Karolinum, s. 117. ISBN 978-80-246-1496-0.

²⁰⁸Tamtéž, s. 117-118.

Poukazuje na důležitost a nepostradatelnost živého zpěvu matek dítěti. Dle něj v současné době takový zpěv dětem často chybí. Hudba působí na dítě již v prenatálním období a v závěru těhotenství si děti zvuky zapamatovávají. Po narození rozeznají díky tomu hlas matky, ale s největší pravděpodobností i melodie, například ukolébavky, kterým naslouchaly již v období před narozením. Již kojenci rozlišují melodii v období osmi měsíců věku. Transpozice je nevyvede z míry, obměna melodie je ale bezprostředně upoutá.

Koukolík odkazuje na zakladatele evoluční biologie a přírodovědce Charlese Darwina, který viděl ve ztrátě hudebních zálib ohrožení, říkal, že: „ztráta těchto zálib je ztrátou štěstí, možná, že poškozují intelekt, a ještě pravděpodobněji morální vlastnosti ochabováním emoční části naší nатуry.“²⁰⁹ Koukolík také zmiňuje, že právě Darwin již předestřel vývoj vztahu mezi hudbou a člověkem a emocemi, vlivu hudby na stavbu mozku, které toto spojení přináší a činí člověka člověkem. Schopnost rozlišit a prožívat krásu, chápat umění, je pro některé autory paralelou přizpůsobení, které ovlivňuje naši existenci. Zajímavá je také myšlenka Darwina, že umění nelze předstírat, je tedy projevem „zdraví, energie, tvořivosti, inteligence, dobré schopnosti učení, koordinace.“²¹⁰

Nejsilnější a nejvíce složité propojení s ostatními částmi mozku mají tzv. nefrontální korové oblasti. Ty vytvářejí odpovědi na podněty, které prožíváme jako krásné. Estetickou odpověď určuje učení, tedy tvárnost neboli plasticita. Koukolík upozorňuje také na velkou citlivost k hudebním zvukům, ale i zvukovým představám a anticipacím, kterou vykazuje tzv. sluchová kůra horního spánkového závitu.

Je přesvědčen, že: „hudba probouzí složité emoce překračující běžnou dichotomii příjemné vs. nepříjemné používanou v neurovědě.“²¹¹ Jeho názorem je, že: „za bohatost hudebních emocí tedy odpovídají rozličné míry různých typů aktivací sítí, jejichž činnost odpovídá za pocit odměny, paměť, sebereflexi neboli jáství a sensoricko-motorické procesy.“²¹²

Neurolog, psycholog, hudebník, hudební producent a spisovatel **Daniel Joseph Levitin** osvětluje ve svém díle *Svět v šesti písních: Jak hudební mozek vytvořil lidskou*

²⁰⁹KOUKOLÍK, F. O kráse. *Praktický lékař*. 2014, č. 4, s. 170. ISSN 0032-6739.

²¹⁰Tamtéž, s. 171.

²¹¹Tamtéž, s. 170.

²¹²Tamtéž, s. 170.

přirozenost.²¹³ Hudební mozek a formy přirozenosti člověka pojímá jako písňe, které jsou metaforou pro přátelství, radost, pohodlí, znalosti, náboženství a lásku. V tomto smyslu velmi připomíná názory Zdeňka Heluse. Přímé písňe však dokládají evoluci hudby a s tím spojenou i evoluci člověka, jejich textová podstata nám dává důležité informace, v písňích spatřuje i šest kontinentů.

Levitin tvrdí, že je potřebné propojit myšlenky antropologie, archeologie, biologie a psychologie, neboť hudba a také mozek se dlouhodobě vyvíjejí. Upozorňuje, že „hudba není jen rozptýlení nebo zábava, ale je základním prvkem identity lidského druhu, aktivitou, která připravila cestu pro složitější chování.“²¹⁴

Hudba dle něj nepředstavuje jen přístup k písňím nebo dalším hudebním činnostem, ale podílí se na tvorbě hudebního mozku, který přivádí člověka k podstatě jeho existence, tedy přirozenosti. Zmiňuje, že hudba se vždy podílela na soudržnosti lidí, ovlivňuje naši náladu prostřednictvím chemických procesů v našem mozku. Hudbou tedy můžeme naši náladu pomoci utvářet a lépe tak pomoci sami sobě.

Ve svých, mimo jiné neurochemických výzkumech se zaměřuje na látky obsažené v nervové soustavě, které generují emoce. Duševní zdraví se dá hudbou regulovat, a to bez vedlejších účinků, které mívají léky, například antidepresiva. Potvrzuje vliv hudby na snižování stresu, příznivý vliv na imunitní systém, působení na mozkový kmen ovlivňující fyziologické procesy například dýchání a srdeční tep.

Již zmíněný psychiatr, neurolog a spisovatel **Manfred Spitzer** dokládá snímky mozku zobrazující aktivitu mozku při učení. Snímky dokumentují „nárůst mozku při provozování hudby“²¹⁵ u těch jedinců, kteří se hudebním výcvikem zabývají, které nazývá jako ideální výzkumné osoby. Navíc se potvrzuje, že změny na mozku zůstávají i při ukončení učení.

Uvádí, že za funkčnost kompletního mozku stojí hypothalamus. Tato dle Spitzera poměrně malá struktura: „nevytváří jen propojené (reálné) místní znalosti, nýbrž také místa (adresy)

²¹³LEVITIN, D. *The World in Six Songs: How the Musical Brain Created Human Nature*. New York: Dutton, 2008. ISBN 978-0-452-29548-3.

²¹⁴Tamtéž, s. 5-6.

²¹⁵SPITZER, M. *Digitální demence: jak připravujeme sami sebe a naše děti o rozum*, s. 31. Brno: Host, 2014. ISBN 978-80-7294-872-7.

v kůře velkého mozku, kde jsou zakódovány jiné vlastnosti a atributy. Jejich provázanost tvoří to, co nazýváme zážitkem.²¹⁶ Hypothalamus propojuje bez přestávky informace a z „četných vzruchů probíhajících v kůře velkého mozku formuje události, zážitky a obsahy dlouhodobé paměti.“²¹⁷ Mozková kůra se naopak vyznačuje pozvolným učením a organizací map v mozku.

Spitzer potvrdil fungování mozku jako svalu, který když není podroben aktivitě evokující jeho posilování, degeneruje. Dále nabídl snímky,²¹⁸ které dokumentují nenávratné odumírání mozkových buněk způsobené stresem a přílišným přetížením nervových buněk hypothalamu. Na základě zmíněného výzkumu Levitina můžeme tedy stresu předcházet a duševní klid nacházet stykem s hudbou, která stimuluje naše duševní zdraví i funkci mozku.

Vlivem hudby na lidský mozek se dále zabývá ve svém díle *Muzikofilie*²¹⁹ neurolog **Oliver Sacks**, označovaný také jako „básník medicíny“²²⁰. Za tím, že jsme schopni hudbu provozovat, stojí náš mozek, a abychom mohli hudbu provozovat, musí náš nervový systém propojeně pracovat. Sacks se věnuje i poškozením mozku a následnému omezení hudebních schopností neboli amúzií, nebo naopak mozku mimořádných hudebníků. Popisuje příběhy lidí, jejichž mozek abnormálně ovlivnila hudba. Dle něj má hudba silný vliv na všechny, ať se jí zabývají aktivně nebo ne, ať si sami o sobě myslí, že jsou hudebně rozvinutí více či méně. „Tato přirozená náklonnost k hudbě, muzikofilie, se projevuje již v dětství, je zřejmá v každé kultuře a pravděpodobně sahá až k úplným počátkům našeho druhu. Může být rozvíjena nebo formována kulturou, ve které žijeme, životními podněty nebo zvláštními nadáními či vadami, které jako jedinci máme.“²²¹ Přirovnává hudbu k „citu pro vše živé“²²².

²¹⁶Tamtéž, s. 34.

²¹⁷Tamtéž, s. 34.

²¹⁸Tamtéž, s. 35.

²¹⁹SACKS, O. *Muzikofilie*, Praha: Dybbuk, 2009. ISBN 978-80-86862-92-7.

²²⁰Oliver Sacks, M.D., *Author, Neurologist | OfficialWebsite*[online]. Copyright ©2021 Oliver Sacks, M.D. [cit. 01.05.2021]. Dostupné z: <https://www.oliversacks.com/>

²²¹SACKS, O. *Muzikofilie*. Praha: Dybbuk, 2009, s. 9. ISBN 978-80-86862-92-7.

²²²Tamtéž, s. 9.

Obdobné označení jako Oliver Sacks můžeme připsat i českému lékaři, básníkovi a spisovateli Bohumilu Ždichyncovi, jehož myšlenky jsme v této práci prezentovali, a který dovede i prostřednictvím své umělecké tvorby přibližovat význam vědy. Dle něj buňky našeho těla „neustále tápou“ a hledají to, čeho se mohou zachytit, „neopakovatelnou krásu života“²²³. Hudba ovlivňuje každou buňku našeho těla a na nacházení této krásy se podílí.

Transdidaktika vyzývá mimo jiné k mezioborové spolupráci a hlubší orientaci v oboru, ke které přispívá získávání nových informací. Bude přiblížena v kapitole 3.

2.5 Shrnutí

Psychologové poukazují na to, že hudba rozvíjí city, postoje, hodnoty. Estetické city jsou nezaměnitelné v poznávání světa v nás i kolem nás a v utváření naší osobnosti. Neurologické výzkumy předních světových vědců dokazují nezastupitelný přínos hudby v životě člověka. Kdy se dítě s hudbou setká, je ale vždy primární záležitostí prostředí, do kterého se narodí. Rodina je nejdůležitějším determinantem předurčujícím další vývoj dítěte. Laskavá, láskyplná a empatická osobnost dospělého je nenahraditelným vzorem, probouzí v dítěti opravdové hodnoty. Dospělého, který následuje hudbu, bude následovat i dítě. Pro školu a učitele se otevírá v tomto ohledu významný prostor. Je zodpovědností všech dospělých dbát na právo dítěte, které ve svém komplexu naplňuje i přítomnost hudby. Hudba ovlivňuje vývoj mozku, našich emocí a podílí se na soudržnosti společnosti. V těchto intencích je uveden i následující poetický vstup.

²²³ŽDICHINEC. B. *Žízeň v srdci spící*. Praha: Aesculapus, 2015, s. 53. ISBN 978-80-87200-00-1.

POKLAD EXISTENCE

Jsi perla mého osudu.

Darující život.

Dávající smysl.

Jsi ryzí bezpodmínečná láska.

Přijímající v přirozenosti.

Skrze své bytí vyjadřující: „Jsi moje všechno.“

Jsi rozmanitá knihovna.

Beze slov se mnou vedoucí dlouhé dialogy o bytí.

Předčítající knihu žití.

Jsi sdílená hudba.

Znějící v srdci.

definující krásu.

Jsi lékařka citů.

Pomáhající něžnou radou.

Ošetřující modřiny pohlazením.

Jsi architektka všedních okamžiků.

Shodným pohledem vystihující kouzlo momentu.

Spatřující skrytou neposkvrněnou krásu

skrze průzračnost své duše.

Jsi odvážná víla.

Odkrývající roušku tam,

kde jiní berou brnění a prchají.

Jsi posel pravdy a lásky,

naplňující moji existenci bohatstvím,

po kterém touží srdce každého dítěte.²²⁴

²²⁴(Autorkou básně je Marie Dunovská).

3 Transdidaktické inspirace v procesu hudebního vzdělávání

Současné vzdělávání obohacuje poměrně mladá moderní vědecká disciplína transdidaktika neboli transdisciplinární didaktika zabývající se kvalitou vzdělávání z pohledu výuky i profesionality pedagogů. Je přístupem usilujícím o generalizaci didaktického vědění napříč obory. Tento přístup mohou následovat všichni vyučující, kteří se snaží o zvýšení kvality a prestiže vzdělávání.

Termín transdidaktika představuje alternativu termínu obecná didaktika. Transdidaktika není přímým vyjádřením obecných norem a principů toho, co je ve vyučování a učení správné, jako je obecná didaktika. K takovým principům směřuje nejprve prostřednictvím hlubokého studia oboru a až pak transformuje, vytváří a zobecňuje nad rámec oborů. Tento přístup znamená respekt ke každému oboru a ukazuje cestu spolupráce.

Cílem transdidaktiky je nacházet přesahy v oborových didaktikách a zamezit tak jejich izolaci a zároveň vytvořit podněty pro bádání v této oblasti.

U zrodu tohoto nového akademického oboru a vytvoření převratné odborné publikace *Transdisciplinární didaktika: o učitelském sdílení znalostí a zvyšování kvality výuky napříč obory*²²⁵ vydané v roce 2017 stáli autoři, kteří společně usilují o zvyšování kvality výuky a profesní kvality pedagogů. **Jan Slavík** se věnuje arteterapii a teorii expresivních oborů, zejména výtvarné výchově, **Tomáš Janík** se zaměřuje na tematiku vzdělávacích reforem a kurikulum, **Petr Knecht** se zabývá kurikulárním výzkumem a transdisciplinární didaktikou a **Petr Najvar** se orientuje na didaktická a interdidaktická témata, vyučovací procesy a procesy učení.

Autoři si kladou za cíl: „rozvíjet v českém pedagogickém prostředí zájem o obsah učení a vyučování doprovázený hlubokým teoretickým porozuměním pro didaktickou práci učitele s obsahem ve výuce.“²²⁶ Vyzdvihují obsah výuky, který dává výuce smysl, ve kterém se žáci učí něco, a ne nic nebo cokoliv. Varují před tzv. didaktickým formalismem, ke kterému

²²⁵SLAVÍK, J., JANÍK, T., NAJVAR, P. a P. KNECHT. *Transdisciplinární didaktika: o učitelském sdílení znalostí a zvyšování kvality výuky napříč obory*. Brno: Masarykova univerzita, 2017. ISBN 978-80-210-8568-8.

²²⁶Tamtéž, s. 5.

dochází například, když „se ve výuce poznávací a učební procesy iniciují, avšak nevěnuje se dostatek času a pozornosti tomu, aby vyústily v integraci nových znalostí či dovedností do těch stávajících.“²²⁷

Výuka je náročným a složitým procesem, který předpokládá specifické dovednosti a znalosti, tzv. vhledy. Transdidaktika směřuje „k vhledům, které jsou natolik hluboké, aby dovolily rozpoznávat, vysvětlovat a zdůvodňovat hodnocení jednoho z nejsložitějších kulturních, sociálních a psychických fenoménů: kvality vyučování a učení v rozmanitých oborech lidské kultury.“²²⁸ Pomáhá tak předcházet zaujatosti vůči učitelské profesi. „Z nepochopení myšlenkové hloubky a složitosti, s níž se výuka musí vyrovnávat, pramení tradovaný předsudek, že učit může každý, nebo kdo neumí, učit.“²²⁹

Autoři přispívají svou prací k posílení prestiže vzdělávání a poslání pedagogů. Transdidaktika přináší inspiraci pro inovaci vzdělávacího procesu a sdílí výzvy, jejichž naplňování přispěje ke zvyšování kvality výuky i profesionalizaci učitelů.

Zvyšování profesní kvality pedagogů pomáhá směřovat k naplnění poslání učitele: „pozdvihnout žáky k porozumění společnosti a kultuře v její bohatosti, a ne spolu s nimi poklesnout k jednoduchosti, mělkosti.“²³⁰

Tato disertační práce se inspirovuje transdidaktikou k obohacení hudebního vzdělávání v následujících úrovních: sdílení znalostí ve společenství učitelů, sdílení znalostí mezi vzdělávací teorií a praxí,²³¹ vytváření kulturního pole pro sdílené poznávání a zvládnutí světa²³² a učení k porozumění: propojit jednání, vnímání, řeč a myšlení.²³³ Transdidaktika směřující nejprve do hloubky znalostí jednotlivých oborů předpokládá i průběžné získávání informací k prohloubení znalosti oboru.

²²⁷Tamtéž, s. 5.

²²⁸Tamtéž, s. 420.

²²⁹Tamtéž, s. 419.

²³⁰Tamtéž, s. 420.

²³¹Tamtéž, s. 6.

²³²Tamtéž, s. 7.

²³³Tamtéž, s. 223.

„Je žádoucí překračovat ty hranice tradovaných disciplín, které brání porozumět důležitým souvislostem zkoumaných jevů.“²³⁴ Na úrovni umělecko-výchovného vzdělávání pomáhají k naplňování výzev transdidaktiky instrumenty polyestetické výchovy, a to prostřednictvím hudební integrativní pedagogiky. Integrativní pedagogika je nositelkou významu pro hudební a osobnostní vývoj dítěte v mladším školním věku právě díky působení zmíněných souvislostí.

3.1 Polyestetická výchova a integrativní hudební výchova

Hudební pedagogika je oborem, pro který je interdisciplinarita z vnitřního i vnějšího členění zcela charakteristická. Je společenskou vědou. Dění a změny ve společnosti ji determinují, je tedy i ovlivňována tím, co si společnost klade jako prioritu. To souvisí i s aktuální otázkou revize rámcových vzdělávacích programů.

Z hlediska vnitřního členění uvádí František Sedlák,²³⁵ že součástí hudební pedagogiky je: „teorie hudební pedagogiky, srovnávací hudební pedagogika, dějiny hudební pedagogiky, experimentální hudební výchova, psychologické základy hudební pedagogiky, hudební didaktika, mimoškolní hudební výchova.“²³⁶ „Hudobná pedagogika ako disciplína v systematike hudobnej vedy“²³⁷ je předmětem publikace **Ireny Medňanské**, osobnosti evropské hudební vědy, muzikoložky, pedagožky a organizátorky uměleckého života na vysokých školách, v konzervatořích a v základním a středním školství i mimo něj. Medňanská doplňuje strukturu hudební pedagogiky o další odvozené hudební vědy a zabývá se také sepětím hudební pedagogiky s dalšími vědami jako všeobecnou pedagogikou, porovnávací pedagogikou, filosofií, pedagogickou psychologií, všeobecnou didaktikou či sociologií výchovy.

Z hlediska vnějšího členění je hudební pedagogika teorií výchovy, do které patří společně s dalšími esteticko-výchovnými předměty, jejichž úlohou je vychovávat. Tedy literární

234 Tamtéž, s. 15.

235 SEDLÁK, F. Didaktika hudební výchovy 2: na druhém stupni základní školy. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1979.

236 Tamtéž, s. 9.

237 MEDŇANSKÁ, I. Systematika hudobnej pedagogiky. Prešov: Rokus. 2010, s. 5. ISBN 978-80-555-0149-9.

a výtvarnou výchovou jako povinných předmětů a v současné době i dramatickou výchovou – doplňkovým vzdělávacím oborem.²³⁸ Podle Sedláka je vhodné jít mnohem dále a rozšířit estetické účinky i do mimouměleckých předmětů a umožnit jim prostupovat celou výukou a působit tak všestranně, tedy: „umožnit jedinci vnímat, chápat a prožívat umělecká díla i mimouměleckou skutečnost, vypěstovat u něho aktivní estetický vztah a postoje k umění a vést ho k tomu, aby si osvojil i estetické dovednosti. Jde o to obohacovat uměním a krásou city, myšlení, postoje a jednání mladých lidí a kultivovat tak celou jejich osobnost.“²³⁹ Od 80. let 20. století pronikají do české a slovenské pedagogiky významné myšlenky integrativní pedagogiky a polyestetické výchovy, které předurčily propojení vědních oborů do smysluplných celků, které se ale nepodařilo ve výchovně vzdělávacím systému školství plně realizovat. V současné době probíhají revize plánů vzniklých na začátku 21. století a prostřednictvím nejnovějších vědeckých poznatků a masmediálních prostředků je snaha formovat náměty na zkvalitnění vzdělávání. V tomto smyslu chápeme jako podstatné zabývat se teorií a praxí transdidaktiky v aplikaci do hudební výchovy pro vznik odborné i společenské základny pro inovaci vzdělávací soustavy do roku 2030+.

Tato disertační práce chce ztvárnit metodické náměty pro školské vzdělávání.

3.1.1 Polyestetická výchova

Autor polyestetické a integrativní pedagogiky, skladatel, muzikolog a pedagog **Wolfgang Roscher**²⁴⁰ ozřejmuje původ názvu polyestetický. Vychází z řeckého polyaisthésis, skládajícího se ze slov aisthésis neboli vnímání, poiézis neboli umělecké ztvárnění a poiéin neboli klást. Odkazuje na Aristotela pojímajícího vnímání jako propojení smyslů, tedy: „spojení zraku, sluchu, chuti, vůně, hmatu a pohybu“²⁴¹, při jejichž zapojení dochází k aktivizaci. Polyestetická výchova je dle Roschera: „výchova k aktivizaci

²³⁸RVP pro základní vzdělávání, Národní pedagogický institut České republiky (dříve Národní ústav pro vzdělávání) [online]. Copyright © [cit. 30.4.2021]. Dostupné z: <http://www.nuv.cz/t/rvp-pro-zakladni-vzdelavani>

²³⁹SEDLÁK, F. Didaktika hudební výchovy 2: na druhém stupni základní školy. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1979, s. 10.

²⁴⁰ROSCHER, W. Integrativnahudobná pedagogika a polyestetická výchova. In: *Integrujúce možnosti hudby a umelecká výchova detí a mládeže: Integratívna hudobná pedagogika*. Bratislava: Slovenská hudobní spoločnosť, 1992, s. 12.

²⁴¹Tamtéž, s. 12.

smyslů a představ, ke sdělení zkušeností a zážitků.²⁴² „V aktivní součinnosti smyslů dochází k tomu, že člověk skutečně vnímá plně a projevuje zájem vnímané též přetvářet.“²⁴³ Po takových aktivitách touží dítě, které vnímá svět v jeho čistotě.

Dle Roschera není podstatou polyestetické výchovy jen zaměření na probouzení základních smyslů, ale i takových: „které nám zprostředkovávají zkušenost a zážitek při tvořivém konání, tedy smysl pro prostor a čas, společnost, smysl pro vědu a umění.“²⁴⁴ Tento přístup se vyznačuje „antropocentrismem“. Je tedy orientovaný na člověka, na „rozvíjení jeho kvalit“²⁴⁵. Právě umění činí člověka citlivého k sobě samému a rovněž k druhým lidem.

Polyestetika poskytuje možnosti pro součinnost umělců z různých odvětví, vzniká integrací uměleckých oblastí, tedy hudebního, výtvarného, literárního, dramatického a pohybově tanečního umění, které označuje jako přátele. Dala vzniknout oborům jako jsou integrativní hudební výchova, integrativní výtvarná výchova atd. Naopak přístup integrativní pedagogiky propojuje dle účelu všechny hudební činnosti nebo některé z nich mezi sebou, odpovídá tedy vnitřnímu členění hudební výchovy.

3.1.2 Integrativní hudební pedagogika

Integrativní hudební pedagogika vychází z polyestetické koncepce. Roscher odkazoval na to, že synonymní označení integrace a integrativní pochází z latinského integer neboli neporušený a tectum neboli střecha. To předurčuje promyšlené zacházení s integrací, nikoliv náhodné propojování. Dle Roschera je integrita možná pouze, když: „respektujeme celistvost věcí a lidí, když neporušíme integritu lidí, se kterými se stýkáme a integritu věcí, o kterých se učíme.“²⁴⁶

²⁴²Tamtéž, s. 12.

²⁴³KODEJŠKA, M. *Integrativní hudební výchova dítěte předškolního věku*. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2002, s. 12. ISBN 80-7290-080-3.

²⁴⁴ROSCHER, W. Integrativna hudobná pedagogika a polyestetická výchova. In: *Integrujúce možnosti hudby a umelecká výchova detí a mládeže: Integratívna hudobná pedagogika*. Bratislava: Slovenská hudobní spoločnosť, 1992, s. 12.

²⁴⁵Tamtéž, s. 19.

²⁴⁶Tamtéž, s. 13.

Wolfgang Roscher vybudoval se svým týmem v Mozarteu v Salzburgu v 60. letech 20. století Institut pro integrativní hudební pedagogiku a polyestetickou výchovu.²⁴⁷ Tento institut slouží vzdělávání studentů. Založil Společnost pro polyestetickou výchovu,²⁴⁸ které předsedal. Jeho kolega, celosvětově známý muzikolog, vědec, psycholog a hudebník Wolfgang Mastnak podporuje tento směr dále v Německu v Mnichově. U nás a na Slovensku se integrativní výchova rozvíjela po roce 1990. Jedním z prvních, který se zabýval těmito směry, byl teoretik hudby **Václav Drábek**.²⁴⁹ Filosof, komeniolog a první porevoluční rektor Univerzity Karlovy Radim Palouš²⁵⁰ se vyjádřil, že vědní obory se nemají fragmentovat, nemají se situovat pouze do jednotlivostí, protože pak nemůže dojít k jejich propojování, nemohou plnit svěřenou společenskou funkci.

Pro rozvoj dítěte je třeba v tomto slova smyslu obohacovat hudební obor o poznatky historické, filosofické, psychologické, sociologické, pedagogické i neurologické, a rovněž budovat i vědeckou interdisciplinaritu.

Hudebně integrativní pedagogika vybízí k praktické aplikaci. Ale není mnoho autorů, kteří tvoří pro praxi hudebně integrativní pedagogiky, protože je náročné téma obsáhnout. Předpokládá znalosti a dovednosti aktivního umělce a pedagoga, není to „práce pro teoretika“²⁵¹, jak podotýká muzikolog a hudební psycholog **Ivan Poledňák**.

Mezi české a slovenské fenomény polyestetické a hudebně integrativní pedagogiky patří pedagogové včetně vysokoškolských, kteří se svou prací věnovali a mnozí stále věnují i hudebně výchovné praxi a představují významnou pomoc pro uplatnění tohoto alternativního výchovného směru a podporu potenci člověka a jeho celkový rozvoj: hudební

²⁴⁷KODEJŠKA, M. *Integrativní hudební výchova dítěte předškolního věku*. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2002, s. 5. ISBN 80-7290-080-3.

²⁴⁸BALCÁROVÁ, B. *Teória a prax integratívnej hudobnej výchovy*. 978-80-555-0839-9. Prešov: Prešovská Univerzita, s. 4. ISBN 978-80-555-0839-9. Předmluva Ireny Medňanské.

²⁴⁹DRÁBEK, Václav. *Tvořivost a integrace v receptivní hudební výchově: [Studia paedagogica 23]*. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 1998. ISBN 80-86039-65-X.

²⁵⁰PALOUŠ, R. *Čas výchovy*. Praha: SPN, 1991. ISBN 80-04-25415-2.

²⁵¹POLEDŇÁK, I. Integrace a dezintegrace v umění – a co výchova? In: *Integrující možnosti hudby a umelecká výchova dětí a mládeže: Integrativna hudobná pedagogika*. Bratislava: Slovenská hudební společnost, 1992, s. 20.

pedagog a skladatel **Jaroslav Herden**,²⁵² hudební pedagožka a muzikoložka **Eva Jenčková**,²⁵³ hudební pedagog a koordinátor mezinárodních hudebních vztahů **Miloš Kodejška**,²⁵⁴ hudební pedagog a skladatel **Belo Felix**,²⁵⁵ hudební pedagožka a autorka nejnovější hudebně integrativní didaktiky **Božena Balcárová**,²⁵⁶ skladatel a teoretik **Juraj Hatrík**²⁵⁷ či hudební pedagožka a muzikoložka **Tatiana Pirníková**.²⁵⁸ Na úrovni integrativity tvoří v současné době i **Alena Tichá**²⁵⁹ nebo **Milena Kmentová**.²⁶⁰ Jedním z klenotů v hudebně integrativní oblasti je sborník z mezinárodní konference v Trenčíně z roku 1991 s názvem *Integrujúce možnosti hudby a umelecká výchova detí a mládeže: Integratívna hudobná pedagogika*.²⁶¹ Sborník představuje tuzemské i mezinárodní autory, v tomto smyslu přispěly i další osobnosti jako **Jiří Fukač**, **Josef Vereš**, **Ivan Poledňák**, **Milan Holas**, **Luděk Zenkl** a další.

Božena Balcárová, autorka významných hudebně integrativních didaktických děl, vysokoškolských učebnic i praktických materiálů uvádí, že se integrativní přístup: „stává jedním ze základních pilířů současné koncepce hudební výchovy. Je klíčem k využití mezipředmětových vztahů, prvků polyestetické výchovy a digitálních technologií na prvním

²⁵²HERDEN, J. *My pozor dáme a posloucháme: posloucháme hudbu se žáky 1. stupně základní školy*. Praha: Scientia, 1994. Učebnice pro základní školy. ISBN 80-85827-56-5.

²⁵³JENČKOVÁ, E. *Letem světem v pohybových hrách s hudbou*. Hradec Králové: Tandem, 2020, 52 s. ISBN 978-80-86901-71-8.

²⁵⁴KODEJŠKA, M. *Integrativní hudební výchova dětí předškolního věku*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, 2002. ISBN 80-7290-080-3.

²⁵⁵FELIX, B., JANÁKOVÁ L. *Maľovaná hudba – znejúci obraz*. Bratislava: NOC, 1992.

²⁵⁶BALCÁROVÁ, B. *Teória a prax integratívnej hudobnej výchovy*. 978-80-555-0839-9. Prešov: Prešovská Univerzita, 2019. ISBN 978-80-555-0839-9.

²⁵⁷HATRÍK, J. Didaktické aspekty integrativních projektů v rámci předmětu hudební dílna. *Hudební výchova*. 1994-95, 3(2), s. 19-20.

²⁵⁸PIRNÍKOVÁ, T. *Sny, projekty, dozrievanie: hudobný workshop jako prostor pre integráciu*. Prešov: Súzvuk, 2005. ISBN 80-89188-07-9.

²⁵⁹RAKOVÁ, M., ŠTÍPLOVÁ, L., TICHÁ, A. *Zpíváme a nasloucháme hudbě s nejmenšími*. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-262-1081-8.

²⁶⁰KMENTOVÁ, M. *Slovo, slůvko, slovíčko, honem poběž, písničko! - Hudební činnosti v logopedické prevenci*. Praha: Portál, 2018. ISBN 978-80-262-1333-8.

²⁶¹*Integrujúce možnosti hudby a umelecká výchova detí a mládeže: Integratívna hudobná pedagogika*. Bratislava: Slovenská hudební společnost, 1992.

stupni základní školy.“²⁶² Dle Ireny Medňanské²⁶³ představuje uplatnění polyestetické a integrativní hudební výchovy v praxi významnou inovaci hudebního vzdělávání. Přínos integrativní hudební výchovy spatřuje i v možnosti propojení s dalšími vzdělávacími koncepty, například Kodályho přístupem nebo Orffovým Schulwerkem.

Interdisciplinárními vztahy výtvarné a hudební výchovy se významně zabývá **Jaroslav Bláha**,²⁶⁴ který je autorem mimořádně kvalitních publikací pro pedagogickou praxi.

3.1.2.1 Význam múzických integrativit v hudebních činnostech na prvním stupni základní školy

Ve školním prostředí můžeme na prvním stupni základní školy spatřovat propojení hudebních činností v užším a širším slova smyslu.

Propojení v užším slova smyslu probíhá komunikací s hudbou prostřednictvím hudebních činností pěveckých neboli vokálních, poslechových, nástrojových neboli instrumentálních a hudebně pohybových. V těchto činnostech se dítě obrací k dílu hudebního umění na úrovni percepční, jestliže dítě pozoruje hudební projev někoho druhého, reprodukční, jestliže hudebně vyjadřuje to, co se naučilo a produkční, když samo hudebně tvoří. Kvalitu hudebních činností ovlivňuje výkon. Sedlák a Váňová uvedli, že: „jeho psychické a fyzické dimenze (tj. stránka mentální a senzomotorická) jsou silně ovlivněny „výkonovou motivací“²⁶⁵.

Propojení v širším slova smyslu v komunikaci hudební výchovy a dalších umělecko-výchovných předmětů rozumějme propojení s výtvarnou, dramatickou, literární výchovou a mimouměleckou oblastí. Tedy propojení v oblasti Umění a kultura Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání (dále RVP ZV) v oborech hudební výchova a výtvarná výchova, ve vzdělávací oblasti Jazyk a jazyková komunikace, pro obory český

²⁶²KENTOŠOVÁ, Z. Integrovaná didaktika hudobnej výchovy v primárnej edukácii kolektívu autorov vedeného Boženou Balcárovou. *Hudební výchova*, 2021, č. 1, s. 32. ISSN 1210-3683.

²⁶³BALCÁROVÁ, B. *Teória a prax integratívnej hudobnej výchovy*. 978-80-555-0839-9. Prešov: Prešovská Univerzita. ISBN 978-80-555-0839-9. Předmluva Ireny Medňanské.

²⁶⁴BLÁHA, J. *Výtvarné umění a hudba I/1. Tvar, prostor a čas*. Praha: Togga, 2012. ISBN 978-80-87258-69-9.

²⁶⁵SEDLÁK, F. a H. VÁŇOVÁ. *Hudební psychologie pro učitele*. Praha: Karolinum, 2013, s. 49. ISBN 978-80-246-2060-2.

jazyk a literatura, konkrétně složku literární výchova, v doplňujících vzdělávacích oborech dramatická výchova a etická výchova, a pomáhá zařadit průřezové téma Osobnostní a sociální výchova. Ideálním prostředkem takového polyestetického působení je hudební pohádka.

3.1.2.2 Význam hudební pohádky a příběhu v životě dítěte

Uznávaná hudební pedagožka Eva Jenčková, která je autorkou mimořádného množství metodicky zaměřených materiálů a praktické podpory s polyestetickým a integrativním přesahem uvádí, že hudební pohádka dovede „kdekoho pěkně zaměstnat. Muzikanti a vypravěči, zpěváci, tanečníci i malíři se skoro nezastaví. Hudba je provází pohádkami, představuje se ve všech svých pohádkových možnostech, nechává děti přemýšlet, hrát si s tóny i slovy, tvořit své vlastní pohádkové situace.“²⁶⁶

Pro svou autentickou kouzelnou atmosféru je hudební pohádka nezaměnitelným a vysoce motivačním hudebním žánrem a zdrojem umělecko-estetických prožitků, které se podílejí na poznávání a celkovém rozvoji dítěte předškolního a mladšího školního věku. Umožňuje spojit umělecko-výchovné oblasti do jednoho celku a působit současně ve smyslu polyestetické výchovy a integrativní hudební pedagogiky.

Jenčková také zdůrazňuje, že: „dějový základ pohádky sám o sobě otevírá další možnosti integrace hudebních, slovesných, dramatických, výtvarných i pohybových aktivit dětí.“²⁶⁷

Miloš Kodejška dodává, že: „hudební pohádka představuje pro dítě vzácný prostředek pro jeho tělesnou, psychickou a duchovní integritu.“²⁶⁸

²⁶⁶JENČKOVÁ, E. Hudba v současné škole – výběrová řada hudební pohádka. Hradec Králové: Tandem, 1998, s. 1. ISBN 80-902808-1-1.

²⁶⁷Tamtéž, s. 3.

²⁶⁸KODEJŠKA, M., DUNOVSKÁ, M., VEREB, J., SCHULMEISTEROVÁ, D., NOVÁKOVÁ, Z., ANDRIANTSARAZO, E., ARIJČUKOVÁ, K., KARADZASOVÁ, K., NACHTIGALOVÁ, M., NOVÁKOVÁ, B., PULKRÁBKOVÁ, M., ŠUPOVÁ, J., ŽÁKOVÁ B. a P. ŽÁKOVÁ. *Hudební pohádky se zpěvníčkem pro děti předškolního a mladšího školního věku*. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2020, s. 11. ISBN 978-80-7603-181-4.

3.1.3 Důsledky chybného výkladu transdidaktických, polyestetických a hudebně integrativních východisek

Hudební výchova je přirozeně integrativní, transdidaktický předmět a disponuje silnou motivací. Při chybném výkladu transdidaktických výzev i výkladu koncepce polyestetické výchovy a integrativní hudební výchovy hrozí nebezpečí rozšíření názoru, že zeštíhlení estetické, resp. hudební výchovy je správnou cestou. Redukce by mohla znamenat trvalé poškození budoucnosti každého z nás i celé společnosti. Byla by tím porušena vnitřní integrita a svébytnost každé z uměleckých výchov a také rozvojový potenciál, který ve svém rozsahu poskytuje dítěti každá z těchto disciplín. Disertační práce se nestaví na stranu zeštíhlování hudební výchovy. Všeobecné vzdělání je přístupné všem dětem, ale pokud bychom z něj ukrajovali, nedostane se jim rozvoje, který potřebují. Cesta je zachovat předměty a v nich vyrovnaně integrovat.

Všestrannost, osobnostní integrace i kritickou mysl můžeme posílit, ale za předpokladu, že zůstane zachována dotace předmětů a nebude se jednat o předmět výchova uměním, který byl zaveden na Slovensku. **Irena Medňanská** podává informace o vzdělávací reformě na Slovensku a potvrzuje tak negativní důsledky krácení dotace předmětů hudební výchova a výtvarná výchova. Na Slovensku vešel v platnost od roku 2008 nový RVP ZV. Do té doby se uskutečňovala hudební výchova a výtvarná výchova v dotaci jedné vyučovací hodiny týdně pro každou výchovu. Od roku 2008 se v 8. a 9. ročníku začal uplatňovat tzv. integrovaný předmět výchova uměním, eliminující obsah hudební i výtvarné výchovy do jedné hodiny týdně. To zvedlo vlnu námitek ze strany hudebních pedagogů na základních školách i vysokých školách, kteří žádali ministerstvo školství o přehodnocení tohoto nového předmětu. Do 8. ročníku se až v roce 2015 podařilo navrátit oba předměty v původní dotaci, do 9. ročníku ale již pouze výtvarnou výchovu. Hudební výchova se v něm přestala vyučovat úplně, nedošlo tedy k návratu s původním rozsahem. I další evropské země se pokoušely o integraci v tomto smyslu a na kongresech Evropské asociace pro hudbu ve školách (European Association for Music in Schools, dále EAS)²⁶⁹ sdílely negativní zkušenosti a varovaly evropské státy před podobnou chybou. Medňanská dále uvádí, že místo zužování předmětu by se naopak měla zdůrazňovat jeho činnostní integrativní povaha v názvu

²⁶⁹European Association for Music in Schools [online]. Dostupné z: <https://eas-music.org/>

integrativní hudební výchova. V tomto smyslu jde o správné označení a tato podstata předmětu naplňuje východiska integrativní hudební pedagogiky a polyestetické výchovy. Celoevropsky uznávaná hudební pedagožka upozornila: „na základe skúseností si dovoľím varovať pred takou integráciou, ktorá nezabezpečí časový priestor nadobudnutia základných poznatkov a zručností v každej umeleckej výchove na takej úrovni, aby s nimi žiak mohlo zmysluplne „narábať“ v novom integratívnom celku s patričným estetickým výsledkom.“²⁷⁰

Lenka Kašćáková, vedoucí Katedry hudební výchovy na Pedagogické fakultě Univerzity Komenského v Bratislavě se vyjadřuje v roce 2021 na konferenci Hudební výchova pro 3. tisíciletí²⁷¹ k integraci jakožto modernímu přístupu ve výuce uměleckých předmětů, ale zároveň s odkazem na minulost na Slovensku poukázala na důležitost vhodného použití integrativních přístupů.

I přes tato varování v evropském kontextu vyšla začátkem února 2021 opatření Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy České republiky k tzv. malým revizím RVP ZV platných od roku 2023, s možností zapojení vybraných škol již od září 2021. Na ty okamžitě reagovali zástupci národních i mezinárodních hudebně vzdělávacích organizací. **Jan Prchal**, předseda Společnosti pro hudební výchovu České republiky a vysokoškolský pedagog vydal stanovisko této společnosti,²⁷² ve kterém se proti revizím vymezuje a upozorňuje na nepromyšlenost a netransparentnost provedených škrtů v předmětu hudební výchova. Uvedl: „domníváme se, že má-li mít reforma RVP nějaký smysl, nelze ji realizovat bez permanentního a transparentního dialogu s pedagogickou veřejností.“²⁷³ V návaznosti na toto prohlášení aktivně reagovala pedagogická veřejnost. Pedagogická fakulta Univerzity Jana Evangelisty Purkyně společně s Českou hudební radou²⁷⁴ pod UNESCO a Společností

²⁷⁰MEDŇANSKÁ, I. Metamorfózy vývoja predmetu hudobná výchova na Slovensku od reformy v r. 2008. *Hudební výchova*, 2019, č. 2, s. 23. ISSN 1210-3683

²⁷¹*Mezinárodní konference Hudební výchova pro 3. tisíciletí 23. – 24. 4. 2021 – Pedagogická fakulta UJEP* [online]. Dostupné z:

²⁷²STANOVISKO SHV ČR k Opatření ministra školství, mládeže a tělovýchovy, kterým se mění Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání [online]. Copyright © 2021 Společnost pro hudební výchovu. [cit. 16.06.2021]. Dostupné z: <https://www.shvcr.cz/2021/02/03/stanovisko-shv-cr-k-opatreni-ministra-skolstvi-mladeze-a-telovychovy-kterym-se-meni-ramcovy-vzdelavaci-program-pro-zakladni-vzdelavani/>

²⁷³Tamtéž.

²⁷⁴Česká hudební rada / Czech music Council [online]. Dostupné z: <http://www.chr-cmc.org/cs>

pro hudební výchovu pod záštitou MŠMT ČR uspořádaly v dubnu 2021 unikátní mezinárodní didaktickou online konferenci Hudební výchova pro 3. tisíciletí.²⁷⁵ Podobné setkání proběhlo již v roce 2019 k 85. výročí založení Společnosti pro hudební výchovu. Na dubnové online konferenci se vyjadřovala řada tuzemských i mezinárodních osobností k tématům revize RVP ZV, implementaci informačních technologií do hudební výchovy a distanční výuce hudební výchovy. Reflektovaly současnou situaci a uvažovaly nad budoucím vývojem předmětu hudební výchova. Počet aktivních účastníků převyšující 500 pedagogů svědčí o mimořádném zájmu učitelů o tuto problematiku.

Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy a Společnost pro hudební výchovu organizovaly také cyklus diskusních setkání s názvem Hudební výchova v době covidu a jak dál?²⁷⁶, vedených sbormistryní a vysokoškolskou pedagožkou **Jiřinou Jiříčkovou** a již zmíněným Janem Prchalem. Jedním z témat byla také aktuální opatření MŠMT ČR k RVP ZV. Asociace učitelů hudební výchovy v čele s prezidentem, sbormistrem a vysokoškolským pedagogem **Milanem Motlem** vydala přehlednou a srozumitelnou iniciativu pro zachování hudební výchovy na základních a středních školách.²⁷⁷ Snížení hodinové dotace a redukce obsahu v oblasti Umění a kultura byly uskutečněny za účelem uvolnění místa pro navýšení dotace předmětu informační technologie. Stanovisko předsedy Asociace učitelů hudební výchovy Milana Motla k revizím RVP ZV vydaných v roce 2021 podpořil sbormistr a vysokoškolský pedagog **Jiří Kolář**.

3. 1. 3. 1. Skutečný kontakt s hudbou

Implementace informačních technologií je možná a je i nutná ve smyslu současného světa, a to i bez omezení výuky hudební či výtvarné výchovy. Dopadu moderních technologií na mozek dětí se věnuje neurolog, vysokoškolský pedagog **Martin Jan Stránský**, který

²⁷⁵Mezinárodní konference Hudební výchova pro 3. tisíciletí 23. – 24. 4. 2021 – Pedagogická fakulta UJEP [online]. Dostupné z: <https://www.pf.ujep.cz/cs/25418/mezinarodni-konference-hudebni-vychova-pro-3-tisicileti-23-24-4-2021>

²⁷⁶Hudební výchova v době Covidu – A jak dál? – Společnost pro hudební výchovu. Společnost pro hudební výchovu – Založena 1934 [online]. Copyright © 2021 Společnost pro hudební výchovu [cit. 16.06.2021]. Dostupné z: <https://www.shvcr.cz/2021/05/03/hudebni-vychova-v-dobe-covidu-a-jak-dal/>

²⁷⁷Výzva Asociace učitelů HV – Společnost pro hudební výchovu [online]. Copyright © 2021 Společnost pro hudební výchovu. [cit. 24.5.2021]. Dostupné z: <https://www.shvcr.cz/2020/05/23/vyzva-asociace-ucitelu-hv/>

opakovaně vystoupil v celosvětových médiích a varuje, že kontakt s digitálními technologiemi od raného dětství, kontakt nekoordinovaný, bez dohledu rodičů, bez pravidel, má postupně devastující vliv na mozek dětí, vzniká závislost (jako například u drog), v jejímž důsledku se mění chování dítěte, např. může být agresivní, když mu odejmeme třeba mobilní telefon nebo tablet. Psychiatr Manfred Spitzer²⁷⁸ pozoroval u dětí agresivní reakce při odejmutí těch prostředků, na kterých již vznikla u dítěte závislost. Digitální technologie vyvolávají umělý pocit štěstí způsobený „drogou štěstí“ dopaminem, který se při jejich užívání uměle vytváří například obdržením tzv. „laiku,“ Stránský upozorňuje, že: „Americká Akademie pediatrie vydala dokonce oficiální stanovisko, že žádné dítě do 8 let by nemělo mít obrazovku v ruce.“²⁷⁹ Vědci se shodují, že plošné a ve vysoké hodinové dotaci zavádění digitálních technologií do vzdělávání ovlivňuje do určité míry negativně rozvoj inteligence a to výrazněji, než se odborníci dříve domnívali.

3.2 Evropská a národní východiska zdůrazňující vliv hudby na harmonizaci osobnosti

V tomto smyslu zdůrazňujeme tuzemské i mezinárodní dokumenty a konference, např. evropskou výzvu kongresu European Association for Music in Schools v Salzburgu z roku 2017²⁸⁰ o inovacích ve všeobecném vzdělávání, deklaraci Na obranu hudby a hudební výchovy v Marseille z roku 2018,²⁸¹ mezinárodní hudební konferenci Teorie a praxe

²⁷⁸SPITZER, M. Digitální demence: jak připravujeme sami sebe a naše děti o rozum. Brno: Host, 2014. ISBN 978-80-7294-872-7.

²⁷⁹Počítače mají devastující vliv na mozek a inteligenci dětí, varuje neurolog | Český rozhlas Dvojka [online]. Copyright © 1997 [cit. 12.4.2021]. Dostupné z: <https://dvojka.rozhlas.cz/pocitace-maji-devastujici-vliv-na-mozek-a-inteligenci-deti-varuje-neurolog-7527170>.

²⁸⁰2017 – Salzburg (AT) | European Association for Music in Schools [online]. Dostupné z: <https://eas-music.org/2017-salzburg-at/>

²⁸¹Pour la défense de la Musique et de l'Education Musicale/ Forthe defense of Music and Music Education [online]. Copyright © [cit. 13.05.2021]. Dostupné z: https://publishup.uni-potsdam.de/opus4-ubp/frontdoor/deliver/index/docId/43389/file/psm7_online_157-158.pdf

hudební výchovy v Praze²⁸² a didaktickou konferenci Hudební výchova pro 3. tisíciletí²⁸³ v Ústí nad Labem, na kterých zazněly silné argumenty pro zavedení umělecko-estetické kompetence a zachování kvality hudebního a uměleckého vzdělávání ve všeobecném školství. Tato kompetence existuje v evropských státech pod názvem cultural awareness and expression neboli kompetence kulturního povědomí a vyjadřování.²⁸⁴ V následujících podkapitolách některé výzvy přiblížíme a budeme je komparovat s názory významných umělců a pedagogů.

Ve sborníku Hledání učitele²⁸⁵ vydaném v roce 1996 k 50. výročí založení Pedagogické fakulty Univerzity Karlovy jsou uvedena slova osobností, které pozitivně ovlivnily svět vzdělávání a výchovy.

Jaroslav Herden,²⁸⁶ bývalý vedoucí Katedry hudební výchovy Pedagogické fakulty Univerzity Karlovy a výjimečná osobnost hudební výchovy se vyjádřil, jak naložit s moderní koncepcí hudební výchovy. Argumentuje přínosem hudby vycházející: „z hluboké potřeby zachovat život pro jeho radosti.“²⁸⁷ Projevuje názor, že společnost mění velkou měrou vztah člověka k hudbě, a to poznamenává i současnou hudební výchovu. Uvažuje o její budoucnosti. „Asi budeme ctít tradici, ale současně budeme hledat i moderní prostředky, které na úrovni technického století dopřejí každému sáhnout si na hudbu vlastními smysly a ucítit lidské teplo jejího nezastupitelného sdělení.“²⁸⁸

²⁸²*Teorie a praxe hudební výchovy VI* [online]. Dostupné z: <https://www.czechcoordinatoreas.eu/tphv6/indexCZ.htm>

²⁸³*Mezinárodní konference Hudební výchova pro 3. tisíciletí 23. – 24. 4. 2021 – Pedagogická fakulta UJEP* [online]. Dostupné z: <https://www.pf.ujep.cz/cs/25418/mezinarodni-konference-hudebni-vychova-pro-3-tisicileti-23-24-4-2021>

²⁸⁴*Cultural awareness expression handbook*. Luxembourg: Publications Office of the European Union, 2016. 978-92-79-54978-6.

²⁸⁵LIPERTOVÁ, P. a J. PEŠKOVÁ. *Hledání učitele: škola a vzdělání v proměnách času*. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 1996. ISBN 80-86039-09-9.

²⁸⁶HERDEN, J. *I am numquam carmina dicam* Jednoduché otázky, složité odpovědi. In: *Hledání učitele: škola a vzdělání v proměnách času*. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 1996, s. 128-132. ISBN 80-86039-09-9.

²⁸⁷Tamtéž, s. 132.

²⁸⁸Tamtéž, s. 132.

K otázce umění a filosofie jako součásti univerzitního vzdělávání se vyjadřuje **Pavel Šamšula**, dřívější vedoucí Katedry výtvarné výchovy Pedagogické fakulty Univerzity Karlovy, mimořádná osobnost výtvarné výchovy. „Jedním, ze základních rysů tohoto vzdělávání by měla být výchova umění tázat se i tam, kde je vše jasné a napovrch evidentní. Dokonce právě tam.“²⁸⁹

V roce 2021 vnímáme průlomové změny, které tyto nadčasové názory mohou naplnit. **Lenka Dohnalová**, tajemnice České hudební rady,²⁹⁰ která je zástupkyní v národním středisku Mezinárodní hudební rady UNESCO,²⁹¹ upozorňovala na mezinárodní hudebně didaktické konferenci Hudební výchova pro 3. tisíciletí²⁹² na význam obeznámenosti s výsledky neurofyziologických výzkumů potvrzujících nezastupitelnost a příznivý vliv hudební výchovy na život člověka a zvyšující prestiž hudebního oboru. Odkazuje na nedostatek vzdělání v oblasti filosofie umožňujícího lidem orientaci v současném světě a potřebu žít s přesahem.

Významné apely najdeme také v evropské deklaraci Na obranu hudby a hudební výchovy z Marseille v roce 2018.²⁹³ Tato deklarace nesoucí i politickou závažnost apeluje na evropské národní představitele kulturní politiky a osoby zodpovědné za vzdělávání na mezinárodní i národní úrovni. Je výsledkem jednání významných osobností z evropských univerzit Evropského nadnárodního kolokvia Hudba, plasticita mozku a učení, podpořeného programem Erasmus plus, Art and Learning. Předmětem kolokvia byly nejnovější výzkumné poznatky z oblasti neurovědy týkající se praxe hudební výchovy a její perspektivy. Z debat vyplynulo, že nejnovější výzkumné neurovědecké poznatky zdůrazňují význam hudby pro

²⁸⁹ŠAMŠULA, P. Umění – prostředek, předmět či princip vzdělávání. In: *Hledání učitele: škola a vzdělání v proměnách času*. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 1996, s. 109. ISBN 80-86039-09-9.

²⁹⁰Česká hudební rada / Czech music Council [online]. Dostupné z: <http://www.chr-cmc.org/cs>

²⁹¹International Music Council [online]. Copyright © 2005 [cit. 13.06.2021]. Dostupné z: <https://www.imc-cim.org/>

²⁹²Mezinárodní konference Hudební výchova pro 3. tisíciletí 23. – 24. 4. 2021 – Pedagogická fakulta UJEP [online]. Dostupné z: <https://www.pf.ujep.cz/cs/25418/mezinarodni-konference-hudebni-vychova-pro-3-tisicileti-23-24-4-2021>

²⁹³*Pour la défense de la Musique et de l'Education Musicale/ For the defense of Music and Music Education* [online]. Copyright © [cit. 13.05.2021]. Dostupné z: https://publishup.uni-potsdam.de/opus4-ubp/frontdoor/deliver/index/docId/43389/file/psm7_online_157-158.pdf

psychické i fyzické zdraví člověka. Konkrétně se jedná o pozitivní vliv hudby na prožívání člověka samotného se sebou a v kolektivu a její funkci v procesu terapie a poruch učení. Proto je doporučován v terapii a rehabilitaci rozvoj oborů, které souvisejí s hudbou. Na kvalitní hudební výchovu má právo každý člověk. Optimální časová dotace je minimálně dvě hodiny hudební výchovy týdně na prvním stupni základní školy a hodina týdně na všech středních školách. K hodnotnému vzdělávání vede cesta pouze přes kvalifikované učitele, kteří během svého studia absolvují mimo jiné také dostatek praxe a rozvoje v didaktice. Je nutné podporovat výzkum inovací v každé oblasti hudby, k čemuž směřuje i podpora doktorského studia.

Vedoucí Visegrádského hudebního týmu²⁹⁴ podporovaného Mezinárodním visegrádským fondem IVF²⁹⁵ usilující o rozvoj hudební kultury a výchovy ve střední Evropě a člen Evropské asociace pro hudbu ve školách²⁹⁶ Miloš Kodejška připomněl na konferenci Hudební výchova pro 3. tisíciletí ve svém příspěvku Zkušenosti z hudebních reforem v Maďarsku, Polsku a Slovensku zásadní význam hudebních aktivit dětí, který v 60. letech v Maďarsku prokázal Zoltán Kodály.

V roce 2019 upozorňoval Miloš Kodejška²⁹⁷ v časopise Hudební na důležitou funkci umělecko-výchovných předmětů s kognitivními a emocionálními aspekty a osobnostní rozvoj ve všeobecném vzdělávání. Je zastáncem toho, aby hudební výchova zůstala ve všeobecném vzdělání zachována jako samostatný předmět. Je toho názoru, že za hudební rozvoj a kulturní směřování dětí i dospívajících zodpovídá společnost. Nabídl realizaci transdidaktických výzev aplikovaných do hudební výchovy. Navrhuje, co je vhodné udělat pro zkvalitnění hudební výchovy a její současnou inovaci. Dle něj je vhodné: odborně vymezit umělecko-estetickou kompetenci, nově akreditovat vysokoškolské studijní programy s ohledem na potřeby praxe hudební výchovy ve všeobecném vzdělávání;

²⁹⁴Visegrádská spolupráce na poli hudebního vzdělávání [online]. Dostupné z: <http://czechcoordinatorreas.eu/referat.htm>

²⁹⁵Visegrad Fund [online]. Copyright © 2021 International VisegradFund [cit. 13.06.2021]. Dostupné z: <https://www.visegradfund.org/>

²⁹⁶European Association for Music in Schools [online]. Dostupné z: <https://eas-music.org/>

²⁹⁷KODEJŠKA, M. Tradice a perspektivy hudební výchovy v českých základních školách. *Hudební výchova*, 2019, š. 3/1019, s. 28-31. ISSN 1210-3683.

prezentovat podnětné výsledky spolupráce školy, rodiny i veřejnosti skrze sdělovací prostředky; zajistit dohled školní inspekce na dodržení časové dotace předmětu hudební výchova v jednotlivých školách; posílit naše bohaté tradice, nejen kopírovat zahraniční zkušenosti. Podotýká: „neničme si tradiční českou hudebnost.“²⁹⁸ Je třeba získávat inspiraci a sdílet ji i na mezinárodní úrovni, zlepšovat prestiž učitelů hudební výchovy a nedegradovat hudební výchovu, rozvíjet spolupráci učitelů ve smyslu transdidaktiky a vytvářet hudebně integrativní inovace, finančně podporovat rozvoj esteticko-výchovných předmětů ve školách. Zdůrazňuje, že: „tam, kde děti hudební projevy získávají od prarodičů a rodičů, tam se také projevuje hudebnost, životní pohoda, hodnotný rodinný život, morálka a celkově zdravá společnost.“²⁹⁹

3.2.1 Kompetence kulturního povědomí a vyjadřování

Na již zmíněné významné mezinárodní konferenci Hudební výchova pro 3. tisíciletí požadovala **Isolde Malmberg**, prezidentka EAS,³⁰⁰ konstituovat tuto koncepci ve školní praxi, dále podporovat výzkum hudební výchovy na univerzitách a šířit myšlenky o kulturním povědomí napříč Evropou i na úrovni politiky. Klíčové osobnosti pro udržování kontaktu s EAS byly pro Českou republiku Miloš Kodejška, pro Slovensko Irena Medňanská, pro Maďarsko Noemi Maczelka a pro Polsko Gabriela Konkol.

Isolde Malmberg³⁰¹ připomněla kompetenci kulturního povědomí a vyjádření neboli cultural awareness and expression,³⁰² která je zaměřena na: „zvyšování mezikulturních dovedností

²⁹⁸Tamtéž, s. 31.

²⁹⁹Tamtéž, s. 31.

³⁰⁰European Association for Music in Schools – asociace korespondující s mezinárodní organizací UNESCO, v současné době propojuje 35 evropských členských států, její činnost souvisí se zkvalitňováním hudebního vzděláváním v Evropě i mimo ni a přispívá k rozmanitému mezikulturnímu dialogu.

³⁰¹Prof. Dr. Isolde Malmberg – YouTube [online]. Copyright © 2021 Google LLC [cit. 30.04.2021].

Dostupné

z: https://www.youtube.com/watch?v=SmNLqQ2WQuM&list=PLz8mP0r8U6DOM2jz_JrAh3xti4QGKyTcZ&index=3

³⁰²Cultural awareness expression handbook. Luxembourg: Publications Office of the European Union, 2016. 978-92-79-54978-6.

a na rozvoj schopnosti vyjadřovat myšlenky různými způsoby a kontexty.“³⁰³ Tato kompetence byla v roce 2006 vymezena Evropskou komisí jako 8. kompetence ze spektra kompetencí pro celoživotní učení v Evropě,³⁰⁴ prostřednictvím kterých by mladý člověk našel osobnostní naplnění a uplatnil se společensky i profesně. Na úrovni Evropy je tedy apelováno na kvalitu v oblasti umění, která by se měla zvyšovat ve školní praxi a přípravě budoucích pedagogů na národní úrovni v každé členské zemi Evropské unie.

Umělecký rozvoj by se měl realizovat soustavně od útlého věku, dlouhodobě a být dostupný všem dětem. Kvalita hudební výchovy je dle EAS vyjádřena nesnižováním časové dotace předmětu hudební výchova, ale naopak naplněním rozsahu minimálně dvou hodin, výukou hudební výchovy na středních školách i gymnáziích, podporou maturitní zkoušky z hudební výchovy, finanční podporou škol k materiální vybavenosti učeben hudební výchovy, kooperací vzdělávacích institucí s uměleckými osobnostmi i objekty, nadprůměrnou kvalitou celoživotního vzdělávání pedagogů hudební výchovy i kvalitou školní praxe od útlého věku.³⁰⁵

3.2.2 Umělecko-estetická kompetence

Již od evropského hudebního kongresu ISME a EAS v Praze v roce 2005 se na visehradských odborných seminářích začal prohlubovat názor o potřebnosti umělecko-estetické kompetence. Měla by nezastupitelné místo mezi ostatními klíčovými kompetencemi stanovenými Rámcovým vzdělávacím programem pro základní školy. Tato úvaha byla později specifikována na konferencích Teorie a praxe hudební výchovy³⁰⁶ pořádaných Pedagogickou fakultou Univerzity Karlovy za podpory Grantové agentury

³⁰³European Commission [online]. Copyright © [cit. 15.05.2021]. Dostupné z: https://ec.europa.eu/education/sites/default/files/document-library-docs/factsheet-key-competences-lifelong-learning_en.pdf

³⁰⁴Tamtéž.

³⁰⁵Prof. Dr. Isolde Malmberg – YouTube[online]. Copyright © 2021 Google LLC [cit. 30.04.2021].

Dostupné z:

https://www.youtube.com/watch?v=SmNLqQ2WQuM&list=PLz8mP0r8U6DOM2jz_JrAh3xti4QGKyTcZ&index=3

³⁰⁶Teorie a praxe hudební výchovy VI [online]. Dostupné z: <https://www.czechcoordinatoreas.eu/tphv6/indexCZ.htm>

Univerzity Karlovy,³⁰⁷ Českého hudebního fondu,³⁰⁸ České hudební rady pod UNESCO, Evropské asociace pro hudbu ve školách, Mezinárodního visegrádského fondu v Bratislavě. Konference vznikly v roce 2009 z iniciativy Jaroslava Herdena a konají se pravidelně ve dvouletých intervalech.

Podstatnou částí hlubší analýzy klíčové kompetence je uplatňování hudby v životě člověka. Zatím je nazývána pracovní umělecko-estetickou kompetencí a souvisí s již popsanou kompetencí kulturního vědomí a vyjádření. Při jejím naplňování by člověk byl aktivní ve smyslu technickém i prožitkovém. Každou sekundu v hudbě může být člověk aktivní. Rozvíjí své city, prožitky, techniky i jejich ladnost, prohlubuje vlastní emocionalitu jako důležitou dimenzi osobnostního rozvoje. Osobnost kultivujeme ještě více ve spolupráci s dalšími esteticko-výchovnými činnostmi. Společně pomáhají vytvářet postoje jako kvalitativně trvalé hodnoty ve vědomí. Dovednosti se zdokonalují prostřednictvím psychologie cviku, do činnosti zapojíme více smyslů a uskutečníme předmětovou integraci uměleckých i mimouměleckých oblastí. Tím se bezprostředně vytváří postoj. V celospolečenském hledisku je třeba ve školách rozvíjet rozumovou a citovou integraci. Z toho důvodu má zavedení této klíčové kompetence smysl.

Stanislav Štech³⁰⁹ uvedl už v roce 2013, že posun ke kompetencím není dokázáný. Domnívá se, že osobnostní posun ke kompetencím není výzkumem potvrzený a kompetence tak „zavádí pedagogickou praxi do byrokratické rutiny.“³¹⁰ Dle něj východiska kurikulární reformy „nebyla doložena seriózním pedagogickým nebo didaktickým výzkumem nebo jsou s nimi v rozporu.“³¹¹ Je tedy nutné takové výzkumy realizovat. I Evropský referenční rámec kompetence kulturního povědomí a vyjádření vyzývá: „Uskutečňte v praxi projekt, který v rámci formálního vzdělávání zahrne nejen učební standardy vzdělávacího programu, ale i rozdílné aspekty uměleckého a kulturního vzdělávání a vyjádření. Tyto projekty musí být

³⁰⁷Grantová agentura UK – Univerzita Karlova [online]. Copyright © 2021 Univerzita Karlova [cit. 17.01.2021]. Dostupné z: <https://cuni.cz/UK-9291.htm>

³⁰⁸Nadace český hudební fond [online]. Copyright © 2021 [cit. 17.06.2021]. Dostupné z: <https://www.nchf.cz/kontakt/>

³⁰⁹ŠTECH, S. Když je kurikulární reforma evidence-less. *Pedagogická orientace*, 2013, č. 5, s. 615-633. ISSN 1211-4669.

³¹⁰Tamtéž, s. 622.

³¹¹Tamtéž, s. 630.

navrženy tak, aby podpořily tvořivost a schopnost vyjadřovat se a komunikovat prostřednictvím uměleckých a kulturních kódů a také podpořily aktivní účast dětí a mládeže na společenském dění.³¹²

Miloš Kodejška navrhuje dvojí řešení: „odborně vymezit umělecko-estetické zřetele v klíčové kompetenci kulturního povědomí a vyjádření vycházející z Evropského referenčního rámce (cultural awareness and expression), anebo do vzdělávacího systému pro RVP ZV v České republice prosadit umělecko-estetickou klíčovou kompetenci.“³¹³

Již v roce 2015 Kodejška zdůvodnil význam umělecko-estetické kompetence v systému všeobecného vzdělávání v České republice,³¹⁴ umožňující naplnit výzvy Evropské mezinárodní komise, a tyto myšlenky prezentoval i na mezinárodních konferencích Teorie a praxe hudební výchovy. Zdůraznil právo samostatného postavení umělecko-estetické kompetence, která by neměla být pouze podřazenou součástí jiné kompetence. Vyjádřil se k závažnému aktuálnímu vztahu dětí, mladých lidí i dospělých k uměleckým hodnotám, jejichž nedostatek ovlivňuje kulturu celé naší společnosti. Umělecké hodnoty jsou významné pro každého člověka, neboť rozvíjejí smysl pro krásu, tedy: „cit pro krásu celého životního spektra, pro které člověk žije a pracuje, v němž naplňuje svůj život“³¹⁵ a představují východisko zdravého duševního vývoje i schopnosti vnímat vyšší hodnoty existence. Proto má nezastupitelný význam zařazení těchto podnětů od dětství, aby se mohly podílet na rozvoji osobnosti člověka.

Pokud nebude kompetence podpořena a v tomto smyslu nebude umění přijímáno dětmi od dětství, zeslabuje se účinek celé pedagogické reformy, ohrožuje se vzdělávací systém, znehodnocuje se historie a budoucnost naší kultury a společnosti.

Dle Kodejšky je pro vzdělávání důležité odpovědět na otázku, jak rozvojem hudebních schopností a dovedností dojít k etickým hodnotám, jak ovlivnit život v jeho etickém základu.

³¹²Příručka k tématu kulturního povědomí a vyjádření: vybrané části. Praha: Nipos, 2016, s. 75. ISBN 978-80-70-68-306-4.

³¹³KODEJŠKA. M. Tradice a perspektivy hudební výchovy v českých základních školách. *Hudební výchova*, 2019, č. 3, s. 30. ISSN 1210-3683.

³¹⁴Zdůvodnění zavedení tzv. umělecko-estetické kompetence do systému všeobecného vzdělávání v České republice [online]. Dostupné z: <https://www.czechcoordinator.eu/aktuality.htm>

³¹⁵Tamtéž.

V našem rámcově vzdělávacím programu je uvedeno, jak rozvinout schopnosti do dovedností v určitých hudebních činnostech, ale chybí jejich směřování k osobnostnímu rozvoji, kterému by velmi pomohlo zasazení umělecko-estetické kompetence.

Jan Prchal informoval v roce 2021 na konferenci Hudební výchova pro 3. tisíciletí³¹⁶ ve svém příspěvku Hudební výchova na pokraji...revize RVP o nejpatrnějším projevu revize rámcových vzdělávacích programů, kterým je snížení hodinové dotace vzdělávací oblasti Umění a kultura z deseti vyučovacích hodin na devět. To vnímá jako degradaci této oblasti v očích veřejnosti a výraz omezování kultury. Také upozorňuje na dobrovolné oslabování kulturní oblasti na některých školách, kde chybí hudební výchova v 8. a 9. ročníku a rozšíření vzdělávací oblasti Informatika, aby žáci získávali kompetenci pro práci s digitálními technologiemi na úkor zatím čtyř vzdělávacích oblastí, včetně oblasti Umění a kultura. Důsledky těchto kroků se dle něj budou postupně negativně projevovat v celé kultuře a společnosti. Východisko rovněž spatřuje v zavedení kompetence, kterou nazývá jako kulturně umělecká nebo kulturně estetická. Klíčové kompetence jsou součástí rámcových vzdělávacích programů. Jan Prchal se na konferenci Teorie a praxe hudební výchovy V³¹⁷ vyjadřoval k významu statusu závaznosti v další oblasti, kterou jsou standardy, v nichž došlo v roce 2021 k redukci. „Standardy Hudební výchovy představují významnou podporu při realizaci jejího vzdělávacího obsahu, ovšem mají jednu vadu na kráse – jsou pouze doporučeným materiálem a jejich realizace tedy není ani závazná, ani vymahatelná. Je nutné, aby získaly status dokumentu závazného.“³¹⁸

3.3 Shrnutí

Následování polyestetické a hudebně integrativní pedagogiky přináší inovaci do hudebně vzdělávacího procesu a naplňuje tak výzvy transdidaktiky.

³¹⁶Mezinárodní konference Hudební výchova pro 3. tisíciletí 23. – 24. 4. 2021 – Pedagogická fakulta UJEP [online]. Dostupné z: <https://www.pf.ujep.cz/cs/25418/mezinarodni-konference-hudebni-vychova-pro-3-tisicileti-23-24-4-2021>

³¹⁷Teorie a praxe hudební výchovy V [online].

Dostupné z: <https://www.czechcoordinatorreas.eu/tphv5/indexCZ.htm>

³¹⁸PRCHAL, J. Společnost pro hudební výchovu ČR a současné výzvy pro hudební výchovu. In: *Teorie a praxe hudební výchovy V*. Praha: Univerzita Karlova-Pedagogická fakulta, 2018, s. 9-15. ISBN 978-80-7290-978-0.

Absence kulturní společnosti představuje negativní vliv na rozvoj dítěte a v důsledku se technický rozvoj a digitalizace mívá účinkem. Praktická realizace umělecko-estetické kompetence vycházející z evropské kompetence kulturního povědomí a vyjadřování je způsob, jak dosáhnout přirozené ochrany kultury. Není třeba pro evropskou kompetenci kulturního povědomí a vyjadřování stanovovat jiné označení, stačí, když ji budeme akceptovat v českém vzdělávacím programu. Vždy ale záleží na tom, co si společnost klade za cíl, a aby kulturní rozvoj nevytěsňovala.

TANEC POLYESTETIKY

Žádám Tě o tanec, Polyestetiko.

Pečlivě připravuji své smysly,

chvěji se očekáváním...

A najednou,

v sále plném obrazů, zvuků, slov a pohybů,

zahájíme první kroky,

a znenadání jsme

mimo čas i prostor...

a člověk prožívá

a mysl se mění...

a nic už nebude stejné, jako dřív.

Doufám, že si brzo opět zatančíme!³¹⁹

³¹⁹(Autorkou básně je Marie Dunovská).

PRAKTICKÁ ČÁST

Následující část obsahuje zpracovaný výzkum mezioborové spolupráce hudby s dalšími uměleckými a mimouměleckými oblastmi v prostředí primárního vzdělávání, který je dedukcí teoretických poznatků do aplikační roviny.

Ve výzkumné části disertační práce představujeme předmět a cíle výzkumu, metodiku, pracovní hypotézy a organizaci výzkumu. Věnujeme se rovněž etice výzkumu. Analyzujeme výzkumná data a interpretujeme je. V poslední části verifikujeme hypotézy a předkládáme výsledky výzkumu a diskusi.

4 Výzkum mezioborové spolupráce hudby s dalšími uměleckými a mimouměleckými oblastmi v prostředí primárního vzdělávání

4.1 Předmět a cíle výzkumu

Předmětem výzkumu je ověřit efektivitu mezioborové spolupráce hudby s dalšími uměleckými a mimouměleckými oblastmi v prohloubení emocionálního prožitku dětí mladšího školního věku a v rozvoji jejich postojů. Při této strategii budeme vycházet z výzev transdidaktiky, jakožto formy inovace primárního vzdělávání.

Umělecké oblasti reprezentuje hudební, výtvarná, literární a dramatická výchova. Mimoumělecké oblasti reprezentují etická témata. Mezi uměleckými a etickými oblastmi je vnitřní propojení.

Abychom se mohli dostat k podstatě vymezené problematiky objasněné v předmětu výzkumu, stanovili jsme na základě předmětu výzkumu následující cíle výzkumu.

1. Vytvořit možnosti spolupráce hudební výchovy a dalších uměleckých oblastí při zachování hudební výchovy jako svébytného oboru.
2. Propojit tento umělecký komplex s dalšími mimouměleckými oblastmi zaměřenými na osobnostní rozvoj dítěte mladšího školního věku.
3. Vytvořit na základě těchto propojení uměleckých a mimouměleckých oblastí motivační model, který by obohatil umělecko-výchovnou činnost na 1. stupni základní školy.
4. Ověřit pomocí tohoto motivačního modelu dílčí kvalitativní posun v osobnostním rozvoji dítěte mladšího školního věku.
5. Navázat a inspirovat se v tomto ohledu českými a slovenskými osobnostmi hudebně integrativní pedagogiky, jejich tvorbou a jejich sociokonstruktivistickým přístupem k edukaci.
6. Navázat a do praxe aplikovat výzvy transdidaktiky. Konkrétně se zaměříme na aplikaci výzev:

- Sdílení znalostí a inspirací ve společenství učitelů.
- Sdílení znalostí mezi vzdělávací teorií a praxí (tedy sdílení znalostí přispívajících k vývoji vzdělávací teorie a praxe).
- Vytváření kulturního pole pro sdílené poznávání a zaujímání vlastního místa v něm.
- Učení k porozumění: propojení jednání, vnímání, řeči a myšlení.
- Získávání nových informací z jiných oborů.

7. Na základě výzkumného šetření najít další argumenty pro zařazení umělecko-estetické kompetence mezi ostatní klíčové kompetence, kterými má disponovat absolvent základního vzdělávání.

4.2 Metodika výzkumu

Na základě předmětu výzkumu a jeho cílů jsme pro náš výzkum zvolili následující metody, techniky a prostředky.

Pro výzkum bude charakteristický smíšený výzkumný přístup, tedy kombinace několika výzkumných přístupů, které budou představovat integrovaný systém.³²⁰

Hlavními metodami budou experiment a rozhovor. Pomocné metody zvolíme pozorování a ratingovou metodu. Výzkumné metody doplníme o metody výuky, které aplikujeme do experimentů a rozhovoru a přispějí k jeho realizaci. Konkrétně se bude jednat o prvky programu Reading and writing for critical thinking (Čtením a psaním ke kritickému myšlení). Dále využijeme techniky formativního hodnocení.

Nyní uvedeme detaily zmíněných výzkumných a výukových metod, prostřednictvím kterých výzkum realizujeme.

4.2.1 Experiment

Hudebně pedagogickou skutečnost budeme zkoumat pomocí experimentálního výzkumu. Využijeme experimentální vyučování. Do sledovaných procesů cíleně vneseme změny shodující se s hypotézami a cíli výzkumu.

³²⁰MAREŠ, J. Tvorba případových studií pro výzkumné účely. *Pedagogika*, 2015, č. 2, s. 114. ISSN 0031-3815.

Z hlediska typu experimentu se bude jednat o experiment terénní neboli přirozený, neboť jej uskutečníme v běžném pedagogickém prostředí prvního stupně základní školy. Díky tomu se zamezí, aby respondenti měli pocit, že jsou objektem výzkumu. Zároveň se bude jednat o experiment formující nebo didaktický. Jeho hlavním výzkumným přístupem bude experimentální vyučování, během něhož přineseme do běžných podmínek prvního stupně základní školy, konkrétně první třídy, změny a inovace, které mohou přivodit předpokládané obohacení.

Pro výzkum zvolíme experimentální techniku jedné skupiny. Efektivnost nových prvků, kterými obohatíme výuku otestujeme v rámci jedné experimentální skupiny. Tuto skupinu porovnáme samu se sebou.

4. 2. 1. 1 Experimentální plán

Pro rozvržení všech detailů týkajících se experimentu stanovíme experimentální plán. Zformulujeme hypotézy, které mají experiment ověřit. Tyto hypotézy uvádíme v části 4.4.

Identifikujeme nezávisle proměnné, tedy příčiny změn, které vneseme do experimentálního vyučování. Těmi bude zařazení propojení hudební výchovy s dalšími uměleckými a mimouměleckými oblastmi do výuky v první třídě základní školy.

Respondenti se zapojí během experimentu do následujících činností: zúčastní se uměleckých činností na hudební, výtvarné, literární a v některých případech i dramatické úrovni. Prostřednictvím výtvarného, písemného a verbálního projevu vyjádří své dosavadní zkušenosti s etickou hodnotou, která bude tématem každé experimentální lekce. V tomto ohledu otevře a uzavře každé téma formulovaná otázka, která bude respondentům adekvátně jejich věku evokovat příslušnou etickou hodnotu, nad kterou budou uvažovat. Dále jim představíme autorský hudebně interdisciplinární příběh, do kterého se aktivně zapojí. Budou reagovat na otázky kladené experimentátorem, plnit úkoly na úrovni různých uměleckých oblastí s převahou hudebních činností. Hudební aktivity zastoupí především činnosti spojené s metodickým nácvikem písně zkomponované pro každou z deseti experimentálních lekcí, ve které se zrcadlí příslušná etická hodnota. Na každou experimentální lekci navážou individuální rozhovory s respondenty, které budou představovat další výzkumnou metodu.

Hlouběji tak ozřejmí vytvořené práce a kvalitativní posun respondenta v rozvoji jeho vztahu k etickým hodnotám v průběhu experimentální výuky.

Detaily týkající se struktury experimentálních lekcí uvádíme na konci této podkapitoly. Další informace k experimentálním lekcím vkládáme do přílohy 3. Kompletní scénáře experimentálního vyučování zahrnuje příloha 4.

Výzkumný vzorek vybereme náhodně. Budou ho tvořit žáci první třídy běžné základní školy.

Dále identifikujeme záměrně proměnnou, tedy účinek změny, kterou vneseme do experimentálního vyučování, a způsob jejího měření. Předpokládáme, že zařazení propojení hudební výchovy s dalšími uměleckými a mimouměleckými oblastmi do výuky v první třídě základní školy bude působit na kvalitu prožívání respondentů ve smyslu autorského hudebně interdisciplinárního scénáře. Domníváme se, že účinkem experimentálního vyučování dojde ke zlepšení kvality postojů ke stanoveným etickým hodnotám. Ty budou součástí autorského hudebně integrativního scénáře. Účinek změny posléze změříme pomocí škálování.

Po vyhodnocení výzkumných dat z části experimentálního vyučování vložíme do práce tabulky a grafy a výsledky porovnáme s ověřovanými hypotézami.

4. 2. 1. 2 Autorský scénář experimentálního vyučování

V následující podkapitole uvádíme autorský hudebně interdisciplinární příběh s názvem Vroucné přání rozdělený do deseti lekcí experimentálního vyučování.

Každou experimentální lekci provází etické téma, se kterým se respondenti seznámí prostřednictvím uměleckých a mimouměleckých aktivit. Obsah vyučovacích hodin rozdělíme na 3 části. V úvodní části se na začátku každé experimentální lekce přivítáme s žáky hudebním pozdravem a připomenutím tématu, především opakováním hudební složky předchozí lekce. Druhou část experimentální lekce zahájíme vstupními aktivitami k novému tématu, které se týká konkrétní etické hodnoty. Nad ní budou respondenti uvažovat z pohledu svých vlastních zkušeností, které zaznamenají kombinací výtvarné a psané podoby. Dále naváže hudebně interdisciplinární literární příběh s názvem Vroucné

přání. V něm vystupují hlavní protagonisté Andělka a Robin, kteří postupně během experimentálního příběhu dospívají. Tento příběh propojíme aktivitami, respondenti je budou plnit a reagovat na otázky. Příběh obsahuje uzlové momenty, v nichž dochází k prohloubení emocionálního prožitku. Tato část vyvrcholí hudebními činnostmi, ve kterých umocní hloubku emocionálního prožitku práce s písní. Respondenti absolvují aktivity s písní náležející ke konkrétní experimentální lekci. Na závěr experimentální lekce zařadíme reflexi, při které si respondenti vybaví zkušenosti z experimentální lekce a kombinací výtvarného a psaného projevu vyjádří nově získaný vztah k etické hodnotě. Scénář vytvoříme na základě modelu třífázového učení evokace-uvědomění-reflexe, který je jednou z metod programu Čtením a psaním ke kritickému myšlení.

Nyní uvádíme stručný výtah ze scénáře experimentálního vyučování, jeho součástí je hudebně interdisciplinární příběh Vroucné přání. Název příběhu se shoduje s názvem první experimentální lekce. V obsazích popisujeme cíle, vstup, diskusi a výstup. Klíčovou část představují uzlové momenty, tedy momenty nesoucí mimořádný stěžejní emocionální náboj. Během nich jsou v nitru dětí podněcovány silné emocionální prožitky, které mají přetvářecí sílu. Dovedou modulovat historii emocionálních prožitků, působit na jejich přítomnost, ovlivňovat budoucnost a tím prohlubovat dosavadní postoje nebo tvořit nové.

Interdisciplinární pojetí výuky na prvním stupni nabízí jedinečný prostor pro propojení uměleckých předmětů. V nich může pedagog se svými žáky pracovat s konkrétním tématem – část literární v literární výchově, část výtvarná ve výtvarné výchově, část hudební v hudební výchově apod. Nedochází tak tedy ke zúžení prostoru pro práci v jednotlivých výchovách, tedy ani v hudební výchově.

Veškeré umělecké i mimoumělecké podklady experimentálního vyučování včetně pozorovaných uzlových momentů jsou součástí příloh. Pro přehlednost zapojení etických hodnot ve spojení s hudební, výtvarnou, literární a v některých případech i dramatickou složkou a stanovenými cíli komplexního experimentálního vyučování i jednotlivých experimentálních lekcí jsme zařadili přílohu 3.

Plán scénáře 1. experimentální lekce

Název hudebně interdisciplinární lekce experimentálního vyučování: Vroucné přání

Rozvoj etické hodnoty obsažené v experimentální lekci: pomoc slabšímu

Cíle:

OSV³²¹ – Probudit v respondentech zájem o člověka, který je slabší a potřebuje pomoci, i když si o pomoc sám neumí říct. Prohloubit v respondentech všímavost ke svému okolí. Evokovat společné úsilí ku pomoci druhému člověku. Konkrétně Andělka, jako protagonistka děje ukáže ostatním respondentům dobro a naučí svým chováním a jednáním dávat dobro druhým.

HV³²² – Reflektovat hudebně výrazové prostředky – charakter melodie, tempo, dynamiku, kontrast mezi dvěma písněmi. Vnímat charakter písně a její text. Zpívat píseň s emocionálním nábojem, který bude podnícen vyústěním příběhu.

VV³²³ – Uplatňování subjektivity při výtvarné reflexi vlastních prožitků souvisejících s etickou hodnotou pomoc slabšímu, ověřování komunikačních účinků při reflexi vlastní práce. Rozvíjení smyslové citlivosti při uvažování a vcit'ování do díla výtvarného umění.

LV³²⁴ – Seznámení s příběhem a hlavní protagonistkou Andělkou. Zapojení respondentů do aktivního řešení problematické situace, pomoci nemocné Andělce, které spěje k formování vlastního názoru i kolektivní domluvě a pomoci.

Stručný obsah experimentální lekce:

Vstupem bude záznam dětí zaměřený na zjištění jejich přání. Mohou zaznamenat cokoli v rámci zadání.

Příběh představí hlavní hrdinku Andělku (pro výtvarnou složku jsme použili dílo Pabla Picassa Dítě s holoubkem), skromnou dívku, která tráví čas s nemocnými dětmi, když u nich nemohou být vlastní rodiče. Zpívá jim jemnou píseň Vroucné přání – Zdravá Andělka, ve které si přeje jejich uzdravení. Bude následovat rozhovor o hudebně výrazových prostředcích a o písni, kterou budou respondenti vnímat. Charakter písně bude obsahově radostný a pozitivní.

³²¹Osobnostní a sociální výchova

³²²Hudební výchova

³²³Výtvarná výchova

³²⁴Literární výchova

Do pomoci ostatním dětem investuje hrdinka příběhu vše, co má. Lidé však její pomoc berou jako samozřejmost a nevšimnou si, že začíná ztrácet sílu a onemocní. Píseň zazní najednou úplně jinak. Hudba je nyní smutná a teskná. Jednoho dne Andělka nepřijde. Stůně doma, sama a zesláblá. V následujícím poslechu písně Vroucné přání – Nemocná Andělka a rozhovoru o hudebně výrazových prostředcích budou respondenti tyto změny reflektovat.

Kolektiv třídy bude diskutovat, jak Andělce v nemoci pomoci, co pro ni udělat, aby se cítila lépe. Respondenti pocítí přirozenou potřebu jí pomoci, vážnost situace je povede k reálnému přemýšlení nad činy, které by mohli vykonat. Předpokládáme, že mezi náměty respondentů se nejčastěji objeví zpěv písně, kterou Andělka zpívala dětem a pomoci které je uzdravovala. V respondentech se bude aktivovat lidskost a podstata pomoci slabšímu, což se stane motivací k naučení a zpěvu písně Vroucné přání – Zdravá Andělka.

Výstupem bude záznam nových zkušeností dětí týkajících se jejich přání, které porovnáme s jejich původní zkušeností ze začátku experimentální lekce. Očekáváme proměnu v hodnotovém zaměření. Komplexní posun dětí budeme dále zkoumat v části individuálních rozhovorů.

Napsání příběhu bylo inspirováno legendou o holčičce Aničce Degenové,³²⁵ která zázračně uzdravovala děti a lidé dodnes věří, že jim pomůže a vykoná zázraky v obtížných chvílích jejich života.

Kompletní scénář hudebně interdisciplinárního příběhu s názvem Vroucné přání je k dispozici v příloze 4 a) – j). Na veškeré detaily odkazuje příloha 3 d) Evidence etických hodnot v aplikaci na hudebně interdisciplinární autorský scénář experimentálního vyučování.

Škálové hodnocení uzlových momentů uvádíme v části 5. 1. 2.

³²⁵ČERNÝ, D. *25 tajemství Prahy*. Praha: Grada, 2018. ISBN 978-80-271-0581-6.

Plán scénáře 2. experimentální lekce

Název hudebně interdisciplinární lekce experimentálního vyučování: Cesta za vzpomínkami

Rozvoj etické hodnoty obsažené v experimentální lekci: vztah k životnímu prostředí

Cíle:

OSV – Prohloubit v respondentech vztah k životnímu prostředí, které ohrozí skládka odpadu. Díky ní zanikají hmatatelné vzpomínky hlavního protagonisty příběhu – dědečka, bezradného a hledajícího pomoc. Respondenti získají zkušenosti s tříděním odpadu i pomocí druhému člověku a životnímu prostředí. Na konkrétní situaci se naučí, že životní prostředí je úzce spojeno s naším osobním životem a pokud jeho ochrana selže, může to mít fatální následky. Je ale v silách každého člověka situace řešit a napomáhat čistému a zdravému životnímu prostředí.

HV – Reflektovat hudebně výrazové prostředky. Vnímat charakter písně a její text. Rozšiřovat svůj hlasový rozsah pomocí zpěvu písně a jejího transponování. Zpívat píseň s emocionálním prožitkem, který bude podnícen jednotlivými kroky souvisejícími s odstraňováním skládky odpadu.

VV – Uplatňování subjektivity při výtvarné reflexi vlastních prožitků souvisejících s etickou hodnotou, vztah k životnímu prostředí, ověřování komunikačních účinků při reflexi vlastní práce. Užité vizualita a rozvoj smyslové citlivosti ve vztahu k životnímu prostředí, např.: význam odlišných barev kontejnerů. Objevování díla výtvarného umění.

LV – Seznámení s dalším protagonistou, Robinem a jeho dědečkem. Zapojení respondentů do aktivního řešení problematické situace, odstranění skládky odpadu. Respondenti budou vyjadřovat vlastní názor a situaci tvořivě řešit.

Stručný obsah experimentální lekce:

Vstupem bude záznam dětí zaměřený na zjištění jejich dosavadních zkušeností s ochranou životního prostředí.

Příběh představí hlavního hrdinu Robina a jeho dědečka, se kterým má Robin hezký vztah. Dědeček rád s Robinem cestuje a rozhodne se, že mu ukáže svůj rodný dům. Oba jsou plní očekávání a těší se na idylicky popsané místo v přírodě. Místo toho dorazí k rozlehlé skládce

odpadu, ve které lze spatřit pouze špičku komína dědečkova rodného domu (pedagog předem nasimuluje ve třídě a připraví fotografie). Tento úsek příběhu je jedním z uzlových momentů. Dědeček se snaží najít řešení sám, ale vzdává to, jelikož na odklizení skládky nemá sám dost sil.

Během diskuse začne kolektiv třídy hledat řešení situace, dostane se i k nahlašování černé skládky i třídění opadu. Respondenti budou motivováni dědečkovi pomoci. Předpokládáme, že navrhnou, že skládku uklidí. Tento inspirativní moment bude motivovat respondenty k práci s písní Třídíme. Následující diskuse o hudebně výrazových prostředích a o písni bude úvodem ke zpěvu písně, která podpoří prožitky radosti z pomoci dědečkovi, Robinovi a životnímu prostředí. V dětech se zaktivují pozitivní pocity spojené s pomocí a ochranou životního prostředí.

Respondenti budou čistit domeček a v celé své kráse se jim zobrazí dílo Vincenta Van Gogha – Domy v Auvers. Motivujeme je i k opakování písně a zpěvu v transpozicích. Jako námět pro další rozvoj experimentálního vyučování bude probíhat diskuse nad uměleckým dílem Kryštof Kintera – My všichni chceme být očištěni.

Výstupem se stane záznam nových zkušeností žáků týkajících se ochrany životního prostředí, který porovnáme s původní zkušeností žáků ze začátku experimentální lekce. Očekáváme proměnu v hodnotovém zaměření. Komplexní posun dětí budeme dále zkoumat v části individuálních rozhovorů.

Plán scénáře 3. experimentální lekce

Název hudebně interdisciplinární lekce experimentálního vyučování: Kouzelná slovíčka

Rozvoj etické hodnoty obsažené v experimentální lekci: význam slušného chování

Cíle:

OSV – Prohloubit v respondentech vztah ke slušnému chování. To není dodržováno ve školním kolektivu, ve kterém se nacházejí hlavní protagonisté. V důsledku toho se v něm necítí dobře. Pedagog předloží řadu příkladů, které budou moci respondenti prožít, vcítit se do efektu zdvořilého/nezdvořilého chování a reflektovat své prožitky.

HV – Reflektovat hudebně výrazové prostředky. Vnímat charakter písně a její text. Zpívat píseň s emocionálním nábojem, který bude podnícen doprovodem na rytmické nástroje, množstvím radostných zvolání a „kouzelných slovíček“, která děti mohou znát z minulosti. Novými slovíčky si obohatí svůj etický slovník.

VV – Uplatňování subjektivity při výtvarné reflexi vlastních prožitků souvisejících s etickou hodnotou – významem slušného chování. Ověřování komunikačních účinků při reflexi vlastní práce. Pozorování reálných situací pomocí dramatizace. Sledování dramatizace a reflexe „scén“, které přináší příběh.

LV – Seznámení s prostředím třídy, do které chodí Andělka a Robin a ve které došlo k porušení pravidel slušného chování. Zapojení respondentů do aktivního řešení řady problematických situací souvisejících s porušováním pravidel slušného chování, které nejsou mnohým příjemné. Vyjádření vlastních názorů, tvořivé řešení situace a kolektivní spolupráce.

DV³²⁶ – Rozvoj verbální a neverbální komunikace v rámci řešení problematických situací ve třídním kolektivu souvisejících se zdvořilým chováním.

Stručný obsah experimentální lekce:

V rámci vstupu do problematiky zjistíme dosavadní zkušenosti žáků s výrazy užitými v rámci zdvořilého chování, tzv. „kouzelnými slovíčky“, která budou zaznamenávat na pracovní list.

Příběh představí tentokrát poprvé společně Andělku i Robina, kteří spolu začali chodit do školy. Hodně času trávili u Robina doma s jeho dědečkem, který se jim věnoval a zajímal se o to, jak tráví svůj čas ve škole. Robin a Andělka mu popisovali situace spojené s absencí slušného chování, které si sami všimli. Tyto momenty vylíčí pedagog.

Kolektiv třídy bude diskutovat o možných řešeních situace, dostane příležitost je přímo dramatizovat a dále hledat co nejlepší postup. V respondentech probudíme zájem o dramatizaci, budou motivovaní a díky tomu i pozorní k řešení situací. V těchto momentech pocítí účinek zdvořilého chování a lépe se dostanou k jeho významu.

³²⁶Dramatická výchova

Bude následovat nácvič písň Kouzelná slovíčka a rozhovor o hudebně výrazových prostředcích a o písni. Písň je hravá a radostná a přispěje k motivaci respondentů k jejímu naučení.

Výstupem se stane záznam nových zkušeností spojených se zdvořilým chováním, které porovnáme s jejich původní zkušeností ze začátku experimentální lekce. Očekáváme proměnu v hodnotovém zaměření. Komplexní posun dětí budeme dále zkoumat v části individuálních rozhovorů.

Plán scénáře 4. experimentální lekce

Název hudebně interdisciplinární lekce experimentálního vyučování: Nejsi sama

Rozvoj etické hodnoty obsažené v experimentální lekci: pomoc seniorům

Cíle:

OSV – Prohloubit v žácích vztah a potřebu pomoci seniorům a podnítit ohleduplnost vůči nim pomocí příkladu, který se bude týkat pomoci babičce hlavního protagonisty.

HV – Reflektovat hudebně výrazové prostředky. Poznávat charakter písň a její text. Zpívat písň s emocionálním nábojem, který bude podnícen radostí babičky.

VV – Uplatňování subjektivity při výtvarné reflexi vlastních prožitků souvisejících s etickou hodnotou pomoc seniorům. Ověřování komunikačních účinků při reflexi vlastní práce. Rozvíjení smyslových účinků při diskusi nad fotografiemi seniorů v různých životních situacích.

LV – Seznámení s Robinovou babičkou a snem, který se mu o ní zdál. Zapojení respondentů do řešení situace, která souvisí s babičkou a jejím steskem. Žáci budou vyjadřovat vlastní názor a nabízet řešení situace.

Stručný obsah experimentální lekce:

Vstupem bude záznam dětí zaměřený na zjištění jejich zkušeností s pomocí seniorům.

Příběh bude vyprávět o snu, který se zdál Robinovi. Zdálo se mu, že jeho babička upadla a kvůli zdravotním komplikacím se dostala do domova pro seniory. V Robinově snu nebylo

možné si vzít babičku domů. Robin poznává prostředí domova pro seniory a osudy lidí, kteří v něm žijí a vidí svou babičku smutnou a plačící.

Kolektiv třídy bude diskutovat o tom, jak se někteří senioři mohou cítit například v cizím prostředí. K rozvinutí diskuse dopomohou také fotografie vztahující se k experimentální lekci, které pedagog respondentům představí před začátkem vyprávění. Budou přemýšlet nad tím, co by si senioři nejvíce přáli. Budou uvažovat o tom, jak zajistit péči o seniora, když ji rodina již nezvládá, co může seniorům pomoci, co můžeme udělat, aby se necítili opuštěni. Povedou diskusi i o možnostech pomoci seniorům ke šťastnějšímu stáří. Předpokládáme, že respondenti také navrhnou, že by seniorům udělala radost písnička. V dětech se bude aktivovat přirozená touha pomáhat a ochraňovat, v tomto případě pomáhat seniorům.

Bude následovat nácvik písně Babičko, vyprávěj! a rozhovor o písni a hudebně výrazových prostředcích, vyvolaných emocích, které budou respondenti v písni vnímat. Jedná se o zhudebněný autorský příběh vytvořený na základě skutečných událostí.

Výstupem se stane záznam nových zkušeností žáků týkajících se jejich pomoci seniorům. Záznam porovnáme s jejich původní zkušeností ze začátku experimentální lekce. Očekáváme proměnu v hodnotovém zaměření. Komplexní posun dětí budeme dále zkoumat v části individuálních rozhovorů.

Plán scénáře 5. experimentální lekce

Název hudebně interdisciplinární lekce experimentálního vyučování: Nenahraditelná věc

Rozvoj etické hodnoty obsažené v experimentální lekci: vnímání hodnoty věcí

Cíle:

OSV – Prohloubit v respondentech vztah k vnímání hodnoty věcí. Postihnoutí rozdíl mezi nahraditelnou a nenahraditelnou věcí.

HV – Vnímat a reflektovat hudebně výrazové prostředky. Poznávat charakter písně a její text. Zpívat píseň s emocionálním nábojem, který bude podnícen její radostnou melodií.

VV – Uplatňování subjektivity při výtvarné reflexi vlastních prožitků souvisejících s etickou hodnotou vnímání hodnoty věcí. Ověřování komunikačních účinků při reflexi vlastní práce.

Rozvíjení smyslových účinků při diskusi nad fotografiemi nahraditelných a nenahraditelných věcí.

LV – Seznámení se se sousedkou Robinova dědečka, u které vznikl požár a přišla o řadu věcí. Respondenti se naučí rozlišovat nuance mezi nahraditelností a nenahraditelností. Budou vyjadřovat vlastní názor.

Stručný obsah experimentální lekce:

Vstupem bude záznam dětí zaměřený na uvažování o věci, kterou někdy ztratily a jednalo se o věc, kterou měly opravdu rády.

Příběh bude vyprávět o sousedce Robinova dědečka, paní Suchánkové, která každý rok na výročí úmrtí svého manžela zapaluje svíčku. Jednoho dne ji však před odchodem do sklepa zapoměla zhasnout. V jejím bytě vznikl požár. Naštěstí zavolal Robinův dědeček hasičský záchranný sbor, a tak se podařilo oheň uhasit. Paní Suchánkové uklidili byt s pomocí sousedů, starý nábytek byl nahrazený novým, zapůjčeným. Ale při požáru jí bohužel shořela vyřezávaná krabička s fotografiemi zachycujícími všechny důležité a krásné momenty jejího života. Začala plakat.

Kolektiv třídy prodiskutuje, proč paní Suchánková plakala, budou objevovat rozdíl mezi nahraditelnou a nenahraditelnou věcí. K tomu jim také napomůže pracovní list s kartičkami, které roztrídí do kategorií nahraditelná a nenahraditelná věc. K pochopení přispěje také píseň. Uvědomí si, že některé věci se dají nahradit, tzn. koupit v obchodě, znovu vyrobit atp., ale některé věci jsou nenahraditelné, tzn. jedinečné a výjimečné pro každého z nás. Existuje jediný exemplář takové věci. Budou vedeni k vnímání hodnoty věcí, tedy k rozlišování významu materiální a emocionální podstaty věcí, které nás v životě obklopují. Naučí se zjemňovat cit pro jejich vnímání a váhu.

Bude následovat nácvik písně Každá věc má svou hodnotu a rozhovor o hudebně výrazových prostředcích a o písni. V písni se opět dostaneme k významu některých věcí, které pro nás mají emocionální hodnotu.

Výstupem se stane záznam nových zkušeností dětí týkajících se významu nahraditelných a nenahraditelných věcí, který porovnáme s jejich původní zkušeností ze začátku

experimentální lekce. Očekáváme proměnu v hodnotovém zaměření. Komplexní posun dětí budeme dále zkoumat v části individuálních rozhovorů.

Plán scénáře 6. experimentální lekce

Název hudebně interdisciplinární lekce experimentálního vyučování: Ochránci

Rozvoj etické hodnoty obsažené v experimentální lekci: význam zdraví

OSV – Prohloubit v respondentech vztah k vnímání významu zdraví, který souvisí s ochranou nejen sebe, v případě, že jsme nemocní, ale i druhého člověka.

HV – Vnímat a reflektovat hudebně výrazové prostředky. Poznávat charakter písně a její text. Zpívat píseň s emocionálním nábojem, který bude podnícen hudebně pohybovým doprovodem.

VV – Uplatňování subjektivity při výtvarné reflexi vlastních prožitků souvisejících s etickou hodnotou zdraví. Ověřování komunikačních účinků při reflexi vlastní práce. Rozvíjení smyslových účinků při diskusi nad fotografií z Japonska.

LV – Seznámení s Japonskem, ve kterém byla Andělka s Robinem na výletě a všimli si tam ohleduplnosti, kterou vůči sobě chovají tamější lidé, když jsou například nemocní.

Stručný obsah experimentální lekce:

Vstupem bude záznam dětí zaměřený na vybavení ochrany sebe i ostatních v případě, že člověk prodělává nakažlivé onemocnění (např. chřipku).

Příběh se zaměří na cestu Andělky a Robina do zahraničí, do Japonska, ve kterém se setkávají se zvykem, který doposud neznali. Tedy s nošením roušek na veřejnosti, což bude pedagog dokumentovat i fotografií určenou této experimentální lekci. Andělka s Robinem nerozumějí tomu, proč lidé roušky nosí a zajímají se o to. Zjišťují, že jedním z důvodů je ohleduplnost.

Kolektiv třídy bude diskutovat o tom, proč Japonci nosí na veřejnosti roušky. Budu uvažovat o smyslu nošení roušek. Postupně zjistí, že tak chráníme zdraví jak sobě, tak i druhým. Zkusí přijít na to, jak konkrétně chránit druhé před případnou infekcí. Budou vymýšlet způsoby zdravení se, které ochrání naše zdraví. Dostanou se k tomu, že každý z nás může pro ochranu zdraví svého i ostatních něco udělat.

Bude následovat nácvik dramatizace a poté i písňě Roz-rou-ru a rozhovor o hudebně výrazových prostředcích a o písni. Respondenti se naučí hravou formou dodržovat tři základní pravidla ochrany před nákazou, tedy rozestupy, roušky, ruce (mytí, desinfekce rukou).

Výstupem se stane záznam nových zkušeností dětí s ochranou a významem zdraví, který porovnáme s jejich původní zkušeností ze začátku experimentální lekce. Očekáváme proměnu v hodnotovém zaměření. Komplexní posun dětí budeme dále zkoumat v části individuálních rozhovorů.

Napsání příběhu aktuálně reaguje na koronavirovou pandemii a nutnost ochrany zdraví i ve školním prostředí.

Plán scénáře 7. experimentální lekce

Název hudebně interdisciplinární lekce experimentálního vyučování: Nový člen rodiny

Rozvoj etické hodnoty obsažené v experimentální lekci: vztah k mladšímu člověku

Cíle:

OSV – Prohloubit v respondentech vztah k mladšímu člověku, který souvisí v tomto případě s ochranou mladších, slabších lidí, kteří jsou kolem nás a potřebují naši radu, pomoc, podporu a ochranu.

HV – Vnímat a reflektovat hudebně výrazové prostředky. Poznávat charakter písňě a její text. Zpívat píseň s emocionálním nábojem, který bude podnícen hudebně pohybovým doprovodem. Seznámení a práce s hudební formou kánon.

VV – Uplatňování subjektivity při výtvarné reflexi vlastních prožitků souvisejících s etickou hodnotou vztah k mladšímu. Ověřování komunikačních účinků při reflexi vlastní práce. Rozvíjení smyslových účinků při diskusi nad emocionálně zabarvenými situacemi na fotografiích novorozenců a dětí předškolního a mladšího školního věku. Do nich se respondenti vcítí a slovně popíší, jaké pocity děti prožívají.

LV – Seznámení s narozeným sourozencem Robina a naplňováním jeho potřeb, se kterými si Robin prozatím neví rady. Děti mu budou radit, jak se v určitých situacích zachovat, aby se jeho mladší sourozenec cítil šťastný.

Stručný obsah experimentální lekce:

Vstupem bude záznam dětí zaměřený na zjištění, s čím a v jakých situacích respondenti pomohli nebo pomáhají mladším dětem a jestli jim někdy pomohl někdo starší.

Příběh tentokrát představí rodiče Robina, kteří mu oznámili, že čekají miminko a Robin bude mít sourozence. Všichni byli z této radostné zprávy nadšení a na miminko se těšili. Jakmile se narodilo, Robin chtěl mamince pomáhat. Nejednou se ale dostal do situací, se kterými si nevěděl rady, nevěděl, co se malému Vojtíškovi děje a potřeboval poradit. Představíme fotografie určené k této experimentální lekci, na kterých budou zobrazeni novorozenci a kojenci prožívající různé emoce.

Kolektiv třídy bude diskutovat o tom, jaké emoce děti na fotografiích prožívají, respondenti se budou snažit do nich vcítit a vymýšlet řešení situace – co děti na fotografiích v určitých chvílích potřebují. Zjistí, že dítě je bez pomoci bezbranné. I když je dítě starší, může se cítit smutně a sklesle a potřebovat pomoc. Naučí se být vnímaví k emocím druhých lidí a chránit je. Při fotografii plačícího kojence objevíme i hudební kouzlo, tedy zazpívání písně na uspaní děťátka – naučíme se ukolébavku.

Bude následovat nácvik písně Sourozenci a rozhovor o hudebně výrazových prostředcích a o písni. Naučíme se kánon.

Výstupem se stane záznam nových zkušeností respondentů týkajících se péče o mladšího sourozence, který porovnáme s jejich původní zkušeností ze začátku experimentální lekce. Očekáváme proměnu v hodnotovém zaměření. Komplexní posun dětí budeme dále zkoumat v části individuálních rozhovorů.

Plán scénáře 8. experimentální lekce

Název hudebně interdisciplinární lekce experimentálního vyučování: Babinka

Rozvoj etické hodnoty obsažené v experimentální lekci: vztah k přírodě a její ochrana

Cíle:

OSV – Prohloubit v respondentech vztah k přírodě a její ochranu, která souvisí s neustálou všímavostí vůči svému okolí.

HV – Vnímat a reflektovat hudebně výrazové prostředky. Poznávat charakter písně a její text. Zpívat píseň s emocionálním nábojem, který bude podnícen dramatičností situace, kterou prožívají hlavní hrdinové při záchraně zvířete.

VV – Uplatňování subjektivity při výtvarné reflexi vlastních prožitků souvisejících s etickou hodnotou vztah k přírodě a její ochrana. Ověřování komunikačních účinků při reflexi vlastní práce. Rozvíjení smyslových účinků při diskusi nad emocionálně zabarvenými fotografiemi zubožených, a naopak šťastných zvířat. Respondenti se pokusí vžít do jejich pocitů.

LV – Příběh pokračuje rodinným výletem do lesa, při kterém rodina najde zubožené zvíře přivázané ke stromu. Musí se jednat rychle, respondenti budou nabízet návrhy pomoci a kolektiv bude uvažovat, jak co nejefektivněji situaci řešit.

Stručný obsah experimentální lekce:

Vstupem bude záznam dětí zaměřený na zjištění jejich zkušenosti s péčí o domácí zvířata a na to, co pro ně mohou udělat, aby byla šťastná a spokojená.

Příběh bude vyprávět o výpravách Andělky, Robina a jeho malého bratra Vojtíška. Stala se z nich parta, a společně zkoumali svět. Nejraději trávili čas v přírodě, sportem, jízdou na kole a stále se u toho smáli. Milující rodina Robina brala Andělku s sebou na výlety. Měli hezký vztah a přijali ji. Jednoho chladného dne šli do lesa, ve kterém opakovaně slyšeli naříkání. Hluboko v lese našli vyhublého, zuboženého psa třesoucího se zimou, kterou v budoucnu pojmenují jako Babinka, protože ho našli na sklonku babího léta. Pedagog podpoří příběh fotodokumentací.

Kolektiv třídy bude nejprve diskutovat o tom, čím by mohlo být naříkání, které bylo slyšet v lese. Poté bude diskuse zaměřena na to, jak se zubožené zvíře cítilo a co bylo nutné pro něj okamžitě udělat. Respondenti budou diskutovat o chování člověka v lese, o nebezpečích, která nás v lese mohou potkat a co dělat v případě, že v přírodě najdeme zraněné zvíře. Dostaneme se k tomu, jak konkrétně je důležitá všímavost a ochrana přírody. Každý z nás může být do určité míry záchranářem.

Bude následovat nácvik písně Záchranáři a rozhovor o hudebně výrazových prostředcích a o písni. Píseň navodí dramatickou atmosféru, se kterou budeme pracovat také při nácviku písně a která se projeví také v pěveckém provedení písně.

Výstupem bude záznam nových zkušeností dětí týkajících se záchrany konkrétního zvířete z příběhu a doplnění informací k záchraně zvířat, a tedy i ochraně přírody. Nové zkušenostmi porovnáme s původními zkušenostmi dětí ze začátku experimentální lekce. Očekáváme proměnu v hodnotovém zaměření. Komplexní posun dětí budeme dále zkoumat v části individuálních rozhovorů.

Plán scénáře 9. experimentální lekce

Název hudebně interdisciplinární lekce experimentálního vyučování: Pomoc v nouzi

Rozvoj etické hodnoty obsažené v experimentální lekci: význam přátelství a ochrana druhého člověka

Cíle:

OSV – Prohloubit v respondentech vztah k porozumění a vnímání významu přátelství a k ochraně druhého člověka. Naučit je, že pravda a čest jsou důležitými hodnotami, i když okolí může dávat najevo opak, a že je důležité za nimi stát a nenechat se zviklat.

HV – Vnímání a reflektování hudebně výrazové prostředky. Poznávání charakteru písně a její text. Zpívat píseň s emocionálním nábojem, který bude podnícen atmosférou vybízející k dobrému konci experimentální lekce.

VV – Uplatňování subjektivity při výtvarné reflexi vlastních prožitků souvisejících s etickými hodnotami přátelství a ochrana druhého člověka. Ověřování komunikačních účinků při reflexi vlastní práce. Rozvíjení smyslových účinků při diskusi nad dílem výtvarného umění.

LV – Příběh přenesení respondentů do třídy hlavních protagonistů, ve které se rozvíjí šikana. Respondenti nejprve uslyší děj příběhu a poté budou uvažovat nad řešením situace.

Stručný obsah experimentální lekce:

Vstupem bude záznam dětí zaměřený na zjištění, co hezkého respondenti někdy udělali pro své přátele a co oni pro ně. Jak si navzájem pomohli.

Příběh bude vyprávět o třídě, do které chodili Andělka a Robin a jejich novém spolužáku Jarovi, na kterém bylo vše jiné než na ostatních dětech. Jako se téměř okamžitě stal obětí šikany. Andělka a Robin začali Jara chránit, neboť obdivovali jeho odlišnost, kterou byla

například vysoká inteligence. Zkoušeli s Jarem hovořit, ale ten nedokázal kvůli nedostatku důvěry hovořit vůbec s nikým. Šikana ve třídě se stupňovala a vygradovala až do takových mezí, že děti ve třídě iniciovaly sepsání petice na vyloučení Jara ze třídy. Andělka s Robinem jako jediní odmítli petici podepsat a díky tomu se i z nich staly oběti šikany. Tentokrát se za ně však postavil Jaro a celá situace se začala řešit. Nakonec se z nich tři stali nerozluční přátelé na celý život.

Kolektiv třídy bude diskutovat o tom, jak se Jaro jako oběť šikany musel cítit. Proč Jaro z počátku nekomunikoval ani s Andělkou a Robinem? Proč pouze Robin s Andělkou nepodepsali petici na vyloučení Jara ze třídy?

Následuje nácvik písně Přítel a rozhovor o hudebně výrazových prostředcích a o písni. Píseň bude podporou a zároveň vrcholem pro porozumění tématu přátelství a ochrany druhého člověka.

Výstupem bude záznam nových zkušeností dětí týkajících se přátelství a ochrany druhého člověka a pomoci Jarovi, který porovnáme s jejich původní zkušeností ze začátku experimentální lekce. Očekáváme proměnu v hodnotovém zaměření. Komplexní posun dětí budeme dále zkoumat v části individuálních rozhovorů.

Plán scénáře 10. experimentální lekce

Název hudebně interdisciplinární lekce experimentálního vyučování: Vyznání

Rozvoj etické hodnoty obsažené v experimentální lekci: význam lásky a domova v životě člověka

Cíle:

OSV – Prohloubit v respondentech vztah k významu lásky a domova v životě člověka. Budou uvažovat nad podobami lásky, co všechno znamená mít druhého rád.

HV – Vnímat a reflektovat hudebně výrazové prostředky. Poznávat charakter písně a její text. Zpívat píseň s emocionálním výrazem, který bude podnícen atmosférou na konci hodiny evokující dobrý konec experimentální lekce.

VV – Uplatňování subjektivity při výtvarné reflexi vlastních prožitků souvisejících s etickou hodnotou lásky a domova v životě člověka. Ověřování komunikačních účinků při reflexi vlastní práce. Rozvíjení smyslových účinků při diskusi nad dílem výtvarného umění.

LV – Respondenty bude čekat poslední experimentální lekce. Popřemýšlejí o tom, jaký by mohl mít příběh konec.

Stručný obsah experimentální lekce:

Vstupem bude záznam dětí zaměřený na zjištění toho, jak si představují domov.

Příběh v této experimentální lekci pokračuje studiem Andělky a Robina na střední škole. Z Andělky se stala slečna a je nadále součástí Robinovy rodiny. Ke všem se chová s úctou. Z Robina se stal muž, který pomáhá rodičům i prarodičům a všem lidem kolem sebe. Společně s Andělkou trávil mnoho času, měli společné zájmy a bylo jim spolu hezky. Robin začal psát Andělce básně a ta mu na ně odpovídala. Oba se přihlásili na vysokou školu a oba vystudovali profese, ve kterých pomáhali druhým lidem. Jednoho dne požádal Robin Andělku o ruku a oběma se tak splnilo jejich vroucné přání, o kterém snili od dob dospívání. Potvrdil se význam lásky a domova v životě člověka. Tím příběh sice končí, ale život Andělky a Robina pokračuje dál.

Kolektiv třídy povede diskusi o tom, proč se spolu Robin a Andělka cítili hezky, mezi řádky se objeví téma lásky. Diskuse povedeme i o dalších významech slova láska.

Bude následovat nácvik písně Láska, která je zhudebněnou poezií. Takovou si navzájem psali Robin s Andělkou. Dále rozvinou respondenti v rozhovoru poznatky o hudebně výrazových prostředcích a o písni.

Výstupem bude záznam nových zkušeností dětí týkajících se jejich přání, který porovnáme s jejich původní zkušeností ze začátku experimentální lekce. Očekáváme proměnu v hodnotovém zaměření. Komplexní posun dětí budeme dále zkoumat v části individuálních rozhovorů.

4.2.2 Pozorování

Emocionální prožívání je náročné pozorovat, neboť prožitek tvoří celek, ve kterém se mísí naše osobní historie, přítomnost i nástin budoucnosti. Prostřednictvím rozfázování

pozorování do jednotlivých částí experimentálního vyučování a rozhovoru se pokusíme časovou charakteristiku prožitku částečně separovat, k čemuž nás budou vést i cíle pozorování.

Před vstupem do terénu výzkumu na prvním stupni základní školy pro nás bude důležité ujasnit si následující.

Cílem pozorování bude:

1. Pozorovat úroveň vztahu k etické hodnotě, tedy postoje, se kterým respondent přichází do experimentální lekce.
2. Pozorovat hloubku emocionálního prožitku v uzlových momentech hudebně interdisciplinárního příběhu, který použijeme v rámci experimentální výuky.
3. Pozorovat pozornost při nácviku písně v rámci hudebně interdisciplinárního příběhu, který uvedeme v rámci experimentální výuky.
4. Pozorovat úroveň vztahu k etické hodnotě, tedy postoje, se kterým bude respondent odcházet z experimentální lekce.
5. Pozorovat reflexi respondenta v rámci individuálního rozhovoru, a tím dále specifikovat úroveň jeho prožívání a pozornosti v rámci experimentálního vyučování.

Poslední cíl nesmíme opomenout, protože i když budeme vědět, co se děje, potřebujeme se dozvědět i proč se to děje.

Objektem pozorování budou děti mladšího školního věku, konkrétně žáci 1. třídy základní školy.

Budeme zjišťovat, jestli autorský hudebně interdisciplinární příběh skutečně ovlivňuje hloubku emocionálního prožívání a pozornost při hudebních aktivitách. Předmětem pozorování bude tedy sledovat, jak bude v rámci experimentálního vyučování a rozhovoru účinkovat na předpokládané prohlubování emocionálních prožitků, které ovlivňují tvorbu postojů, hudebně interdisciplinární komplex uměleckých a mimouměleckých oblastí zaměřených na osobnostní rozvoj.

Z hlediska druhu pozorování zvolíme introspekci, tedy zaměření na to, co probíhá a formuje se v mysli respondentů. Jelikož však víme, že emocionální prožitky se mohou projevit

verbálně i neverbálně, budeme brát v potaz i extrospekci ve smyslu pozorování vnějších projevů, ke kterým při silném emocionálním prožívání může docházet.

Pozorování bude strukturované v části pozorování experimentálního vyučování a nestrukturované v části individuálních rozhovorů, neboť zde potřebujeme pružně reagovat na vzniklé situace. Takové pozorování postihne kvalitativní metodologii výzkumu, jelikož se zkoumané jevy budeme snažit zachytit z perspektivy zkoumaných osob.

Při pozorování experimentálního vyučování bude převládat extrospekce, při pozorování rozhovorů introspekce.

Protože budeme vést experimentální lekce i veškeré individuální rozhovory sami a potřebujeme se plně věnovat výuce, zvolíme nepřímé pozorování. Pokud to situace umožní, máme v plánu využít postup zachycení zajímavých informací formou rychlého zapsání poznámky. Pozorování bude zajištěno prostřednictvím audiovizuální techniky, která nám umožní opakovaně zhlédnout záznamy experimentálních lekcí a individuálních rozhovorů a zachytit jinak nepostřehnutelné detaily.

Pozorování bude dlouhodobé, nepřetržité, skupinové v rámci experimentálních lekcí a individuální v rámci rozhovorů.

Pozorované jevy budeme registrovat pomocí audiovizuální techniky a pozorovacích archů.

Metodu pozorování aplikujeme v rámci vyhodnocování experimentálního vyučování i rozhovoru.

Poznatky získané z pozorování využijeme a zpracujeme následujícím způsobem. Pomocí extrospekce budeme pozorovat audiovizuální záznamy experimentálních lekcí a pomocí introspekce záznamy individuálních rozhovorů. Pozorované jevy budeme během experimentálních lekcí zaznamenávat do předem připravených protokolů, které následně kvantitativně vyhodnotíme pomocí škálování. Pozorované jevy z rozhovorů vyhodnotíme kvalitativně pomocí případových studií.

4.2.3 Ratingová metoda

Emocionální prožitek, jeho vliv na tvorbu postoje a pozornost při písni jsou jevy, které není snadné měřit. Abychom mohli výzkumná data vyhodnocovat také kvantitativně, zvolíme

ratingovou metodu, která se využívá k výzkumu jevů, které není možné měřit přesně. Tato metoda nám umožní převést kvalitativní data do čísel a pomůže tedy kvantitativně vyjádřit kvalitativní údaje.

Při výzkumu uplatníme škálování, využijeme tedy techniku rozvrstvení. Vytvoříme posuzovací stupnice, na kterých budou emocionální prožitek a pozornost při nácviku písňe seřazeny od nejnižší po nejvyšší kvalitu. Prostřednictvím těchto škál budeme měřit kvalitu jevů vyskytujících se v experimentálních lekcích, tedy intenzitu emocionálního prožitku v uzlových momentech a intenzitu pozornosti při nácviku písňe.

Pro postup v ratingové metodě zvolíme zjišťování validity posuzovacích škál. Experimentální lekci budeme pozorovat a data z pozorování vyhodnocovat pomocí empirické validizace bodových skór.

Z hlediska druhu škál zvolíme popisnou verbální škálu s numerickým ohodnocením. Grafická škála má podobu tzv. „teploměru“. Budeme přidělovat body ke kvalitativně odlišným stupňům, které verbálně specifikujeme.

4.2.4 Rozhovor

Explorativní metoda nám umožní zachytit výpovědi respondentů a vytěžit z nich další informace pro výzkum. Je třeba, abychom mohli více proniknout do vstupních a výstupních výtvarných vyjádření respondentů, které budou vytvářet na začátku a konci experimentálních lekcí. Dále bude žádoucí poskytnout dostatečný prostor pro reflexi a sebereflexi prožitků každého respondenta z experimentální lekce. Zvolíme metodu rozhovoru, která nám dá prostor verbálním dotazováním doplnit artefakty a prožitky získané v kolektivní formě výzkumu. Z psychologického hlediska se bude jednat o diagnostický rozhovor, jelikož se bude zaměřovat na psychické procesy a stavy a vliv experimentálních lekcí na jeho osobnostní rozvoj.

Rozhovor nám otevře cestu k interpersonálnímu individuálnímu kontaktu s každým respondentem. Tím si vytvoříme optimální podmínky pro otázky a odpovědi, které není možné během kolektivní části výzkumu v experimentálních lekcích zachytit ani časově stihnout. Respondenti budou mít možnost se v přívětivé a bezpečné atmosféře více otevřít, což je příznivé pro upřímnost a pravdivost jejich odpovědí. Oproti testování je rozhovor

pružnější, je v něm možné klást doplňující otázky a zaznamenat bezprostřední reakce každého respondenta. I když je rozhovor časově náročnou metodou, pro náš výzkum bude nezbytné jej zařadit. Přinese množství nových údajů, ke kterým bychom se bez jeho zařazení neměli možnost dostat a nedozvěděli bychom se, co respondenti chtěli vyjádřit a jaký účinek v jejich rozvoji neslo experimentální vyučování. Individuální rozhovor bude zároveň jedinečnou příležitostí strávit s respondenty důležitý čas.

Z hlediska typu rozhovoru zvolíme individuální rozhovor, protože potřebujeme, aby se dítě ve chvíli rozhovoru zamýšlelo nad svými prožitky, postoji i reflektovalo svoji individuální práci a zapojení do kolektivní práce.

Z hlediska struktury otázek se bude jednat o rozhovor na hranici polostrukturovaného a volného rozhovoru. Otázky připravíme předem a všechny připravené otázky položíme. Flexibilně budeme reagovat na zajímavé skutečnosti, které přinese každý z respondentů individuálně. Z tohoto důvodu nebude možné, aby otázky byly vždy kladeny ve stejném pořadí.

Z hlediska formálních stádií rozhovoru budeme postupovat následovně.

Začátek rozhovorů bude probíhat vždy bezprostředně po ukončení experimentální lekce. Na konci lekce upozorníme respondenty, že budou následovat individuální rozhovory. S každým respondentem povedeme po každé experimentální lekci individuální rozhovor v rozsahu 20–30 minut. Začátku rozhovoru bude předcházet úprava místnosti (kabinetu) pro účely individuálních rozhovorů. Budeme dbát na vytvoření bezpečného prostředí a příjemné atmosféry, připravíme všechny podklady potřebné pro rozhovory ke konkrétní experimentální lekci. Tedy seznam otázek pro rozhovor, výtvarná či písemná vyjádření respondentů, která se budou vztahovat k jejich zkušenostem s určitou etickou hodnotou, pomůcky z hodiny včetně vizuální podpory, které pomohou „zůstat“ v experimentální lekci.

V úvodní části rozhovoru pozveme respondenta do prostoru určeného pro individuální rozhovor a vyzveme ho k usazení na konkrétní místo. Společně před nás předložíme jeho výtvarné či písemné projevy, které vytvořil během experimentální lekce. K jeho práci a výpovědím budeme přistupovat se zájmem a osobním zaujetím.

Část vlastního rozhovoru bude z praktických důvodů seřazena do tematických celků. Budeme postupovat od konkrétního k obecnějšímu. Od nejdůležitějších informací, které potřebujeme zjistit, k obecnějším. Začneme částí věnující se popisu výtvarného záznamu, který respondenti tvořili v úvodu a v závěru experimentální lekce. Dále bude navazovat spektrum otázek vztahujících se k příběhu Vroucné přání a písni, ve kterých bude respondent reflektovat prožitky z konkrétní experimentální lekce. Následně se budeme snažit pokládat otázky i socializačního charakteru, ve kterých může respondent reflektovat např. spolupráci a event. vyjadřovat např. ocenění práce, pokud k ní ve vyučování dojde. Každou z částí budeme mít možnost obohatit dalšími otázkami, které vyplynou z individuálního rozhovoru s konkrétním respondentem. Díky individuálním zajímavým skutečnostem budeme moci otázky někdy i přeházet, vždy ale položíme všechny předem stanovené.

Na závěr rozhovoru dáme respondentovi možnost vnést dotazy k tématu, poděkujeme za jeho aktivitu a vždy se budeme snažit zakončit rozhovor přívětivě.

Aby byli respondenti ochotní odpovídat, budeme udržovat rozhovor v pozitivní atmosféře. Po podporu využijeme prostředky verbální a neverbální komunikace. Během rozhovoru se vynasnažíme ve smyslu konstruktivistické výuky dávat respondentům co nejširší prostor pro jejich vyjádření a neovlivňovat jejich odpovědi svým zásahem. Pokud budou odpovídat a rozhovor bude plynule postupovat, nebude to nutné. Za každou zodpovězenou část respondentům poděkujeme a bezprostředně vytvoříme příležitosti pro rozvedení zajímavých odpovědí. Pružně budeme řešit případy nejistoty v rozhovoru či odklon od tématu. Vyjdeme z publikace Hany Váňové a Jiřího Skopala,³²⁷ kteří nabízejí doporučení různých komunikačních prostředků pro podporu udržení kontaktu s respondentem i v takových momentech, např.: „Vyvarujme se netrpělivých poznámek. Dostane-li se respondent do rozpaků, protože sdělil něco, co neměl, taktně to přejdeme. Stane-li se, že se respondent ve své odpovědi odkloní od otázky, citlivě ho navracíme.“ Pokud respondentovi nebude otázka srozumitelná, přeformulujeme ji.

³²⁷VÁŇOVÁ, H. a J. SKOPAL. *Metodologie a logika výzkumu v hudební pedagogice*. 3., aktualizované vydání. Praha: Univerzita Karlova, nakladatelství Karolinum – učební text pro Pedagogickou fakultu UK, 2017, s. 48. Učební texty Univerzity Karlovy. ISBN 978-80-246-3621-4.

Rozhovory vyhodnotíme kvalitativně pomocí případových studií. Po jejich vytvoření uděláme syntézu společných a rozdílných znaků v procesu utváření postojů prostřednictvím emocionálních prožitků. Pomůže nám to k zachycení frekvence výpovědí. Tímto způsobem vyhodnotíme rozhovory i z kvantitativního hlediska.

Stěžejní pro nás bude individuální rozhovor obsahující 11 otázek. V následující tabulce je zřehledněno jejich označení, znění a účel.

Tabulka 1: Znění otázek pro rozhovor s respondenty

Číslo otázky	Znění otázky	Účel otázky
1. otázka	Co jsi nakreslil/anebo napsal/a na začátku lekce?	Popis prvního obrázku „vstup“: dítě je bez zkušenosti z experimentální lekce. Pedagog bude pozorovat historii emocionálního prožitku a postojový vztah k etické hodnotě, se kterou je v konkrétní interdisciplinární lekci pracováno.
2. otázka	Co jsi nakreslil/anebo napsal/a na konci lekce?	Popis druhého obrázku „výstup“: dítě má právě nabyté zkušenosti z experimentální lekce. Pedagog bude pozorovat proměnu emocionálního prožitku a postojový vztah k etické hodnotě, se kterou je v konkrétní interdisciplinární lekci pracováno.
3. otázka	Jaký moment v lekci pro tebe byl nejsmutnější?	Prostor pro volnou odpověď. Pedagog bude pozorovat zachycení „uzlového“ či „uzlových“ momentů v experimentální lekci, bude předpokládat uzlové momenty v příběhu a písni. Doplnující otázka či další otázky vyplývající z rozhovoru s dítětem zaměříme na zachycení uzlových momentů dítětem.

4. otázka	Jaký moment v lekci pro tebe byl nejveselejší?	Prostor pro volnou odpověď. Pedagog bude pozorovat zachycení „uzlového“ či „uzlových“ momentů v experimentální lekci, předpokládá uzlové momenty v příběhu a písni. Doplnující otázka či další otázky vyplývající z rozhovoru s dítětem zaměříme na zachycení uzlových momentů dítětem.
5. otázka	Co z lekce tě nejvíce zaujalo?	Prostor pro volnou odpověď – dítě bude reflektovat, co konkrétně ho v experimentální lekci nejvíce zaujalo.
6. otázka	Co bys chtěl/a na této lekci zlepšit?	Prostor pro volnou odpověď – dítě bude reflektovat, co by se dle jeho názoru mohlo v experimentální lekci konkrétně zlepšit.
7. otázka	Čemu, o čem jsme si povídali a co jsme dělali, jsi nerozuměl?	Prostor pro volnou odpověď – pokud něco srozumitelné nebylo, dítě konkrétně vyjádří, o co se jednalo.
8. otázka	Jak se ti spolupracovalo?	Prostor pro volnou odpověď – dítě bude reflektovat spolupráci.
9. otázka	Za co by ses chtěl/a pochválit?	Prostor pro volnou odpověď – dítě bude reflektovat svou práci v hodině a uvažovat o tom, co by na ni ocenilo.
10. otázka	Co bys chtěl/a zlepšit na své práci?	Prostor pro volnou odpověď – dítě bude reflektovat svou práci v hodině a uvažovat o tom, co by mohlo zlepšit.
11. otázka	Děkuji ti za vše, co jsi mi řekl/a. Chtěl/a bys mi ještě něco říci nebo se na něco zeptat?	Volný prostor pro otázky dítěte.

Následuje poděkování pedagoga, individuální formativní hodnocení pedagoga, odchod dítěte a pokračuje práce s dalším žákem.

4.2.5 Metody výuky a hodnocení

Experimentální vyučování a rozhovory budeme obohacovat aplikací výukových metod a hodnocení, které přispějí k realizaci hudebně interdisciplinárního výzkumu a podpoří prohloubení emocionálního prožitku a jeho reflexi. Bude se jednat o výukové metody programu Čtením a psaním ke kritickému myšlení a formativního hodnocení.

Hlavním cílem programu Čtením a psaním ke kritickému myšlení je: „aby se žáci stali samostatnými mysliteli a čtenáři, kteří se dokážou na věci dívat z různých úhlů pohledu, jsou zvědaví, cítí lásku k vědění a zodpovědnost za svět, ve kterém žijí.“³²⁸ Kritické myšlení, které by mělo patřit k elementární výbavě každého člověka, umožňuje rozvíjet nezávislé myšlení, učí rozpoznat nepřesné, lživé a tendenční informace. Program Čtením a psaním ke kritickému myšlení je charakteristický použitím metod, jejich kombinací a dlouhodobým využíváním ve výuce, které vedou k rozvoji dovednosti skutečně kriticky přemýšlet.

Kořeny programu pod originálním názvem Reading and writing for critical thinking pocházejí z USA, kde byl spuštěn v roce 1997. Osobně jsme se s ním poprvé setkali na Pedagogické fakultě Univerzity Karlovy v literárních seminářích Ondřeje Hausenblase, jednoho ze zakladatelů občanského sdružení Kritické listy, které od roku 2000 rozvíjejí tento program i v České republice.

S metodami kritického myšlení jsme pracovali v rámci praxe především v hodinách literární výchovy a výuka byla díky nim dynamická a přínosná. Zapojení tzv. třífázového modelu učení neboli E-U-R (evokace – uvědomění – reflexe) nám přinášelo jasnou strukturu, ve které bylo možné tvořivě pracovat s jakýmkoli tématem. Zapojení prvků kritického myšlení do experimentální výuky hudebně interdisciplinárního charakteru pro nás bude nové. Využijeme zmíněného třífázového modelu, který podpoří zapojení etického rozměru

³²⁸Kritické myšlení, z. s. [online]. Copyright © 2020 Kritické myšlení, z. s. [cit. 14. 07. 2021]. Dostupné z: <https://kritickemysleni.cz/>

do experimentálních lekcí a pomůže separovat časovou charakteristiku prožitku a lépe se dostat k jednotlivým obdobím, tedy minulosti, přítomnosti a vizi budoucnosti.

Experimentální vyučování začne fází „evokace“ zaměřující se na vyjádření žáků o tom, co sami vědí nebo co si sami myslí o etické hodnotě vztahující se ke konkrétní experimentální lekci. Využijeme metodu „brainstorming“, díky které se respondenti budou zamýšlet nad vlastní zkušeností s etickou hodnotou, tedy budou pátrat v historii svých emocionálních prožitků. Respondentům bude s ohledem na věk dána svobodná volba k výtvarnému nebo písemnému vyjádření myšlenek. Záznamové archy vložíme pro toto vyjádření do přílohy 9. Komentování těchto prací bude součástí individuálních rozhovorů. Toto sdílení bude založeno na dobrovolnosti.

Poté bude následovat fáze „uvědomění si informací“, ve které budou respondenti přijímat nové informace prostřednictvím hudebně interdisciplinárního příběhu. Jelikož většina respondentů ještě nebude umět na počátku školní docházky číst, bude se jednat o řízené poslouchání, předvídání a poslech s otázkami. Za pomoci těchto metod budeme usilovat o vcítění dětí do pocitů hlavních hrdinů a tvůrčí řešení problematické situace v příběhu (uzlové momenty), která může nastat i v reálném životě. Prostor věnujeme společné diskusi, vyjádření názorů respondentů i rozvoji aktivního vzájemného poslechu. Respondentům dáme příležitost obohacovat se o návrhy rozklíčování problematických momentů.

Ve fázi „reflexe“ si respondenti uvědomí, co nového se naučili. Zamyslí se nad novou zkušeností a proměnou svých emocionálních prožitků, kterou získali během experimentální lekce. Respondenti se budou navracet ke stejné otázce jako na počátku experimentální lekce, avšak již s nově vytvořenou zkušeností z experimentální lekce. Opět využijeme „brainstorming“. Reflexe naváže individuálním rozhovorem s každým respondentem. Zaměříme se na pozorování proměny emocionálního prožitku od začátku experimentální lekce do jejího závěru.

Pomocí metod kritického myšlení budou mít respondenti možnost přemýšlet o tom, co se děje jim i lidem kolem nich. Vcítí se do protagonistů příběhů vyjadřujících skutečný život a překonávajících skutečné překážky, které v něm nastávají a zpětně to vztáhnou opět sami k sobě. Respondenti dostanou prostor pro vlastní ztotožnění s učebními cíli.

Dalším podstatným výukovým prvkom bude zařazování formativního hodnocení. Dle publikace Karla Starého a Veroniky Laufkové se jedná o: „každé hodnocení, které přináší užitečnou informaci o aktuálním stavu vědomostí a dovedností žáka. Užitečnou především v tom smyslu, že bude vědět, kde se právě nachází a také co má dělat, aby se něčemu dalšímu naučil.“³²⁹ Do takového hodnocení jsou tedy zapojeni sami žáci, kteří jsou pravidelně vedeni k uvědomování si svého učení a k reflexi svých potřeb při něm. Formativní hodnocení je náročnější a také pomalejší než hodnocení sumativní, jeho účinky však výrazně zkvalitňují vzdělávací proces a učí žáka kompetencím, které bude potřebovat v běžném životě. Zpětná vazba totiž vychází nejen od učitele směrem k žákovi, od žáka směrem k němu samému a svým spolužákům, ale také od žáka či kolektivu k pedagogovi.

Dle zmíněných autorů doprovázejí procesy poznávání projevy chování, které zrcadlí naše postoje a hodnoty. Formativní hodnocení tedy nejenom podpoří získání dostatečné zpětné vazby od respondentů, ale zároveň zesílí i porozumění etickým hodnotám.

4.2.6 Plán zpracování výsledků výzkumu

Práci s výzkumnými daty rozdělíme do následujících etap.

Během první etapy se zaměříme na administraci dat, díky kterým se nám podaří vytěžit prvotní podklady k dalšímu zpracování. Tyto primární podklady zachytíme ve formě audiovizuálních záznamů experimentálního vyučování a individuálních rozhovorů a ve formě výtvarných prací od respondentů, na kterých zaznamenají svůj postoj k etické hodnotě vztahující se ke konkrétní experimentální lekci.

Během druhé etapy zpracujeme získaná data, budeme je třídit a kategorizovat. Audiovizuální záznamy rozdělíme do složek dle toho, ke které experimentální lekci či rozhovoru budou náležet. Vytvoříme záznamové archy pro každou experimentální lekci a určíme v nich sledované kategorie. Budeme dbát na to, abychom měli při budoucí analýze dat přehled o vývoji každého žáka i efektivitě experimentálního vyučování a rozhovorů. Do záznamových archů uvedeme prvotní informace o respondentech, kteří byli v některých

³²⁹STARÝ, K. a V. LAUFKOVÁ. *Formativní hodnocení ve výuce*. Praha: Portál, 2016, s. 12. ISBN 978-80-262-1001-6.

experimentálních lekcích nepřítomni. Efektivitu záznamového archu ověříme zkouškou pozorování záznamu z jedné experimentální lekce.

Během třetí etapy provedeme analýzu výzkumných dat z kvantitativního i kvalitativního hlediska.

Audiovizuální záznamy experimentálního vyučování analyzujeme kvantitativně pomocí připravených dílčích záznamových archů. Využijeme pořadového neboli ordinálního měření, které spočívá ve vytváření škál. Na základě jednotlivých stupňů na škále ohodnotíme míru kvality sledovaných jevů, ty dále vyhodnotíme. Ratingová metoda nám pomůže kvantifikovat kvalitativní údaje, které budou obsahovat experimentální lekce. Díky této analýze budeme moci posoudit kvalitu každé lekce i posun konkrétní respondentů.

Audiovizuální záznamy rozhovoru analyzujeme pomocí případových studií. Na individuálních případech nám kvalitativní analýza dovolí jít hlouběji do podstaty sledovaných jevů. Do případových studií zahrneme také kvalitativní analýzu výtvarného a písemného vyjádření respondentů z počátků a konců experimentálních lekcí. Po dokončení případových studií zobecníme významné myšlenky do syntézy společných a rozdílných znaků v procesu utváření postojů prostřednictvím emocionálních prožitků

Veškeré připravené výzkumné nástroje dokumentujeme v následující podkapitole.

Při kvantitativní analýze dat uplatníme statistické metody. Během primárního zpracování dat zpracujeme experimentální lekce. Během sekundárního zpracování se zaměříme na diagnózu vazeb mezi jednotlivými proměnnými a jejich skupinami.

Abychom zpřehlednili prezentaci výsledků výzkumu, vytvoříme tabulky a grafy a uvedeme také řadu autentických výroků respondentů, které reflektují účinky výzkumu.

4.2.7 Nástroje pro analýzu výzkumných dat

Analýza dat bude rozdělena do čtyř kroků.

1. Nejprve budeme vyhodnocovat experimentální lekce z hlediska intenzity pozornosti a prožívání při pěveckých a poslechových činnostech v rámci nácviku písně. Budeme postupovat po jednotlivých experimentálních lekcích a poté generalizovat další závěry.

2. Následně vyhodnotíme experimentální lekce z hlediska kvality prožívání v uzlových momentech každé z experimentálních lekcí hudebně interdisciplinárního příběhu Vroucné přání. Navážeme porovnáním experimentálních lekcí mezi sebou.

3. Dále zobecníme významné myšlenky z rozhovorů do syntézy společných a rozdílných znaků, a tak vyhodnotíme otázky připravené v části rozhovor.

4. Na závěr vyhodnotíme experimentální vyučování a rozhovory formou případových studií týkajících se každého respondenta, do kterých zahrneme i výtvarné záznamy respondentů.

Nyní přiblížíme nástroje pro analýzu výzkumných dat.

4.2.7.1 Analýza experimentálního vyučování – pozorování uzlových momentů

V rámci analýzy experimentálního vyučování ve smyslu pozorování uzlových momentů hudebně interdisciplinárního příběhu budeme pozorovat a zaznamenávat hodnoty a data z pozorování. Dále je vyhodnotíme pomocí empirické validizace bodových skór. V rámci každé experimentální lekce stanovíme tři uzlové momenty, které budou součástí podkapitoly 5.1.2. Intenzitu prožívání v těchto momentech vyhodnotíme prostřednictvím následující numerické škálovací stupnice se slovním komentářem.

Tabulka 2: Škálovací stupnice pro zachycení hloubky uměleckého prožitku v uzlových momentech hudebně interdisciplinárního příběhu Vroucné přání

Zkoumaná vlastnost: intenzita prožívání v uzlových momentech hudebně interdisciplinárního příběhu Vroucné přání		
1.	<i>Projev nebyl spojen s prožitkovou reakcí na uzlový moment, respondent nebyl přítomen z důvodu momentální zdravotní indispozice nebo jiných důvodů – emocionální projev v uzlovém momentu jsme nehodnotili.</i>	<i>0 bodů</i>
2.	<i>Projev nebyl po celou dobu spojen s prožitkovou reakcí na uzlový moment, úroveň uměleckého prožitku nebyla patrná – k utváření postoje nemohlo dojít.</i>	<i>1 bod</i>
3.	<i>Projev byl spojen s podprůměrnou prožitkovou reakcí na uzlový moment – na podprůměrné úrovni mohlo dojít k utváření postoje.</i>	<i>2 body</i>
4.	<i>Projev byl spojen s průměrnou prožitkovou reakcí na uzlový moment – na průměrné úrovni mohlo dojít k utváření postoje.</i>	<i>3 body</i>

5.	<i>Projev byl spojen s nadprůměrnou reakcí na uzlový moment – v nadprůměrné úrovni mohlo dojít k utváření postoje.</i>	4 body
----	--	-----------

V rámci sledování audiovizuálního záznamu budeme pozorovat bezprostřední reakce každého respondenta na uzlové momenty³³⁰ a vyhodnocovat je zvlášť do individuálního záznamového archu. Do archu uvedeme počet bodů a krátce okomentujeme jejich přiřazení. Po vyhodnocení dílčích záznamových archů jednotlivých experimentálních lekcí vytvoříme srovnávací záznamových arch pro pozorování hloubky emocionálního prožívání v uzlových momentech v rámci jednotlivých experimentálních lekcí, který bude součástí podkapitoly 5.1.2.

4.2.7.2 Analýza experimentálního vyučování – pozorování pěveckých a poslechových činností

Analýza experimentálního vyučování proběhne se zaměřením na uzlové momenty a pěvecké činnosti hudebně integrativního příběhu.

V rámci analýzy experimentálního vyučování budeme ve smyslu pozorování hloubky prožívání a pozornosti při pěveckých činnostech během experimentálního vyučování postupovat stejně jako v předchozím případě, škála bude však specifikovaná na část experimentální lekce, ve které proběhnou pěvecké činnosti.

Tabulka 3: Škálovací stupnice pro zachycení intenzity pozornosti a uměleckého prožitku a pozornosti při poslechových a pěveckých činnostech v rámci hudebně interdisciplinárního příběhu Vroucné přání

Zkoumaná vlastnost: intenzita prožívání a pozornosti při poslechových a pěveckých činnostech v rámci hudebně interdisciplinárního příběhu Vroucné přání		
1.	<i>Projev nebyl spojen s pozorností k rytmicko-melodické a obsahové jednotě písně a umělecký prožitek nebyl patrný, respondent nebyl přítomen z důvodu momentální zdravotní indispozice nebo jiných důvodů – pozornost a emocionální projev při poslechu a zpěvu jsme nehodnotili.</i>	0 bodů

³³⁰Verbální i neverbální projevy (mimika, gestika, haptika, proxemika, posturika).

2.	<i>Projev nebyl po celou dobu spojen s pozorností k rytmicko-melodické a obsahové jednotě písně a umělecký prožitek nebyl patrný – k utváření postoje nemohlo dojít.</i>	1 bod
3.	<i>Projev byl spojen s podprůměrnou pozorností k rytmicko-melodické a obsahové jednotě písně, docházelo k občasným výpadkům pozornosti a zároveň byl patrný podprůměrný prožitek (nižší úroveň prožívání) – na podprůměrné úrovni mohlo dojít k utváření postoje.</i>	2 body
4.	<i>Projev byl spojen s průměrnou pozorností k rytmicko-melodické a obsahové jednotě písně a zároveň byl patrný průměrný prožitek – na průměrné úrovni mohlo dojít k utváření postoje.</i>	3 body
5.	<i>Projev byl spojen s nadprůměrnou pozorností k rytmicko-melodické a obsahové jednotě písně a zároveň byl patrný hluboký prožitek – v nadprůměrné úrovni mohlo dojít k utváření postoje.</i>	4 body

Jestliže je pozornost výrazně zaměřená na obsah písně, která se váže k příběhu, znamená to, že je spojena s výrazným emocionálním prožitkem. Zřídka dochází k tomu, že by výrazně zaměřená pozornost nebyla propojena s výrazným emocionálním prožitkem. Když uvidíme v rámci pozorování uzlových momentů v experimentálním vyučování, že nějaký respondent příběhem „žije“, tak je zároveň pozorný k pěveckému projevu, který v sobě obsahoval melodicko-rytmicko-dynamickou a obsahovou rovinu sdělení.

V rámci sledování audiovizuálního záznamu budeme tentokrát pozorovat bezprostřední reakce každého respondenta na poslechové a pěvecké činnosti. A jako v minulém případě ho vyhodnocovat zvlášť do individuálního záznamového archu s komentářem týkajícím se stanovení bodové stupnice. Po vyhodnocení dílčích záznamových archů jednotlivých experimentálních lekcí vytvoříme stejně jako v předešlé analýze srovnávací záznamový arch, tentokrát však pro pozorování hloubky emocionálního prožívání při poslechových a pěveckých činnostech v jednotlivých experimentálních lekcích, který bude součástí podkapitoly 2.1.1.

4.2.7.3 Analýza rozhovoru

Poté se zaměříme na analýzu individuálních rozhovorů zaznamenaných na videozáznamech. Budeme sledovat rozhovory a do připravené tabulky zaznamenávat výpovědi respondentů, které podrobíme analýze z kvalitativního i kvantitativního hlediska (frekvence výpovědí). Na základě toho vzniknou grafy, tabulky a případové studie.

V rámci výzkumu vytvoříme longitudinální případové studie. Konkrétním typem budou retrospektivní longitudinální případová studie. V těch po ukončení výzkumu zpětně vyhodnotíme jednotlivé případy. Z hlediska funkce, kterou tyto případové studie budou mít, se jedná o instrumentální případové studie.

Pro vytvoření případových studií budeme potřebovat získat obraz o každém respondentovi zařazeném do výzkumu. Z hlediska sběru dat pro případové studie využijeme data získaná z experimentálního vyučování, individuálních rozhovorů i samotného pozorování. Využijeme komplexu pohledu třídní učitelky a našeho pohledu na dítě. Vytvoříme anamnézy fyzického a psychického rozvoje jednotlivých respondentů a zařadíme anamnézy uměleckého rozvoje.

Po vyhodnocení dat z experimentálního vyučování budeme mít představu o projevech respondentů v částech experimentálních lekcí, které byly podrobeny pozorování. Poté se zaměříme na analýzu individuálních rozhovorů zaznamenaných na audiovizuálních záznamech a získáme další data pro případové studie. Fakt, že celý výzkum povedeme sami a budeme vědět, jak se respondenti projevují, nám pomůže ve stanovení hlavních nálezů, které případové studie prokážou. Případové studie budou součástí přílohy 12.

4.3 Etika výzkumu

Výzkum proběhne v souladu s Etickým kodexem Univerzity Karlovy³³¹ a při formulaci pravidel etiky našeho výzkumu budeme vycházet z Etického kodexu české pedagogické vědy a výzkumu.³³²

Autoři Průcha a Švaříček³³³ sestavili návrh etických pravidel pro výzkum v českém pedagogickém prostředí a reagovali tak na dosavadní dlouhodobou absenci obdobného kodexu. Etický kodex představuje mravní zásady neboli vzory chování, jimiž by se měla společnost řídit. S důrazem na určitou profesi tedy vyjadřuje soubor principů, které jsou její příslušníci zavázáni dodržovat. Jak zmiňují autoři, dnešní termín „profesní etika“ se dříve označoval jako „profesní čest“. Etický kodex nazývají „dospělostí“ profese související také s odpovědností vůči veřejnosti, která apeluje na výjimečnost znalostí a morálního charakteru badatelů. K naplnění etických principů se předpokládá vyšší etická citlivost jedince, který sám zváží význam a převedení do praxe.

Komise pro etiku ve výzkumu Pedagogické fakulty Univerzity Karlovy vydala v roce 2019 na základě předložené žádosti souhlasné stanovisko k návrhu našeho výzkumného projektu.

Žádost obsahovala: charakteristiku tématu a cílů výzkumu a zdůvodnění jeho potřeby, informace o typu výzkumu a výzkumném plánu, účastnících výzkumu, způsobu jejich výběru a náboru, metody sběru, zpracování a uložení dat, použité nástroje a procedury, časový plán výzkumu, dobu uchování dat, předpokládanou formu využití výsledků. Dále analýzu rizik výzkumu, jejich zdůvodnění a opatření přijatá k jejich zmírnění, prevenci vzniku a řešení problematických situací a rizika spojená s bezpečností respondentů.

Formulář s informovaným souhlasem přibližoval podobu výzkumu, jeho cíle, přínos pro respondenty, ochranu osobních údajů, informace o principu dobrovolnosti účasti ve výzkumu, neplynutí žádných následků z odstoupení v jeho průběhu a výzvu o možnosti

³³¹Etický kodex – Univerzita Karlova [online]. Copyright © 2021 Univerzita Karlova [cit. 11.05.2019]. Dostupné z: <https://cuni.cz/UK-9490.html>

³³²PRŮCHA, J. a R. ŠVARÍČEK. Etický kodex české pedagogické vědy a výzkumu. *Pedagogická orientace*. 2009, roč. 19, č. 2. ISSN 1211-4669

³³³Tamtéž s. 97.

informování se o jakýchkoli podrobnostech týkajících se výzkumu kdykoli v jeho průběhu. Formulář pro respondenty mladšího školního věku byl s ohledem na jejich věk znázorněn obrázkovou formou. Vzory informovaných souhlasů pro všechny zmíněné osoby jsou součástí přílohy 1.

Veškerá výzkumná data anonymizujeme a identifikační údaje nahradíme náhodnými číslicemi. Anonymní data uchováme do konce roku 2021 v soukromém archivu. Na základě obdržených souhlasů může být toto období prodlouženo pro využití těchto materiálů k dalším badatelským, pedagogickým a publikačním účelům. Anonymizované výsledky výzkumu budou součástí naší disertační práce a mohou být použity ve výzkumných pracích, publikacích a veřejných prezentacích.

4.4 Pracovní hypotézy

Studium, odborná setkání, zpracování odborných pramenů při tvorbě teoretické části, stanovení cílů výzkumu, hypotéz a navržení motivačního modelu, tedy hudebně integrativního scénáře vyvolají určité předpokládané závěry a možné výsledky, ke kterým by mohla naše výzkumná činnost dospět. Tyto domněnky budeme charakterizovat prostřednictvím nadcházejících pracovních hypotéz zvolených s respektem k celistvosti tematického zaměření výzkumu. Výzkum bude pracovat s etickými závěry, které ovlivňují utvářející se postoje dětí mladšího školního věku v osobnostním rozvoji.

1. Propojení hudební výchovy s ostatními esteticko-výchovnými předměty bude přínosné pro mezioborovou spolupráci.
2. Použití hudebně interdisciplinárního příběhu v rámci výuky na 1. stupni základní školy vykáže vliv na vztah respondentů k hudební výchově i dalším umělecko-výchovným oblastem.
3. Při propojení hudebních a dalších uměleckých a mimouměleckých aktivit, a tím propojení většího počtu smyslů, dojde k prohloubení emocionálních prožitků důležitých k utváření postojů v osobnostním rozvoji dítěte mladšího školního věku.

Ve výzkumu využijeme kvantitativní přístup pro jeho přehlednost a hlubší charakteristiku obecných jevů a kvalitativní přístup pro pronikání do jedinečnosti sledovaných jevů.

Kombinací obou přístupů získáme data přesnějšího i zároveň senzitivnějšího charakteru. Rozhodující pro stanovení validity bude skutečnost: „že členové v prostředí pod vlivem výzkumu zvyšují náhled na svou identitu spolu s kompetencí určovat ji.“³³⁴ To, jak budou vnímat realitu a budou jí ovlivněni jako aktéři prostředí, bude rozhodovat o validitě výzkumu. Náš výzkum nebude etnografického typu, avšak tato myšlenka reprezentuje náš výzkumný záměr.

4.5 Organizace výzkumu

V následující podkapitole zmíníme detaily týkající se organizační přípravy na výzkum. Pro organizační a personální zabezpečení výzkumu jsme stanovili, zdali budeme výzkum provádět sami nebo ve spolupráci a na jakém výzkumném vzorku.

V akademickém a školním roce 2017/2018 se budeme věnovat teoretické přípravě disertační práce, studovat odbornou literaturu, absolvujeme pravidelné konzultace se školitelem Milošem Kodejškou a odborníky z oblasti hudebně integrativní výchovy: s Hanou Váňovou, Alenou Tichou, Jaroslavem Verebem, Belem Felixem, Irenou Medňanskou, Boženou Balcárovou, Slávkou Kopčákovou a dalšími.

V tomto roce budeme usilovat o podporu Grantové Agentury Univerzity Karlovy s projektem Transdidaktické inovace v počátku hudebního vzdělávání v základní škole.

V rámci širší spolupráce se studenty na Pedagogické fakultě Univerzity Karlovy je zapojíme do tvorby hudebně integrativních materiálů pro děti předškolního a mladšího školního věku. Zahájíme tedy neformální část předvýzkumu v prostředí Pedagogické fakulty Univerzity Karlovy. Tyto poznatky nám v budoucnu pomohou při finální úpravě hudebně integrativního scénáře.

Připravíme se na absolvování dílčích zkoušek v rámci doktorandského studia.

V roce 2018/2019 vytvoříme hudebně integrativní scénář experimentálního vyučování. Scénář bude autorský a využijeme v něm prvky třífázového modelu učení evokace-uvědomění-reflexe, který je součástí programu Čtením a psaním ke kritickému myšlení.

³³⁴PELIKÁN, J. *Základy empirického výzkumu pedagogických jevů*. Praha: Nakladatelství Karolinum, 2011, s. 236. ISBN 978-80-246-1916-3.

Napišeme příběhy, zkomponujeme hudbu, vytvoříme texty k písním, elektronicky zaznamenáme noty v notačním programu Sibelius, vytvoříme klavírní doprovody písní a nahrajeme je na digitální stage piano Yamaha pomocí profesionální nahrávací techniky Behringer a zvukového editoru Audacity. Výsledná data vložíme na CD. Dále vytvoříme jednotlivé lekce experimentálního vyučování, zhotovíme pomůcky ke každé experimentální lekci, vybereme díla výtvarného umění a další vizuální podporu a zasadíme je do kontextu příběhu.

Dále se zaměříme na výběr vhodné základní školy pro výzkum, kterou podrobně zreflektujeme v podkapitole 4.5.1.

V souvislosti s prováděním výzkumu s dětmi mladšího školního věku bude naší povinností vytvořit před začátkem výzkumné práce se žáky žádost o posouzení výzkumného projektu Komisí pro etiku výzkumu Pedagogické fakulty Univerzity Karlovy. Více o etice výzkumu uvedeme v podkapitole 4.3.

Na základě zkušeností a autentických poznatků ze spolupráce se studentkami a s tvorbou hudebně integrativních materiálů začneme detailněji plánovat svůj výzkum a vytvářet autorské hudebně interdisciplinární příběhy, psát hudbu, tvořit texty a vložit co nejvíce autenticity do příběhu.

V roce 2019/2020 zahájíme výuku na základní škole vybranou pro výzkum. První dvouměsíční fáze vyučovacího procesu bude zaměřena na seznámení s hudební výchovou, vytváření hudebních i organizačních návyků a motivování žáků na realizaci výzkumu. Pro rozvoj emocionálního prožívání, které je ovlivněné součinností spektra uměleckých oblastí, bude klíčové, abychom začali poznávat, v jakém hodnotovém prostředí respondenti žijí. Tyto poznatky budou sloužit především nám pro specifikaci výzkumné strategie.

Na základě získaných zkušeností a kontaktu se školou, respondenty i zákonnými zástupci požádáme žáky a jejich zákonné zástupce po prvních týdnech výuky o souhlas s provedením výzkumu. Po obdržení souhlasů proběhne část předvýzkumu. Do klasických hodin hudební výchovy budeme zařazovat inovativní prvky (souvislost s příběhem, prvky programu Čtením a psaním ke kritickému myšlení). Vytvoříme diagnostické nástroje pro výzkum. Vyzkoušíme si zamýšlené výzkumné metody a techniky a budeme reflektovat jejich

nedostatky. Na základě reflexe těchto zkušeností dotvoříme strukturu experimentálního vyučování. Fáze pretestu bude důležitá pro poznání výzkumného vzorku z hlediska prověření výzkumných parametrů.

Vlastní výzkum zahájíme na začátku druhého pololetí školního roku 2019/2020 a bude v plánu realizovat experimentální vyučování dle připraveného scénáře deseti experimentálních lekcí zasahujících do hodin hudební, výtvarné a literární výchovy. Předpokládáme, že výzkum bude trvat do konce školního roku.

Výzkum uzavřeme fází retestu, ve které se zaměříme na zjištění efektivity experimentálních postupů.

4.5.1 Výběr prostředí pro realizaci výzkumu

Ideálním prostředím pro realizaci výzkumu bude základní škola, která využívá inovativních přístupů ke vzdělávání, například programu „Začít spolu“, se kterým máme zkušenosti z praxe na Základní škole Angel v Praze Modřanech, fakultní škole Pedagogické fakulty Univerzity Karlovy. Tento program umožňuje dětem učit se v blocích a v delších časových pásmech, což by přispělo k realizaci hudebně interdisciplinárního motivačního modelu. Dalším vhodným kandidátem by byla základní škola s rozšířenou výukou hudební výchovy. Záměrem však bude uskutečnit výzkum a ověřit účinnost motivačního modelu v podmínkách běžné základní školy, která by ale byla otevřena inovativním přístupům a zároveň by nám nabídla podporu při realizaci výzkumu. Výzkum bude longitudinálního charakteru, v prostředí školy budeme trávit mnoho času, proto zohledníme i dojezdovou vzdálenost. Na základě těchto požadavků vytipujeme několik škol, oslovíme je, objednáme se na konzultaci s vedením školy a představíme svůj výzkumný záměr. Nakonec vybereme školu, která bude nejlépe odpovídat našim představám.

Výzkum bude plánován pro 1. třídu ZŠ. Se žáky se seznámíme až na začátku školního roku, proto bude nezbytné začít spolupracovat s rodiči několik měsíců před samotným zahájením výzkumu. Na setkání se zákonnými zástupci budoucích žáků 1. třídy představíme a popíšeme své záměry a zodpovíme dotazy. Informované souhlasy s provedením výzkumu získáme od všech dotazovaných díky včasnému zajištění výzkumné instituce, seznámení se s prostředím a komunikací s vedením školy a pedagogy.

Výzkum budeme provádět samostatně a postupovat dle metodických pokynů připravených v hudebně interdisciplinárním scénáři experimentálního vyučování. Sami budeme provádět experimentální výuku a po každé experimentální lekci vést rozhovory s respondenty.

Realizace výzkumu bude probíhat na 1. stupni základní školy, avšak dlouhodobá příprava na něj a část neformálního předvýzkumu byla realizována více jak dva roky v prostředí vysoké školy. Jako vyučující na Katedře hudební výchovy Pedagogické fakulty Univerzity Karlovy jsme společně se školitelem Milošem Kodejškou začali spolupracovat se studentkami Učitelství pro mateřské školy na rozvoji jejich hudebně interdisciplinárních dovedností v přípravě hudebně interdisciplinárních materiálů pro děti předškolního a mladšího školního věku. Tuto spolupráci jsme prezentovali na mezinárodní doktorandské konferenci Teorie a praxe hudební výchovy VI organizované Pedagogickou fakultou Univerzity Karlovy 9. a 10. 11. 2019³³⁵. Finálním produktem této spolupráce je publikace, která přispívá k hudebnímu i dalšímu umělecko-výchovnému vzdělávání. Jedná se o řadu motivačních modelů – konkrétně jedenáct hudebně integrativních pohádek. Recenzovaná publikace nese název *Hudební pohádky se zpěvníčkem pro děti předškolního a mladšího školního věku*³³⁶ a vyšla v roce 2020. Umělecky i eticky nosné příběhy jsou užitečné pro esteticko-výchovný rozvoj dětí nejen v prvním ročníku základních škol a v mateřských školách. Publikaci je možné využít ve školním i domácím vzdělávání. Svým charakterem a díky obsahu srozumitelných metodických komentářů, které podporují práci pedagoga a vedou i rodiče a další dospělí, reaguje i na aktuální situaci spojenou s distančním vzděláváním. Obsah tvoří metodické náměty pro praxi. Materiál, který byl podpořen Grantovou agenturou UK, obsahuje i CD se sedmnácti nahrávkami a zpěvníček. Informace o publikaci byla zveřejněna v roce 2021 v odborném článku v recenzovaném časopise

³³⁵DUNOVSKÁ, M. Hudebně integrativní tvorba studentů Katedry hudební výchovy Pedagogické fakulty Univerzity Karlovy. In: *Teorie a praxe hudební výchovy VI*. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2020, s. 257-262. ISBN 978-80-7603-163-0.

³³⁶KODEJŠKA, M., DUNOVSKÁ, M., VEREB, J., SCHULMEISTEROVÁ, D., NOVÁKOVÁ, Z., ANDRIANTSARAZO, E., ARIJČUKOVÁ, K., KARADZASOVÁ, K., NACHTIGALOVÁ, M., NOVÁKOVÁ, B., PULKRÁBKOVÁ, M., ŠUPOVÁ, J., ŽÁKOVÁ, B. a P. ŽÁKOVÁ. *Hudební pohádky se zpěvníčkem pro děti předškolního a mladšího školního věku*. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2020. ISBN 978-80-7603-181-4.

Hudební výchova. Když učitelé se studenty tvoří aneb Hudební pohádky se zpěvníčkem pro děti předškolního a mladšího školního věku.³³⁷

Celková editorská i spoluautorská příprava této publikace nám umožnila prohloubit tvorbu hudebně interdisciplinárních pohádek a získat dovednosti pro naši samostatnou autorskou tvorbu. Během spolupráce se studentkami jsme si ujasnili podobu autorských scénářů, metodických komentářů a provázanost jednotlivých uměleckých a mimouměleckých složek hudebních pohádek. Podstatná byla také spolupráce s hudebním skladatelem Jaroslavem Verebem, který převáděl v rámci publikace písemné notové materiály do elektronické podoby, vytvářel aranže písní a profesionálně je zaznamenal. Získali jsme tak porovnání pro vlastní tvorbu, digitalizaci notových zápisů i záznam vlastních klavírních doprovodů. Zkušenosti s tvorbou publikace jsou velmi cenné pro naši další výzkumnou práci, přispěly k našemu uměleckému a pedagogickému rozvoji.

4.5.2 Stanovení výzkumného vzorku

Výzkumný vzorek respondentů vybereme náhodně. Je třeba, aby se umělecké emoce ovlivňující kladné postoje začaly utvářet v útlém věku. Proto budeme volit respondenty na počátku školní docházky. Výběrový soubor tedy bude představovat třída žáků prvního ročníku běžné základní školy.

³³⁷DUNOVSKÁ, M. Když učitelé se studenty tvoří aneb Hudební pohádky se zpěvníčkem pro děti předškolního a mladšího školního věku. *Hudební výchova*, 2021, sv. 1/2021, s. 23-24. ISSN 1210-3683.

5 Interpretace výsledků výzkumu

Tato kapitola obsahuje výsledky ze dvou oblastí výzkumu, experimentálního vyučování a individuálních rozhovorů, jež byly podrobeny kvalitativní i kvantitativní analýze.

Výzkum je charakteristický smíšeným výzkumným přístupem, tedy kombinací několika výzkumných přístupů, které představují integrovaný systém.³³⁸ Případové studie shrnují veškeré prožívání respondenta v průběhu výzkumu a tvoří tak nejdůležitější oblast výsledků, neboť se týkají individuální kvality prožívání každého respondenta během výzkumu.

Během experimentálního vyučování jsme zaměřili pozornost na pozorování intenzity prožívání a pozornosti během pěveckých a poslechových činností a pozorování intenzity prožívání v prožitkově silných momentech (tzv. uzlových momentech) hudebně integrativního příběhu Vroucné přání. Získané kvalitativní údaje byly převedeny prostřednictvím ratingové metody do kvantitativních údajů, uvádíme tabulky a grafy a statistické výpočty, po kvalitativní stránce pak reflexe jednotlivých úseků.

Během individuálních rozhovorů bylo důležité se skrze jejich zpětné pozorování zaměřit na proměnu vstupního a výstupního postoje, který respondenti projevovali vůči etickým hodnotám prolínajících se experimentálním vyučováním. Dále bylo sledováno, co sami respondenti pojímali jako intenzivně prožitkové momenty. Tedy co pro ně bylo nejvíce a nejméně pozitivní, dále to, co je nejvíce zaujalo, co by chtěli zlepšit, jak se jim spolupracovalo atd. a prostor pro volné vyjádření.

Významné myšlenky z rozhovorů jsme zobecnili a spojili do syntézy společných a rozdílných znaků v procesu utváření emocionálních prožitků. Výsledky mapující frekvenci výpovědi uvádíme v tabulkách, grafech i statistických výpočtech. Zachovali jsme znění autentických výpovědí respondentů. Nejvíce shodující se výpovědi jsme zobecnili. V případech neumožňujících zobecnění výpovědi z důvodu zachování originálního znění uvádíme údaje v plné šíři.

Na základě celého výzkumu vznikly případové studie, které shrnují účast každého respondenta ve výzkumu. Obsahují výběr důležitých výroků respondentů a jejich proměnu

³³⁸MAREŠ, J. Tvorba případových studií pro výzkumné účely. *Pedagogika*, 2015, č. 2, s. 114. ISSN 0031-3815.

během výzkumu. Dokumentují rozvoj postoje vůči etické hodnotě, na kterou mělo vliv experimentální vyučování.

Uvádíme přehled respondentů zapojených do experimentálního vyučování a individuálních rozhovorů.

Tabulka 4: Počet respondentů zapojených do jednotlivých experimentálních lekcí

Počet respondentů zapojených do jednotlivých experimentálních lekcí (EL) a individuálních rozhovorů (IR)											
Číslo a název EL	1. Vroucné přání	2. Cesta za vzpomínkami	3. Kouzelná slovíčka	4. Nejsi sama	5. Nenahraditelná věc	6. Ochránci	7. Nový člen rodiny	8. Babinka	9. Pomoc v nouzi	10. Vyznání	Celkem za EL a IR
Označení respondenta*											
1 EL	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	10
1 IR	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	10
2 EL	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	10
2 IR	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	10
3 EL	✓	✓	X	✓	✓	X	✓	✓	✓	✓	8
3 IR	✓	✓	X	✓	✓	X	✓	✓	✓	✓	8
4 EL	✓	X	X	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	8
4 IR	✓	X	X	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	8
5 EL	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	X	X	X	7
5 IR	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	X	X	X	7
6 EL	✓	X	✓	✓	✓	✓	✓	X	X	X	6
6 IR	✓	X	✓	✓	✓	✓	✓	X	X	X	6
7 EL	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	X	X	X	7

7 IR	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	X	X	X	7
8 EL	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	10
8 IR	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	10
9 EL	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	10
9 IR	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	10
10 EL	✓	✓	✓	X	X	X	✓	✓	✓	✓	7
10 IR	✓	✓	✓	X	X	X	✓	✓	✓	✓	7
11EL	✓	✓	X	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	9
11 IR	✓	✓	X	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	9
12 EL	✓	✓	X	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	9
12 IR	✓	✓	X	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	9
13 EL	X	✓	✓	✓	✓	✓	X	X	X	X	5
13 IR	X	✓	✓	✓	✓	✓	X	X	X	X	5
14 EL	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	10
14 IR	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	10
15 EL	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	10
15 IR	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	10
16 EL	✓	✓	✓	✓	X	✓	✓	✓	✓	✓	9
16 IR	✓	✓	✓	✓	X	✓	✓	✓	✓	✓	9
Celkem za EL	15	14	12	15	14	14	15	12	12	12	135
Celkem za IR	15	14	12	15	14	14	15	12	12	12	135

*9 dívek, 7 chlapců

Uvedená tabulka dokládá výsledek účasti respondentů v jednotlivých experimentálních lekcích a individuálních rozhovorech. Můžeme pozorovat, že všichni, kteří se účastnili lekcí experimentálního vyučování se zároveň účastnili všech individuálních rozhovorů.

5.1 Výsledky experimentálního vyučování

Nejprve probíhalo vyhodnocení lekcí experimentálního vyučování z hlediska kvality prožívání a pozornosti během pěveckých a poslechových činností a dále z hlediska kvality prožívání v uzlových momentech každé z experimentálních lekcí hudebně interdisciplinárního příběhu Vroucné přání. Vyhodnotili jsme kvalitu jednotlivých lekcí, dále porovnávali lekce mezi sebou, abychom získali informace, jak příběh působil na podněcení prožitků, a tím ovlivnil rozvoj postojů vůči etickým hodnotám a také, jaká z lekcí experimentálního vyučování měla nejvyšší/nejnižší efekt na prohloubení emocionálního prožitku a tím rozvoj postoje.

Reflexe se vztahovala ke kvalitě prožívání a pozornosti při hudebně poslechových a pěveckých činnostech a literárních aktivitách, které byly předmětem hodnocení. Sledované jevy jsme hodnotili na následujících úrovních nonverbální komunikace: mimika, haptika, gestika, proxemika, posturika. Signalizovaly intenzitu prožívání a pozornost.

5.1.1 Výsledky pozorování prožívání při pěveckých a poslechových činnostech

Tato podkapitola dokládá výsledky pozorování experimentálních lekcí v oblasti intenzity prožívání a pozornost při pěveckých a poslechových činnostech v rámci hudebně interdisciplinárního příběhu Vroucné přání. Na začátku jsou pro přehlednost uvedeny výsledky kvantitativní analýzy a poté jsou přiloženy i výsledky kvalitativní analýzy.

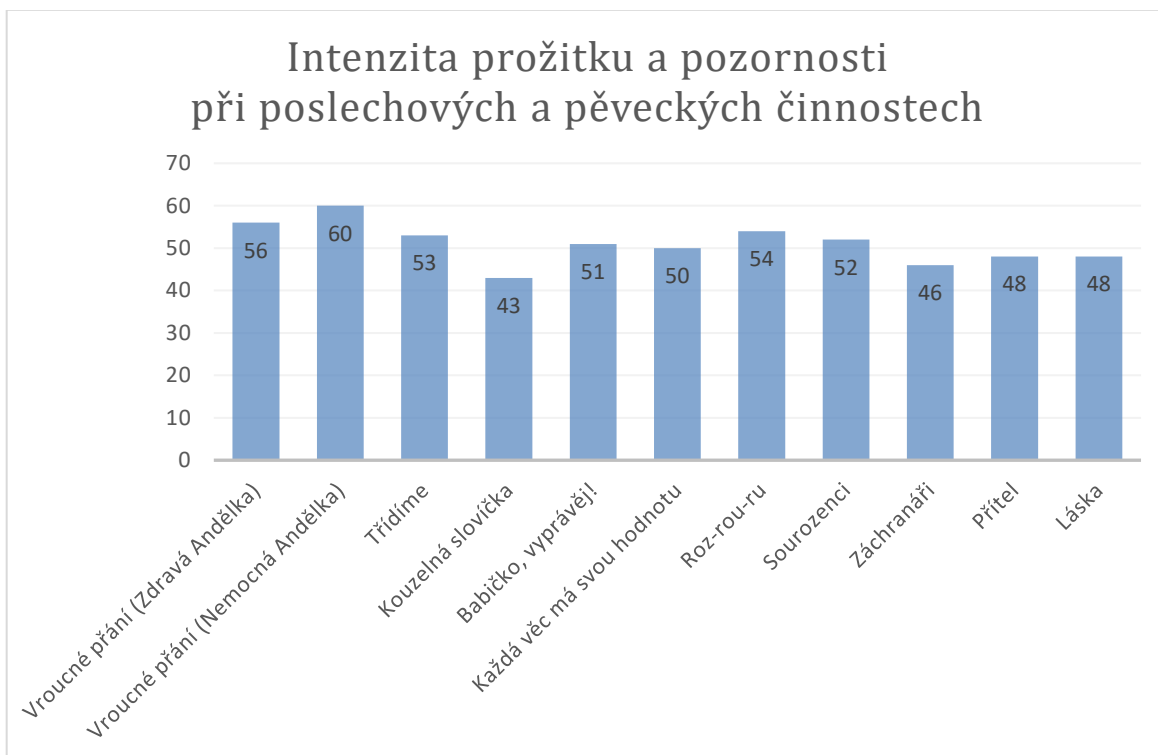
Tabulka 5: Srovnávací záznamový arch pozorování intenzity prožívání a pozornosti při poslechových a pěveckých činnostech v rámci hudebně interdisciplinárního příběhu

Číslo a název EL	Název písně		Označení respondenta	1. Vroucné přání	2. Cesta za vzpomínkami	3. Kouzelná slovíčka	4. Nejsi sama	5. Nenahraditelná věc	6. Ochránci	7. Nový člen rodiny	8. Babinka	9. Pomoc v nouzi	10. Vyznání	Celkem bodů (respondent), max. 44 b
	Vroucné přání – Zdravá Andělka	Vroucné přání – Nemocná Andělka												
1	4	4	4	3	3	4	4	4	4	4	4	4	4	42
2	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	44
3	4	4	3	0	3	3	0	3	4	4	4	4	4	32
4	4	4	0	0	4	4	4	3	4	4	4	4	4	35
5	4	4	4	3	3	3	4	3	0	0	0	0	0	28
6	4	4	0	4	4	4	4	4	0	0	0	0	0	28
7	3	4	4	4	3	3	4	3	0	0	0	0	0	28
8	4	4	4	3	3	4	4	4	4	4	4	4	4	42
9	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	44
10	4	4	4	4	0	0	0	4	4	4	4	4	4	32

11	3	4	4	0	3	3	4	3	3	4	4	35
12	4	4	4	0	4	4	4	3	4	4	4	39
13	0	0	3	4	4	3	4	0	0	0	0	18
14	3	4	3	2	4	3	3	3	3	4	4	36
15	3	4	4	4	3	4	4	4	4	4	4	42
16	4	4	4	4	2	0	3	3	4	4	4	36
Celkem bodů (píseň) Max. 64 b	56	60	53	43	51	50	54	52	46	48	48	

Následující grafy zřehledňují výsledky analýzy pozorování prožívání během pěveckých a poslechových činností a podávají informaci o kvalitě prožívání v jednotlivých experimentálních lekcích.

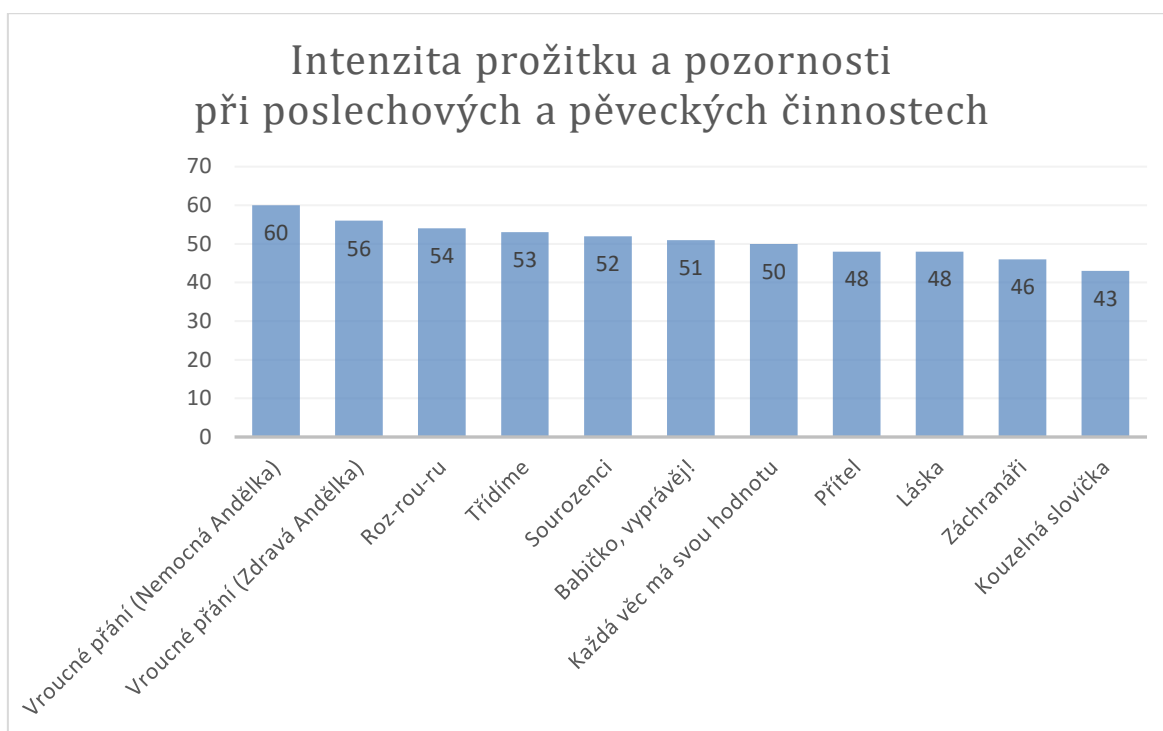
Graf 1: Intenzita pozornosti prožitku při poslechových a pěveckých činnostech – časový průběh



Uvedený graf dokládá, v jaké intenzitě bylo zaznamenáno prožívání u všech respondentů. Pozorujeme, že prožívání se v jednotlivých lekcích proměňovalo. Nejvyšší možnou hodnotou bylo 64 bodů.

Nadcházející graf zřehledňuje výsledky analýzy pozorování prožívání během pěveckých a poslechových činností a podává informaci o kvalitě prožívání v jednotlivých experimentálních lekcích ze sestupného hlediska. Vidíme, že dle analýzy experimentálního vyučování prožívali respondenti nejvíce během pěveckých a poslechových činností v rámci písně Vroucné přání – Nemocná Andělka a nejméně u písně Kouzelná slovička.

Graf 2: Intenzita pozornosti prožitku při poslechových a pěveckých činnostech (celkové pořadí písní)



Následující text obsahuje shrnutí kvalitativní analýzy každé písně v každé experimentální lekci.

1. experimentální lekce Vroucné přání – píseň Vroucné přání – Zdravá Andělka

Reflexe: Respondenti byli při poslechu koncentrovaní, těšili se a píseň splnila jejich očekávání. Poslech hudby doprovázely jejich fyzické projevy jako pohupování nohou. Soustředili se také na sdělení textu, který měl vyjadřovat, co Andělka zpívá. Při samotném zpěvu písně se většina přítomných respondentů i přes pohybové projevy plně soustředila na zpěv. Intenzivně sledovali pedagoga při zpěvu, následovali metodické pokyny, většina zároveň silně prožívala zpěv. Z dětí vyzařovala radost doprovázená úsměvy, pozitivní nálada. Nadšení projevovaly i dalšími fyzickými, resp. hudebně pohybovými projevy. Spontánně propojily zpěv s pohybem.

Silnou a odlišnou emoční reakci jsme zpozorovali u jednoho z respondentů. Po pár vteřinách poslechu písně se naprosto změnila jeho reakce, jeho pohyb horní části těla zepředu dozadu a zakrytí obličeje rukama značily pravděpodobné prožívání silné emoce, která byla

vyvolána neočekávanou informací z textu písně „Vroucné přání mám, abys mohla vstát, chodit jako dřív, ať už ti je líp.“ Ve spojení s hudebně výrazovými prostředky, melodií, harmonií (něžnost), tempem (pomalé), dynamikou (jemnost) bylo zesíleno emoční působení. V částech stoupání melodie stoupaly i emoce. Silným faktorem v prožívání mohla být i zvolená organizační forma práce – kruh, ve kterém na sebe respondenti navzájem hleděli. Prožitek přišel rychle a byl pro tohoto respondenta překvapující. Pravděpodobně ho chtěl nejprve zpracovat sám, proto si zakryl obličej. Možná nechtěl, aby ostatní viděli jeho prožitky. Prožitek byl silnější než vědomá koncentrace. Respondent je v rodinném prostředí svědkem rozporů mezi rodiči, rodiče mu nevěnují dostatek času, ve škole se občas projevuje dezorientací, touží komunikovat. Zkušenosti z domácího prostředí mohly ovlivnit prožitkovou reakci při vnímání hudby, v reakci se výrazně odlišoval od ostatních respondentů. Důležitým krokem bude individuální rozhovor.

Jiný respondent, který byl po většinu času aktivní, najednou změnil výraz, zaposlouchal se a celou dobu se díval do neurčita. Až chvílku po skončení poslechu se začal rozhlížet. Byl na něm viditelný moment silného zaujetí vlivem hudby.

U čtyřech respondentů se projevovala průměrná úroveň pozornosti a prožívání. Organizační forma práce v kruhu, se kterou respondenti prozatím neměli dostatek zkušeností, je vedla k větší interakci mezi sebou, což někdy narušilo pozornost.

Píseň Vroucné přání – Zdravá Andělka je ve výsledcích výzkumu druhou s nejvyšší mírou pozornosti a intenzity prožívání. O tom svědčí i potřeba respondentů se k této písni i emocionálnímu prožitku vyvolaného písni a spojeného s písni vracet, opakovat ji před začátkem další experimentální lekce. Při vyhodnocení výzkumu se píseň jeví jako nejsilněji prožívaná za nejvyšší míry koncentrace. Respondenti ji chtěli opakovat i dlouhou dobu po skončení výzkumu.

Ze zdravotních důvodů nebyl v experimentální lekci přítomen jeden respondent.

Píseň Vroucné přání – Nemocná Andělka

Reflexe: Zpěvem písně vyjadřujeme příběh nemocné dívky Andělky, která se snaží z posledních sil pomoci jiným nemocným dětem. Bylo zřejmé, že respondenti poslouchali se zaujetím, soustředili se a vnímali vážnost situace. Emoce lítosti a soucitu se projevíly

v jejich mimice obličej. Na některých bylo viditelné překvapení. Někteří měli jiné prožitkově silné reakce. Co prožívali, chtěli komunikovat a v závěru se začínali hlásit. Měli radost, že dovedou popsat slovy to, co slyší. Popisovali hudebně výrazové prostředky (smutná nebo veselá, rychlá nebo pomalá, nahlas nebo potichu, o čem se v písni zpívalo).

Respondent, který při první písni reagoval odlišně, reagoval nyní podobně jako ostatní děti.

Ze zdravotních důvodů nebyl v experimentální lekci přítomen jeden respondent.

2. experimentální lekce Cesta za vzpomínkami – píseň Třídíme

Reflexe: Píseň je v rychlejším tempu, deklamace textu je čiperná a hravá. Tomu odpovídaly i prožitky respondentů při poslechu i zpěvu, které byly pozitivní a radostné. Pozornost byla díky nim zaměřená, byli koncentrovaní a „natěšení“. Usmívali se, mnohdy byl slyšet smích i v euforických zvoláních. Někteří napodobovali hru na klavír, jeden dokonce hru na bicí, celé jejich tělo bylo aktivizováno. „Vrtěli se“, houpali nohama, samovolně začínali tleskat do rytmu, často se dívali na sebe navzájem a smáli se na sebe. Psychická energetizace hudbou byla patrná v celkovém vizuálním prožitkovém projevu.

U tří respondentů byla viditelná průměrná míra pozornosti a prožívání. Projevovala se občasným úsměvem, občasným pohupováním nohou, občasným nepřítomným výrazem, který střídala koncentrace.

Tato píseň byla ve výsledcích výzkumu čtvrtou, na kterou se respondenti nejvíce soustředili a nejvíce ji prožívali.

Ze zdravotních důvodů nebyl v experimentální lekci přítomen jeden respondent.

3. experimentální lekce Kouzelná slovíčka – píseň Kouzelná slovíčka

Reflexe: Píseň navozuje hravou atmosféru prostřednictvím opakování motivů. Již při poslechu se respondenti zapojili do „opakovací hry“ a reprodukovali slova po pedagogovi. To přispělo ke zvýšení pozornosti. Museli se totiž soustředit na chvíli, kdy na ně přijde řada opakovat motiv „slovíčka, srdíčka, maličko, brzičko atd.“. Většina se na pedagoga upřeně dívala, aby věděla, kdy přijde „jejich chvíle“. Byli opakováním motivů zaujatí i při samotném nácviu písně. V závěru písně všichni nadšeně tleskali a smáli se. Někteří začali na začátku písně samovolně dirigovat, jiní se smáli a otáčeli se na ostatní spolužáky,

ujišťovali se, jestli ostatní baví opakování slov stejně jako je. Jiní se během písničky začali objímat, reagovali na text, ve kterém se zpívá „mám tě rád“.

Na třech respondentech byla patrná průměrná míra pozornosti a prožívání, ta se projevila občasným úsměvem, občasným pohupováním nohou, občasným nepřítomným výrazem, který střídala koncentrace.

Jeden žák se zapojil jen občas. V jeho případě se stalo poprvé od začátku výzkumu, kdy úroveň jeho prožitku nebyla patrná. S tímto žákem pracujeme dle doporučení z pedagogicko-psychologické poradny. Důležitým krokem u něj bude individuální rozhovor.

Při experimentální lekci byla ve třídě přítomna skupina žáků z vyššího ročníku (3. ročník). To mělo pozitivní přínos pro celou experimentální lekci. Při zpěvu byli starší žáci oporou respondentům. S radostí začali všichni plnit úkoly a pozorovali jsme, že experimentální lekce by mohly být vhodné i pro ně.

Na třech respondentech byla patrná průměrná míra pozornosti a prožívání. Projevila se občasným úsměvem, občasným pohupováním nohou, občasným nepřítomným výrazem, který střídala koncentrace.

Jeden z respondentů se v závěru písničky začal věnovat jiné činnosti.

Ze zdravotních důvodů nebyli v experimentální lekci čtyři respondenti přítomní.

4. experimentální lekce Nejsi sama – píseň Babičko, vyprávěj!

Reflexe: Píseň je v pomalém tempu. Z velké části má uklidňující náladu. V refrénu se zesilují emoce. Někteří respondenti se při poslechu písničky usmívali. Vyjadřovali aktivní přístup pohybem – dirigentskými gesty, pozorně poslouchali a soustředili se na text o životě babičky. Byli pozorní při pěveckých činnostech, dbali pokynů při nácviku písničky a prožitky na nich byly viditelné.

Na sedmi respondentech byl prožitek vidět jen občas jako úsměv nebo pohupování nohou.

Pro některé byla píseň příliš dlouhá na poslech i na naučení.

Jeden z respondentů se v závěru písničky začal věnovat jiné činnosti.

Došli jsme k metodickému závěru, že je lépe rozložit nácvik písně u žáků 1. ročníku do několika menších celků. Refrén je obtížnější pro zvládnutí rytmické i melodické složky písně. Je vhodné, aby ho zpíval sólista. Je také možné píseň prezentovat tak, aby zazněly jen její první dvě sloky.

Ze zdravotních důvodů nebyl v experimentální lekci přítomen jeden respondent.

5. experimentální lekce Nenahraditelná věc – píseň Každá věc má svou hodnotu

Reflexe: Píseň se svým charakterem navrácí k hravosti. Ještě jednou je využito echa. Když respondenti při poslechu zjistili, že se v písni bude opět nějaký motiv opakovat, zpozorněli a těšili se na její pokračování. Při zpěvu bylo znát jejich nadšení a prožívaná radost v pozitivní mimice. Pozornost byla soustředná také díky opakování motivů. Někteří se projevovali i pohyby těla, jemně se pohupovali.

Na šesti respondentech byla patrná průměrná míra pozornosti a prožívání. Projevovala se občasným úsměvem, pohupováním nohou, nepřítomným výrazem, který střídala koncentrace.

Ze zdravotních důvodů nebyli v experimentální lekci přítomní dva respondenti.

6. experimentální lekce Ochránci – píseň Roz-rou-ru

Reflexe: Píseň je jednoduchá, v pravidelném rytmu, houpavá. Paralelně s nácvikem se respondenti učili i hudebně pohybový doprovod. Byl pro ně velkým přispěním k udržení pozornosti a prožívání. Při zpěvu se usmívali, pohybově reagovali. Někteří dokonce prožívali pocit euforie a projevívali se pohybově velmi výrazně. Spontánně rozehrávali vlastní hudebně pohybovou tvořivost, dokonce doplnili výskoky a poskoky. Nadšení také podnítila změna prostředí mimo školní budovu.

Na dvou respondentech byla patrná průměrná míra pozornosti a prožívání. Občas se pohupovali a přidali se i k tanci. Je však možné, že tato zkušenost je postavila před nový úkol, který pro ně byl náročný.

Ze zdravotních důvodů nebyli v experimentální lekci přítomní dva respondenti.

7. experimentální lekce Nový člen rodiny – píseň Sourozenci

Reflexe: Píseň tvoří jednoduchý nápěv. Děti se ji rychle naučily. Některé se usmívaly, pozorně poslouchaly text, který jim byl dobře srozumitelný. Obzvláště některé, které mají samy sourozence, se s textem více ztotožnily.

Na osmi respondentech byla patrná průměrná míra pozornosti a prožívání, občas byl vidět projev radosti.

Ze zdravotních důvodů nebyl jeden respondent v experimentální lekci přítomný.

8. experimentální lekce Babinka – píseň Záchranáři

Reflexe: Hudba navodila pocit divoké přírody. Po zaznění akordů zahraných na klavír v intenzivnější dynamice začala hudba okamžitě působit. Při poslechu byly znát překvapení i obava o pejska. S textem se respondenti rychle ztotožnili, což bylo patrné z jejich mimiky. Vyjadřovali znatelný strach o pejska, kterého rodina našla samotného v lese. Byli koncentrovaní. Snažili se i o tajemné vyjádření slovy při deklamaci textu ve druhé části písně. Zpěv byl opět propojen s hudebně pohybovým doprovodem. Píseň probudila u většiny hudebně pohybovou tvořivost, projevovali se spontánně.

Někteří respondenti se neustále obraceli na své spolužáky. Vyjadřovali strach o pejska. Obavy na nich byly výrazně viditelné. Potvrzovali si, že ostatní to mají stejně. Všechny hudební činnosti prováděli s výrazným zájmem, nábojem a naprosto se sžívali se situací.

Na dvou respondentech byla patrná průměrná míra pozornosti a prožívání. Občas se usmáli, občas se pohybově projevíli.

Ze zdravotních důvodů nebyli v experimentální lekci přítomní čtyři respondenti.

9. experimentální lekce Pomoc v nouzi – píseň Přítel

Reflexe: Píseň je v pomalejším tempu, je více lyrická než hravá. Je jednoduchá, pozitivní a má jasnou strukturu. Někteří respondenti se usmívali a zároveň byli pozorní vůči textu, který se rychle naučili. Byl pro ně snadno zvladatelný a přitom zajímavý. Pozorovali jsme na nich překvapení ve chvíli, kdy v písni zaznělo: „...kterému můžeš volat i v noci.“ Někteří se po celou dobu upřeně dívali na pedagoga. Všichni se mimořádně koncentrovali.

Ze zdravotních důvodů nebyli v experimentální lekci přítomní čtyři respondenti.

10. experimentální lekce Vyznání – píseň Láska

Reflexe: Píseň představuje vyvrcholení příběhu. Je zasazena do svižnějšího tempa. Tato taneční píseň je ve ¾ taktu a zhudebňuje dopisy s básněmi, které si posílali hlavní hrdinové. Respondenti slyšeli píseň poprvé v provedení na housle. To v nich vyvolalo hluboké prožitky. Všichni se mimořádně koncentrovali a usmívali se. Někteří intenzivně hleděli na pedagoga, jeden po celou dobu dokonce s otevřenými ústy a na konci zavolal „ooo“ a rozpráhl ruce. Hudba v dětech vzbuzovala prožitky euforie. Jiný respondent nakonec okomentoval: „tohle jsem v životě neslyšel.“ Při pokračování lekce začal jeden z respondentů napodobovat pohyby hry na housle, vlnil se ze strany na stranu, viditelný byl i emocionální projev v obličeji, přivíral oči. Někteří se usmívali, na jiných jsme registrovali i rozpačitost z tématu souvisejícího s láskou. Propojení tématu a hudební složky vzbudilo u všech intenzivní prožitky. Ve finále zpívali píseň s houslovým doprovodem.

Ze zdravotních důvodů nebyli v experimentální lekci přítomní čtyři respondenti.

Z hlediska pozornosti při pěveckých činnostech bylo zjištěno, že:

- Prožitkově nejintenzivnější a s nejvyšší mírou pozornosti se na úrovni poslechových a pěveckých činností projevila lekce 1, konkrétně píseň Vroucné přání – Nemocná Andělka, po ní rovněž lekce 1, píseň Vroucné přání – zdravá Andělka. Následovala lekce 6, píseň Roz-rou-ru.
- Jako prožitkově nejméně intenzivní s nejnižší mírou pozornosti se projevila lekce č. 3 Kouzelná slovíčka, což mohlo být ovlivněno nepříliš dramatickým laděním příběhu.
- V osmi z deseti lekcí projevovali všichni přítomní respondenti intenzitu pozornosti a prožívání na nadprůměrné nebo průměrné úrovni.
- Nízká kvalita pozornosti a prožívání byla zaznamenána pouze ojediněle ve dvou lekcích u dvou přítomných respondentů.
- V žádné experimentální lekci nedošlo u přítomných k tomu, aby projev nebyl spojen s žádnou prožitkovou reakcí na uzlový moment, tedy, aby úroveň uměleckého prožitku nebyla vůbec patrná. U všech respondentů tedy došlo alespoň k minimálnímu předpokladu k utváření postoje.
- Žádný z přítomných nevykazoval známky celkové nepozornosti a nulového prožívání.

Další sledované projevy:

- Nácvik písně v propojení s hudebně pohybovými činnostmi evokoval vyšší míru pozornosti i prožívání a podněcoval vlastní hudebně pohybovou tvořivost respondentů. Tyto podněty byly doprovázeny mimořádnou mírou pozornosti a prožívání, které se projevovaly jako euforie (vytváření vlastních pohybů mimo rámec pohybového doprovodu).
- Nácvik písně ve venkovním prostředí vzbudil vyšší míru pozornosti i prožívání (radostné výskoky do výšky).
- Nácvik některých písní byl doprovázen specifickými emotivními reakcemi, které přinesl příběh. Situace prožité v příběhu byly rekapitulovány v textu písně a emotivně zabarveny hudbou. Někteří respondenti byli vtaženi do příběhu, koncentrování, intenzivně prožívající. Nejvíce takovýchto reakcí jsme zaznamenali v příběhu Babinka, ve kterém se respondenti snažili pomoci opuštěnému, zuboženému zvířeti. Na tomto příběhu je vidět, že kombinace hudby a slova, tedy komplex uměleckých oblastí, pomohl rozvinout samostatnou literární část.
- Poslechové a pěvecké činnosti potvrdily socializační charakter hudby. Ve chvílích, kdy se na sebe respondenti navzájem otáčeli, chtěli zjistit, jestli druhý prožívá stejně jako oni. Projevilo se, že skrze hudbu sdílejí stejné pocity, nesoustředí se separovaně každý sám na sebe, ale naopak vyhledávají kontakt, pocit sounáležitosti, chtějí být společně blíže prožitku. Chtějí sdílet. Některé písně probouzely v respondentech vzájemné projevy náklonnosti, například během písně Kouzelná slovíčka se spontánně začali objímat.
- Organizační forma „kruh“ měla při první experimentální lekci u většiny respondentů příznivý vliv na výchozí pozici při práci v rámci hudebních činností. Pro jednoho z respondentů byla pravděpodobně příliš intenzivní formou organizace. U některých odváděla pozornost jiným směrem. Proto byly při dalších lekcích zvoleny jiné organizační formy a kruh byl využíván v kombinaci s dalšími formami organizace činností.
- U dynamičtějších písní prožívali respondenti více pozitivních projevů.

- Klidnější písně s existenční tematikou vedly naopak k soucitu, zamyšlení a aktivizovaly jiné spektrum prožitků, které byly pro respondenty někdy překvapující. Neustále však bylo podněcováno prožívání a rovněž pozornost.
- Spojení se staršími žáky vykazovalo pozitivní účinek v pěveckých činnostech i na průběh experimentální lekce, při které byli i starší žáci motivováni.
- Na respondenty zapůsobilo prožitkově silně zařazení hudebních nástrojů, například houslí do výuky a používání nástrojů Orffova instrumentáře.
- Přednes básně v rámci poslední lekce byl pro děti také přitažlivý.

5.1.2 Výsledky pozorování při uzlových momentech hudebně interdisciplinárního příběhu

Tato podkapitola dokládá výsledky pozorování experimentálních lekcí v oblasti pozorování uzlových momentů v hudebně interdisciplinárním příběhu Vroucné přání.

Analýzu dat jsme zaznamenali do dílčích záznamových archů. V práci uvádíme srovnávací záznamový arch a výsledky jednotlivých lekcí.

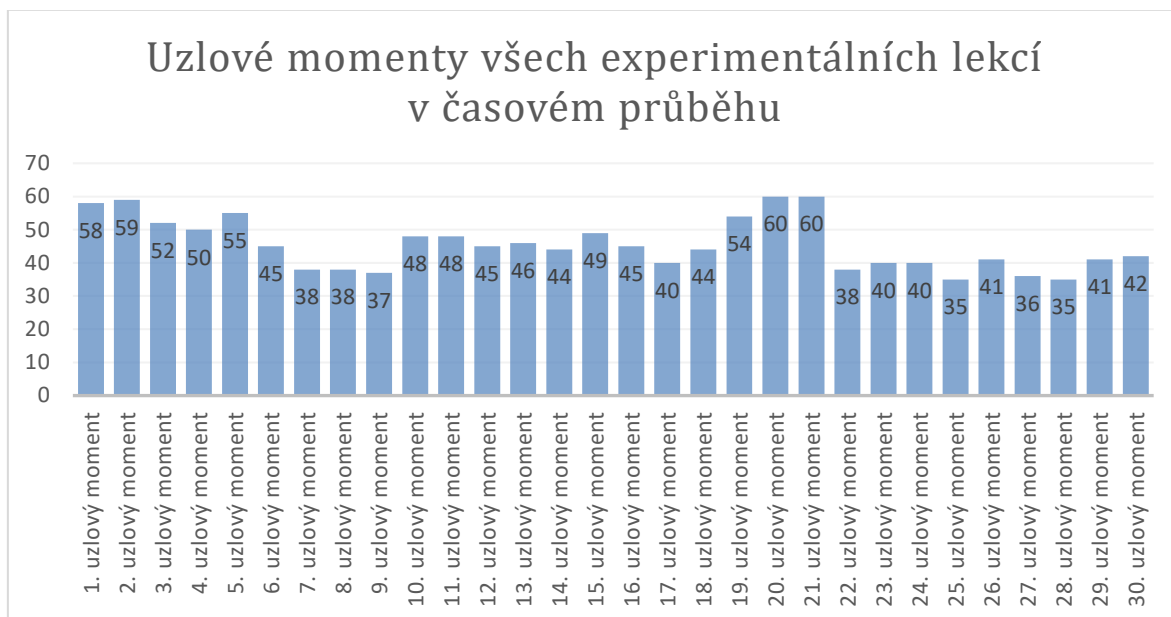
Tabulka 6: Srovnávací záznamový arch pozorování intenzity uměleckého prožívání v uzlových momentech hudebně experimentálního příběhu

Označení respondenta	Uzlové momenty (viz reflexe)										Číslo experimentální lekce
	1. 2. 3.	4. 5. 6.	7. 8. 9.	10. 11. 12.	13. 14. 15.	16. 17. 18.	19. 20. 21.	22. 23. 24.	25. 26. 27.	28. 29. 30.	
1	4 4 4	3 4 3	3 3 3	3 3 3	3 3 4	3 3 3	4 4 4	3 3 3	3 3 3	3 4 3	99
2	4 4 3	4 4 3	4 3 4	4 4 3	4 4 4	4 3 3	4 4 4	3 4 3	4 4 4	3 4 3	110
3	2 3 2	3 4 3	0 0 0	2 2 2	3 2 2	0 0 0	3 4 4	3 3 4	2 3 2	2 3 4	67
4	4 4 4	0 0 0	0 0 0	4 4 4	4 4 4	3 3 3	4 4 4	3 4 4	3 4 3	3 4 4	89
5	4 4 4	3 4 3	3 3 3	3 3 3	4 3 3	3 3 3	3 4 4	0 0 0	0 0 0	0 0 0	70
6	4 4 4	0 0 0	3 3 3	3 3 3	3 3 4	3 3 3	4 4 4	0 0 0	0 0 0	0 0 0	61
7	4 4 4	4 4 3	3 4 4	3 3 3	3 3 4	3 2 3	4 4 4	0 0 0	0 0 0	0 0 0	73
8	4 4 3	4 4 3	2 3 3	2 2 2	3 3 4	4 2 3	3 4 4	3 3 3	3 3 3	3 3 4	94
9	4 4 4	4 4 3	2 3 4	4 4 4	4 4 4	4 3 3	4 4 4	4 4 4	3 4 3	3 4 4	111
Celkem bodů (respondent) max. 120											

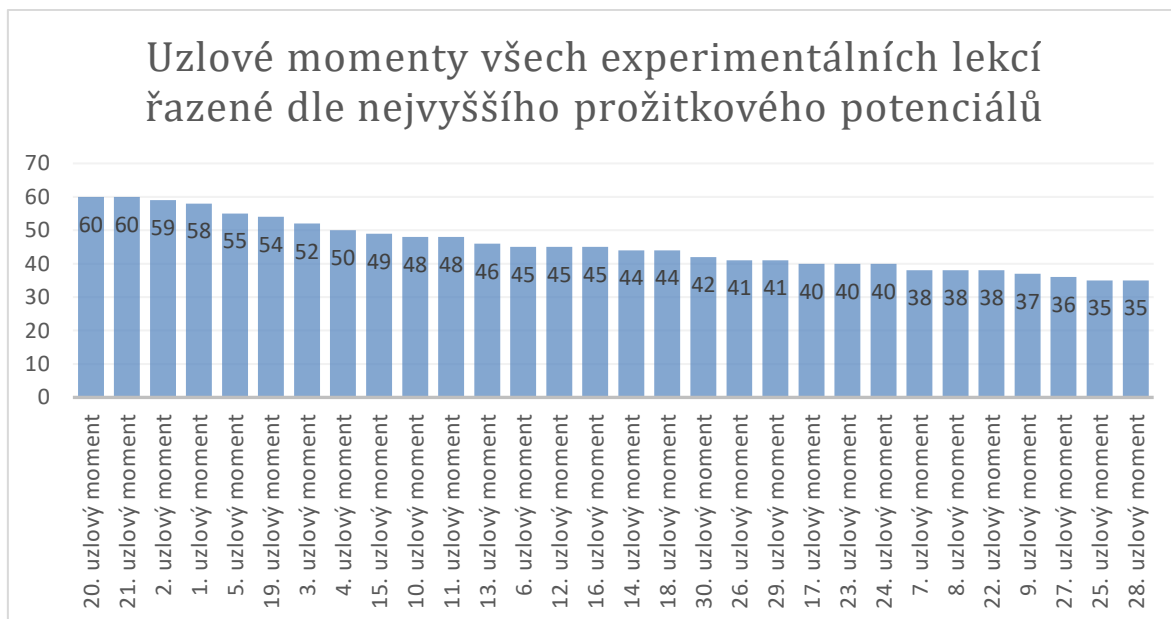
10	4 4 4	4 4 4	4 3 3	0 0 0	0 0 0	0 0 0	4 4 4	4 4 4	4 3 3	3 3 4	78
11	4 4 2	4 4 3	0 0 0	3 3 3	3 3 3	3 3 4	3 4 4	3 3 3	2 3 3	3 3 3	86
12	4 4 4	4 4 3	0 0 0	4 4 3	3 3 3	3 3 3	4 4 4	3 3 3	3 3 3	3 3 3	91
13	0 0 0	4 4 3	4 3 3	4 4 3	3 3 3	3 3 3	0 0 0	0 0 0	0 0 0	0 0 0	50
14	4 4 2	2 4 3	2 4 2	3 3 3	3 3 3	3 3 4	3 4 4	3 3 3	2 4 3	3 3 3	93
15	4 4 4	4 4 3	4 3 3	4 4 3	3 3 4	3 3 3	4 4 4	3 3 3	4 4 3	3 3 4	105
16	4 4 4	3 3 3	4 3 2	2 2 3	0 0 0	3 3 3	3 4 4	3 3 3	2 3 3	3 4 3	84
Celkem bodů	58 59 52	50 55 43	38 38 37	48 48 45	46 44 49	45 40 44	54 60 60	38 40 40	35 41 36	35 41 42	
Celkem bodů (všechny uzlové)	169	148	113	141	139	129	174	118	112	118	

Následující grafy dokumentují míru prožívání v každém uzlovém momentu v každé experimentální lekci. Hodnoty v grafech jsou vyjádřeny v bodech. Maximum bodů za jeden uzlový moment je 64, nejmenší hodnota je 0 bodů.

Graf 3: Souhrn uzlových momentů všech experimentálních lekcí (seřazené dle průběhu experimentálního vyučování)

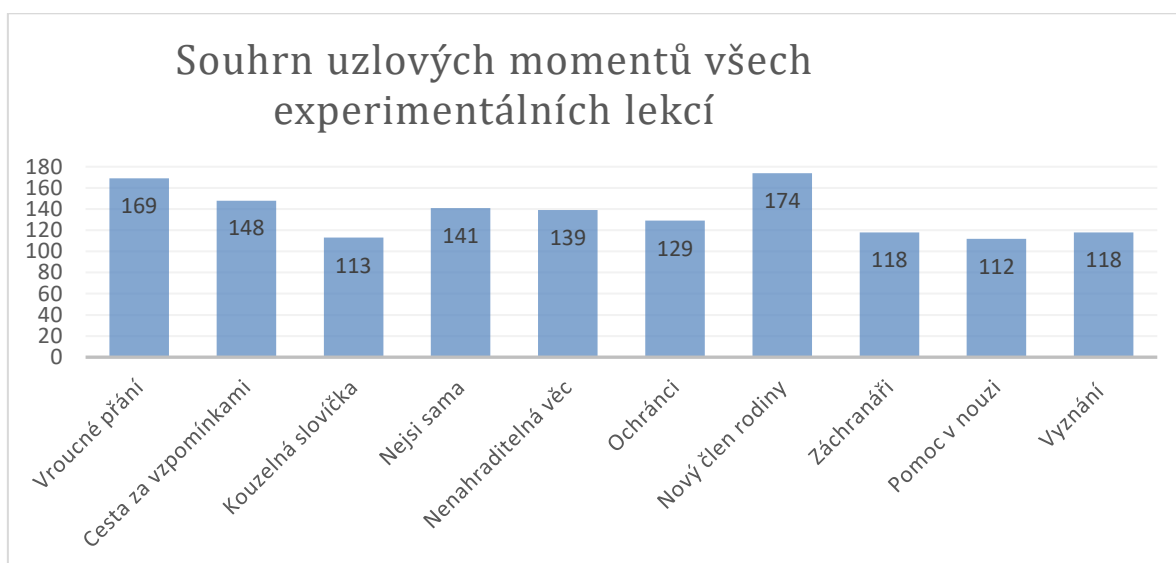


Graf 4: Souhrn uzlových momentů všech experimentálních lekcí (seřazené sestupně od uzlového momentu s nejvyšším prožitkovým potenciálem)

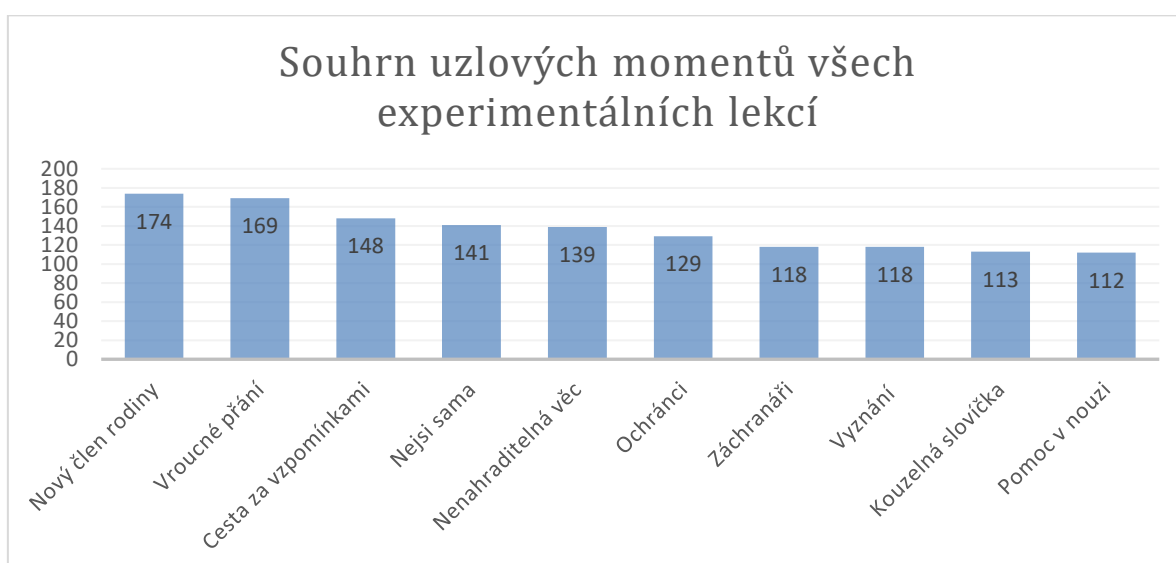


Na dalších grafech můžeme vidět souhrn intenzity prožívání a pozornosti v uzlových momentech za každou experimentální lekci v časovém průběhu experimentálního vyučování a lekce seřazené od té, ve které respondenti projevily nejvyšší míru prožívání, po tu s nejnižší. Maximum bodů za jednu experimentální lekci je 192 (tzn. součet všech bodů za všechny uzlové momenty v jedné lekci), nejnižší hodnota je 0 bodů.

Graf 5: Intenzita prožitku v uzlových momentech všech experimentálních lekcí (seřazení lekcí dle průběhu experimentálního vyučování)



Graf 6: Intenzita prožitku v uzlových momentech všech experimentálních lekcí (seřazené sestupně od lekce s nejvyšším prožitkovým potenciálem)



V následujícím textu uvádíme reflexe experimentálního vyučování, shrnutí v oblasti pozorování uzlových momentů každé experimentální lekce.

Z hlediska intenzity prožívání v uzlových momentech pozorujeme, že:

- Jako prožitkově nejintenzivnější se na úrovni příběhu projevila lekce č. 7 Nový člen rodiny, po ní lekce č. 1. Vroucné přání a poté lekce č. 3. Cesta za vzpomínkami.
- Jako prožitkově nejméně intenzivní se na úrovni příběhu projevila lekce č. 9 Pomoc v nouzi.
- Nejintenzivnějšími uzlovými momenty za všechny experimentální lekce byly momenty č. 20 a č. 21 (60 b).
- Nejméně intenzivní uzlové momenty za všechny experimentální lekce byly momenty č. 25 a č. 28 (35 b).
- Nejintenzivnější uzlové momenty z jednotlivých experimentálních lekcí byly: č. 2., č. 5., č. 7., č. 8., č. 10., č. 11., č. 15., č. 16., č. 21., č. 21., č. 23., č. 24., č. 26. a č. 30.
- Nejméně intenzivní uzlové momenty z jednotlivých experimentálních lekcí byly: č. 3., č. 6, č. 9., č. 12, č. 14, č. 17., č. 19, č. 22., č. 25., č. 28.
- V žádné experimentální lekci nedošlo u přítomných respondentů k tomu, aby projev nebyl spojen s prožitkovou reakcí na uzlový moment, tedy, aby úroveň uměleckého prožitku nebyla vůbec patrná. U všech respondentů tedy došlo alespoň k minimálnímu předpokladu k utváření postoje.
- Žádný z přítomných respondentů nevykazoval známky nulového prožívání v uzlových momentech.
- To, že pro respondenty bylo něco mimořádné, něco průměrné a něco podprůměrné a reagovali na to prožitkově v těchto intenzitách, závisí na vnějších i vnitřních faktorech, které ovlivnily vyšší míru emocionality a projeví se během individuálních rozhovorů. Např. jestli jsou dětem témata blízká, jak je příběh i hudba i výtvarná složka oslovily, roli hraje srozumitelnost nebo obtížnost textu písní, atd.

Další zjištění v rámci pozorování experimentálního vyučování:

- Dramatizace, která probíhala v některých lekcích mimo uzlové momenty, respondenty výrazně zaktivizovala. Každý chtěl zkusit být na chvíli hercem.

- Někteří získali během pozorování experimentální lekce nižší počet bodů, jelikož se nedokázali nebo ještě neuměli soustředit během celého příběhu. Přitom však na dotazy dovedli odpovídat a při individuálních rozhovorech reagovali v kontextu příběhu. Z tohoto důvodu bylo důležité realizovat část individuálních rozhovorů.
- V některých projevech respondentů byla zřejmá empatie, součinnost, v dramatických momentech byla doprovázena projevy lítosti, obavami. Jsou postihnutelné neverbálními projevy překvapení, např. zdviženým obočím, otevřením úst, nebo verbálními projevy překvapení, například: „ooo“ nebo „nee“. V pozitivních momentech jsme zaznamenali úsměvy, spokojené výrazy, např. rozzářené oči a smích.
- Intenzita prožívání byla také ovlivněna hlasovým projevem pedagoga, způsobem čtení, tempem čtení a celkovou prezentací, prací s dynamikou hlasu a jeho příhodnými změnami. Jestli jsme na toto vše mimořádně dbali, reagovali aktivně téměř vždy všichni respondenti.
- V momentech rekapitulace některých příběhů jsme zaznamenali u jednotlivců průměrnou nebo podprůměrnou úroveň prožívání. Tzn. při opakování, respektive závěrečném shrnutí jsme v jednotlivých případech zaznamenali pokles úrovně prožívání.
- Při pozorování bylo možné hodnotit pouze viditelné projevy pozornosti a prožívání, které byly u žáků mladšího věku školního upřímné a spontánní. Detailní data pak vyplývají z rozhovorů a vytvořených případových studií, které se podrobně zabývají každým respondentem.

1. experimentální lekce Vroucné přání

Uzlový moment č. 1 *Byla lehce oblečená, protože všechno své oblečení darovala, aby zahřála nemocné děti. Tehdy se sama nastydla. Chřadla a ztrácela sílu, za nemocnými dětmi už neběžela, ale šla stále pomaleji a pomaleji. Její růžová pleť postupně bledla, až se zabarvila do modra a byla tenká a průsvitná jako křídla motýlů.*

Reflexe: Všichni přítomní respondenti naslouchali příběhu pozorně, je viditelný moment překvapení, lítosti, smutku, někteří „krčí“ obočí, jiní mají „dokořán“ otevřené oči, pootvřená ústa. V závěru uzlového momentu se po sobě začínají otáčet, tato chvíle je doprovázena neverbálními i verbálními projevy údivu. Jeden rozevívá ruce, jako by chtěl ukázat beznadějnost situace, další spontánně zvolá: „oooo“. Další nevěnuje příběhu

dostatečnou pozornost, umělecký prožitek není patrný, věnuje pozornost tabuli, u které má židli, organizační forma „kruh“, na kterou prozatím není zvyklý, ho rozptyluje.

Uzlový moment č. 2 *A kde tedy vlastně byla Andělka? Byla schoulená a stonala ve svém skromném příbytku. Úplně sama, bez topení a jídla.*

Reflexe: Většina respondentů napjatě poslouchá. Z jejich vizuálního projevu je zřejmá silná koncentrace a napojení na příběh. Vnímají vážnost situace a nikdo z nich ji nezesměšňuje ani neodbíhá pozorností. Jeden z chlapců najednou sepne ruce před svým nosem a ústy. Druhý je stále rozptýlen tabulí, u které sedí, občas vyhledá oční kontakt s pedagogem, na závěr uzlového momentu se začíná hlásit, aktivně se zapojí do spolupráce.

Uzlový moment č. 3 *Za Andělkou přišly děti, kterým pomohla se uzdravit. Jedno dítě jí vzalo za ruku, druhé se postaralo o to, aby jí nebyla zima, a všechny děti jí s radostí zpívaly písničku, kterou jim kdysi zpívala ona sama. Čím víc dětí přicházelo, tím větší měla radost.*

Reflexe: Tato část následuje po aktivní diskusi respondentů k uzdravení Andělky a zazpívání písně Vroucné přání. Uzlový moment rekapituluje, jak příběh dopadl. Někteří respondenti stále poslouchají, jsou příběhem zaujatí. Projevují se klidně, jejich mimika vyjadřuje vážnost situace, poslouchají až do konce. Jiní se začínají usmívat a vesele kmitají nohama, vyjadřují radost z toho, že příběh dobře dopadl. Signál pro změnu aktivity jsou projevy některých respondentů, začínají se protahovat, uvolňovat soustředění.

2. experimentální lekce Cesta za vzpomínkami

Uzlový moment č. 4 *V tom z okna vlaku uviděli, že už přijeli do dědečkovy rodné vesničky. Vystoupili a šli spolu po pěšině až k místu, kde měl stát dědečkův rodný dům. Dědeček kouká, hledá, a domeček nikde. Místo domečku a krásné přírody, místo zahrady a ovocných stromů byla obrovská skládka odpadků! Hora odpadků! Všechno dohromady, plasty, papír, sklo...*

Reflexe: Všichni respondenti poslouchali pozorně. Závěr uzlového momentu při spatření hory odpadků znamenal nejsilnější projevy, tj. změny pohybů těla, mimiky obličeje: jeden respondent v tom momentu spustil hlasitě ruce na lavici, projevil nesouhlas s tím, jak se někdo může takto chovat. Jiní respondenti v tomto momentě povolili bradu jako vyjádření údivu. Všichni sledovali vyprávění pedagoga a po skončení uzlového momentu

bezprostředně reagovali na otázky a orientovali se. Hora odpadků byla poté i vizualizována na fotografii, na což reagovali všichni s velkým zájmem.

Uzlový moment č. 5 *Najednou si všimli, že z jednoho konce skládky kouká vršek komínu. „Dědečku, podívej!“ volal Robin. „To by mohl být tvůj rodný domeček“. „Robinku, třeba ano, ale tolik nepořádku nikdy sami odklidit nedokážeme.“* Pedagog ukazuje dětem fotografii.

Reflexe: Vizualizace hory odpadků na fotografii všechny zaujala. Následovaly projevy nonverbálními (výrazy znechucení) i verbální reakce (výkřiky „ooo“, jiný „blééé“, jiný „fuj“).

Uzlový moment č. 6 *Ochotní lidé, kterým záleželo na přírodě a okolí pomohli dědečkovi a Robinovi skládku odklidit a domeček postupně očistit. I když dům a i místo už nevypadaly stejně jako dřív, dědeček byl šťastný a řekl Robinovi: „Tak, tady jsem se narodil.“ Vy si to místo teď také můžete prohlédnout. Moc děkuji, že jste pomohli.*

Reflexe: Zde byla opět rekapitulace, kterou respondenti zvládli již dříve vlastní pomocí při čištění improvizované skládky. Docházelo k odkrývání obrazu rodného domečku dědečka. Na závěr ležel obraz před respondenty již delší dobu, takže tento uzlový moment vnímali prožitkově neutrálně. Byli pozorní, ale více se prožitkově neprojevovali.

3. experimentální lekce Kouzelná slovíčka

Uzlový moment č. 7 *Jedno dítě nabídlo jinému dítěti jablko, to si ho vzalo a beze slov odešlo.*

Reflexe: Někteří respondenti se slyšitelně projevíli „zatajením“ dechu, někteří se tázavě pousmáli. Rozuměli nevhodnému způsobu chování a divili se, jak je věta napsána. Vnímali realitu, jak by být neměla. Jeden z respondentů si dal palec a ukazováček jedné ruky pod bradu a zamračil se. Jejich projevy prožívání byly důkazem, že cítili, že je něco špatně. Někteří žáci se věnovali špejlím, které jim pedagog rozdal. Pomůcka rozptýlila jejich pozornost. Příběh není v uzlových momentech tak prožitkově silný jako příběhy jiné. Po tomto uzlovém momentu byla situace dramatizována. O výběr herců se viditelně s nadšením a radostí zajímali.

Uzlový moment č. 8 *Jedno dítě omylem shodilo mikinu ze židle jiného spolužáka. Nechal ji ležet a odešlo.*

Reflexe: Po zkušenosti s dramaturgií se respondenti více soustředili. Většina byla prožitkově průměrná, soustředili se na novou situaci a z jejich projevu bylo vidět, že přemýšleli nad jejím řešením.

Uzlový moment č. 9 *Jedno dítě si chtělo sednout na své místo, jenže před jeho židli stálo jiné dítě. To první mu řeklo: „Uhni, tady sedím já.“*

Reflexe: Někteří respondenti reagovali úsměvem, někteří překvapením na mluvní projev pedagoga v závěru uzlového momentu. Reakce některých respondentů byla opět spíše rozumová a prožitkově průměrná. Respondenti se soustředili na situaci, jejíž řešení poté párově sdíleli a vybraný pár dramaturgoval. Dva z respondentů se již chtěli věnovat záznamu dojmů z experimentální lekce na záznamové archy ve tvaru srdíček, a to odvádělo jejich pozornost od uzlového momentu.

4. experimentální lekce Nejsi sama

Uzlový moment č. 10 *Robinovi se zdálo, že jeho babička doma upadla, zlomila si nohu a nemohla se vůbec hýbat. Museli zavolat záchranku a ta ji odvezla do nemocnice. Do nemocnice za ní ale vůbec nemohli chodit. Byla tam úplně sama. Bylo jí moc smutno. Chřadla a hubla. Byla čím dál tím nešťastnější. Stále koukala z okna.*

Reflexe: Prožitky doprovázely respondenty v momentu, kde si babička „zlomila nohu“. Verbální projevy „sss“, někteří respondenti více rozevřeli oči a otevřeli ústa. Někteří si dávali prsty jedné ruky ke rtům v momentě, kdy babička v příběhu zůstala v nemocnici úplně sama. Další otevíral ústa v momentě, kdy začala být čím dál tím nešťastnější. Jiní dávali pozor, ale prožitky nebyly výrazně viditelné. Dva věnovali příběhu jen občasnou pozornost, nebyli plně soustředění.

Uzlový moment č. 11 *Najednou se čas ve snu posunul rychle kupředu a Robin v něm viděl domov pro seniory a okno, ze kterého babička hleděla. Dívala se ven a byla smutná. Po tvářích jí stékaly slzy.*

Reflexe: Respondenti vnímali situaci obdobně jako první uzlový moment.

Uzlový moment č. 12 *A nakonec Robin došel na konec chodby, kde byl pokoj jeho babičky. Řekl jí: „Babičko, už jsme tady a můžeme si tě odvést domů!“ Chytnul babičku kolem krku a v tom se probudil štěstím a radostí!*

Reflexe: Několik respondentů vyjadřovalo spokojenost, tzv. si oddechli, usmívali se. Jeden projevil radost dokonce zasmáním se, když pedagog dodal, že to byl jen sen. Další stále vnímali vážnost situace, protože jejich projevy prožitku radosti přišly až po uzlovém momentu ve chvíli, kdy měli možnost sami vyjádřit, jak by mohli pomáhat seniorům. Dva respondenti věnovali příběhu pozornost méně, ale na dotazy související s příběhem odpovídali a spolupracovali.

5. experimentální lekce Nenahraditelná věc

Uzlový moment č. 13 *Robinův dědeček bydlí ve vedleším bytě, najednou ucítil kouř. Vyšel rychle na chodbu a uviděl, že kouř vychází z bytu paní Suchánkové. Tak začal zvonit a volat a klepat, ale paní Suchánková se neozývala.*

Reflexe: Na některých respondentech byl vidět úlek. Někteří se hlásili, aby sdělili, že je třeba zavolat hasiče. Všichni respondenti poslouchali. Mnozí měli velmi výraznou mimiku obličeje, na chvíli se jim „zmrazil výraz,“ když se paní Suchánková neozývala. Někteří byli prožitkově průměrní a občas se soustředili méně.

Uzlový moment č. 14 *„Na nic nečekal a hned volal hasiče. Za minutku byla slyšet houkačka hasičů, a rychle se přibližovala k domu. Paní Suchánková se vracela ze sklepa zrovna v době, kdy hasiči s hadicí vbíhali do jejího bytu. Kuchyň už byla v plamenech, takže přijeli v poslední chvíli.*

Reflexe: Respondenti poslouchali se zaujetím. Měli do široka otevřené oči a napětí v obličeji. Ze školního prostředí již znají tematiku spojenou s požárem i chováním při vzniku požáru. Někteří byli prožitkově průměrní v důsledku snížení pozornosti.

Uzlový moment č. 15 *Ale jednu věc v kuchyni měla paní Suchánková uloženou a tu už jí nikdo nemohl nahradit. Měla tam vyřezávanou krabičku, krásně zdobenou a v té měla všechny svoje fotografie – z dětství, mládí, svatební fotografie, fotografie svých dětí a vnučátek. To byla jediná věc, kvůli které paní Suchánková plakala.*

Reflexe: Na některých respondentech byla viditelná lítost projevená nad tím, o co přišla paní Suchánková. Mají „svraštělé“ obočí. Lekci provázelo téma nahraditelnosti a nenahraditelnosti. Lítost znamenala u mnohých i signál uvědomění si významu nenahraditelné věci. Někteří byli prožitkově průměrní a občas byli méně soustředění.

6. experimentální lekce Ochránci

Uzlový moment č. 16 *Všude kolem sebe viděli mnoho japonských dětí, dospívajících, dospělých i seniorů. Něco jim bylo divné a stále se nad tím zamýšleli. Někteří Japonci totiž na obličejích nosili roušky. Uzlový moment zakončíme prezentací fotodokumentace.*

Reflexe: Respondenti zpozorněli ve chvíli, kdy se začalo hovořit o rouškách a pedagog ukázal obrázek. Jeden z respondentů nafouknul tváře a rozevřel oči, druhý si zakrýval ústa prsty, jiný semknul rty k sobě. Někteří se tvářili překvapeně. Všichni pozorně sledovali fotografii a někteří se k ní chtěli i verbálně vyjadřovat.

Uzlový moment č. 17 *Roušky jim zakrývaly ústa a nos. Nosili je na ulicích, v obchodech i v dopravních prostředcích. Andělka a Robin si říkali, že tohle od nás neznají. Roušky přeci nosí jen lékaři, proč by je měli nosit lidé na ulicích? Vůbec tomu nerozuměli.*

Reflexe: S přihlédnutím na koronavirovou pandemii a zkušenosti s nošením roušek nebyla pro respondenty tato informace neznámá, reagovali prožitkově průměrně, avšak příběh poslouchali s velkým zaujetím. U dvou respondentů pozornost více kolísala.

Uzlový moment č. 18 *Japonec mu odpověděl: „To je tak. Když se cítíme nachlazení, máme i třeba trošku rýmu, škrábe nás v krku nebo nám prostě není moc dobře a jdeme ven, vezmeme si roušky. Chráníme tak sebe i ostatní.“ Robin se dále ptal: „Ale proč? Vždyť když už nachlazení jste, jak vás rouška ochrání?“ Japonec odpověděl: „Ale my roušky nenesíme kvůli ochraně sebe, ale kvůli ochraně jiných lidí. Moje rouška chrání ostatní před tím, aby se ode mne nenakazili.“*

Reflexe: Někteří respondenti zdvihli obočí, když uslyšeli poslední větu tohoto uzlového momentu. Jiní na pedagoga upřeně hleděli. Tento příběh není v rámci literární části tolik emočně vypjatý. Respondenti byli pozorní a prožívali průměrným způsobem. U někoho pozornost občas kolísala. Nikdo se však neprojevoval jako prožitkově zcela pasivní.

7. experimentální lekce Nový člen rodiny

Uzlový moment č. 19 *Jednoho dne, když si v kruhu vyprávěli o tom, co zažili o víkendu, říká Robin: „Mně doma maminka s tatínkem řekli, že nás bude o jednoho navíc. Moje maminka totiž čeká miminko!“*

Reflexe: Respondenti reagovali pozitivně, usmívali se. Někteří otvírali ústa a říkali: „jéé“. Jeden z respondentů měl výraz překvapení, jelikož i jeho rodiče čekají miminko a on bude mít sourozence. Všichni respondenti se pohybovali na úrovni průměrné nebo nadprůměrné.

Uzlový moment č. 20 *Najednou ale přišly situace, ve kterých si Robin vůbec nevěděl rady. Nevěděl, co se malému Vojtíškovvi děje. Následuje ukázka fotografie znázorňující plačící dítě.*

Reflexe: Respondenti okamžitě reagovali na fotografii. Při pohledu na plačícího novorozence se některým z nich „svraštilo“ čelo, povytáhli obočí a intenzivně nabízeli řešení, aby Robinovi poradili s péčí o Vojtíška. Bylo viditelné, že v každém respondentovi vyvolával pohled na plačícího novorozence emoce. Většina z nich chtěla Robinovi poradit a pomoci pláč utiřit.

Uzlový moment č. 21 Následuje ukázka fotografie znázorňující smějící se dítě.

Reflexe: Respondenti se začali usmívat, rozplývat, vizuálně zněžněli. Ve všech respondentech evokoval pohled na smějícího se novorozence pozitivní prožitky. Přemýšleli nad tím, co ho mohlo rozesmát a jak zajistit, aby bylo malé miminko takto pozitivní.

8. experimentální lekce Babinka

Uzlový moment č. 22 *Les byl veliký, zdál se jim nekonečný. Šli už pěknou chvíli a najednou Andělka slyšela zaúpění. „AÚÚÚÚ,“ ozvalo se o odněkud. „Robine, slyšel jsi to?“ řekla Andělka. „Co?“ řekl Robin. „Přeci ten zvláštní zvuk?“ upřesnila Andělka. Tak se tedy zaposlouchali spolu. Po chvílce se ozvalo velice tenké naříkavé zaúpění. „AÚÚÚ, AÚÚÚ!“*

Reflexe: Respondenti reagovali na zaúpění překvapením. Zvláště naříkavé zaúpění je aktivizuje a prožitky byly na několika z nich vidět. Někteří prožívali na průměrné úrovni, avšak byli stále pozorní.

Uzlový moment č. 23 *Najednou, v tom nejtemnějším a nejopuštěnějším koutku lesa našli toho, kdo takto naříkal. Našli tam vyhublého a zuboženého pejska třesoucího se zimou. Byl*

pevně přivázaný provazem ke stromu, bez jídla a bez vody. Nemohli věřit svým očím. Naštěstí byl ještě naživu, kdo ví, co by se stalo, kdyby přišli déle.

Reflexe: Někteří respondenti otevřeli v momentě nalezení pejska ústa překvapením, očekáváním dalšího. Jiní se jevíli jako průměrně prožívající.

Uzlový moment č. 24 *Pejsek byl prochladlý, po cestě se mu zavírala očka. Báli se, jestli cestu zpět přežije.*

Reflexe: Na některých respondentech bylo vidět, že o pejska měli strach. Rozevírali oči, jiní prožívali průměrně, ale byli stále pozorní.

9. experimentální lekce Pomoc v nouzi

Uzlový moment č. 25 *V tu chvíli vstoupil Jaro do třídy. Byl hodně hubený, oblečení na něm doslova viselo. Navíc byl o hodně vyšší než ostatní děti. Ještě jednou věci se lišil, měl úplně světlouňké vlasy a velmi bledou pleť. Zkrátka vše na něm bylo jiné než na ostatních dětech.*

Reflexe: Respondenti reagovali údivem, mimika obličeje vyjadřovala překvapení. Jeden z nich se díval celou dobu nevěřičně s otevřenými ústy, nemrkal a intenzivně poslouchal. Jiní prožívali na průměrné úrovni.

Uzlový moment č. 26 *Postupem času nenávisť ostatních dětí vůči Jarovi sílila, až se jednoho dne ve třídě rozhodlo, že sepíší petici na jeho vyřazení ze třídy.*

Reflexe: Někteří respondenti se překvapeně dívali. Jeden se leknul, když slyšel „...vyřazení ze třídy“. Jiní prožívali průměrně, několik podprůměrně, což mohlo být způsobeno neporozuměním slova petice.

Uzlový moment č. 27 *Andělka ani Robin petici podepsat nechtěli. To se ale nelíbilo ostatním dětem. Nutily je, aby ji podepsali. „Ať už je pryč!“*

Reflexe: Respondenti se sami od sebe začínali hlásit. Chtěli situaci komentovat, jelikož i před ní byla diskuse, ve které vyjadřovali soucit s Andělkou a Robinem a přikláněli se na jejich stranu. Prožitky ovlivňovaly již nyní jejich postoje. Někteří respondenti prožívali průměrně. Několik z nich bylo více rozptýleno a prožívali ve vztahu k příběhu podprůměrně. To mohlo být způsobeno koronavirovou pandemií, která v závěru narušila původní rozvržení výzkumu.

10. experimentální lekce Vyznání

Uzlový moment č. 28 *Andělka si vážila Robina za to, jak se chová k ní, ke své rodině a pomáhá všem lidem okolo a Robin si vážil jí za to, jak se chová k němu i ostatním lidem, jak o ně pečuje a nejraději by ji stále ochraňoval. Líbilo se jim, jaký ten druhý je a jak vnímá svět kolem sebe.*

Reflexe: Respondenti zde prožívali na průměrné úrovni, byli pozitivně harmonizováni.

Uzlový moment č. 29 *A jednoho dne složil Robin Andělce báseň. Následuje přednes básně.*

Reflexe: Při poslechu básně respondenti zpozorněli. Jeden z respondentů si dal hlavu do dlaní a zasněně se díval. Jiní hleděli upřeně na pedagoga. Začali se hlásit a chtěli básně komentovat. Někteří prožívali průměrně, očekávali další postup, spíše sledovali.

Uzlový moment č. 30 *Robin si ho vzal, poklekl před Andělkou a zeptal se jí: „Vezmeš si mě za muže?“ a Andělka souhlasila. A tak měli svatbu, na které nechyběla Robinova rodina ani jejich nejlepší přítel Jaro.*

Reflexe: V momentě svatby bylo toto rozuzlení děje pro některé respondenty velkým překvapením. Pozdvihli obočí, jeden respondent se začal červenat a dal si dlaně na tváře. Jiný začal pohupovat nohama ze strany na stranu, další prožívali průměrně, avšak byli stále pozorní.

5.2 Výsledky individuálních rozhovorů

Tato podkapitola obsahuje výsledky kvalitativní i kvantitativní analýzy individuálních rozhovorů. Nejprve předkládáme výsledky kvantitativní analýzy, komentujeme výsledky každé položené otázky a dokládáme frekvenci výpovědí. Na základě kvalitativní individuální analýzy každého respondenta, která je shrnuta jako součást přílohy 12 v případových studiích, zobecňujeme významné myšlenky respondentů do syntézy společných a rozdílných znaků v procesu utváření emocionálních prožitků.

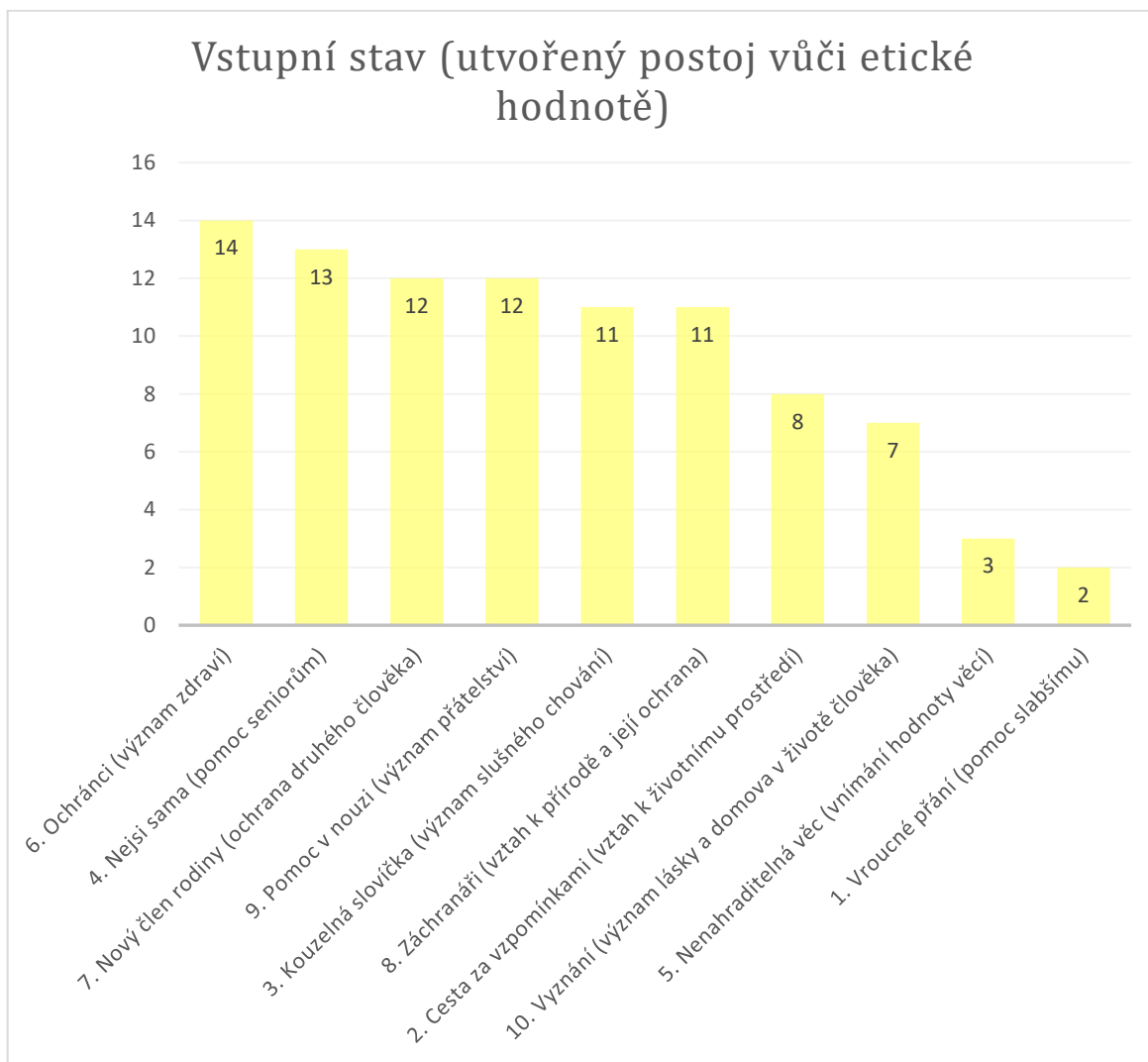
5.2.1 Otázka č. 1

Co jsi nakreslil/anebo napsal/a na začátku lekce?

Všichni přítomní respondenti se vyjádřili.

Následující graf dokládá vstupní stav, tedy postoj, se kterým respondenti vstupovali do experimentální lekce. Počítali jsme s tím, že respondenti mohou disponovat zkušenostmi a experimentální lekce je rozvine.

Graf 7: Vyhodnocení otázky č. 1 – vstupní stav (utvořený postoj vůči etické hodnotě)

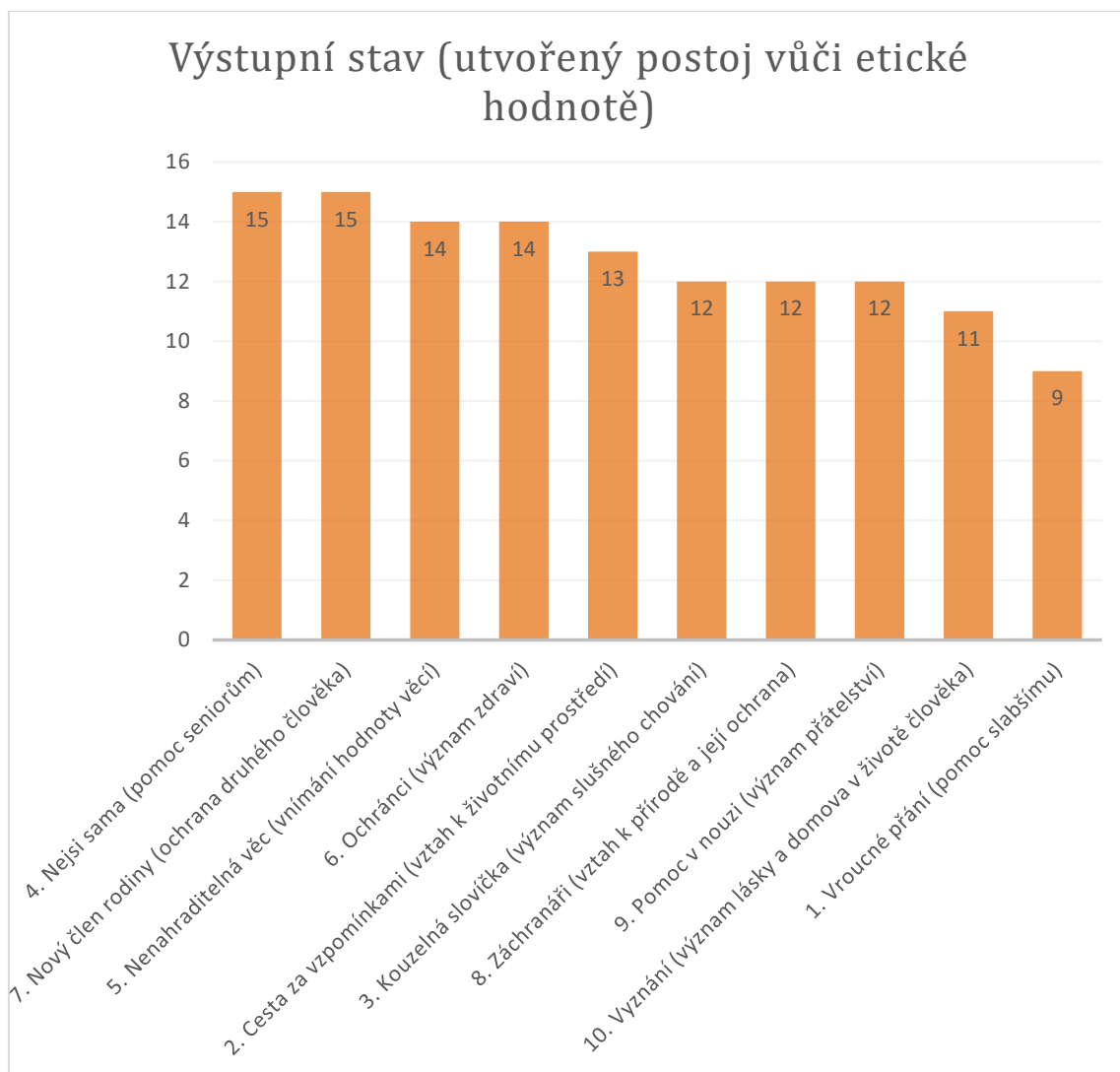


5.2.2 Otázka č. 2

Co jsi nakreslil/anebo napsal/a na konci lekce?

Všichni přítomní respondenti se vždy vyjádřili. Předkládáme graf zobrazující kvalitu postojů na konci experimentálních lekcí. Potenciál každé lekce na tvorbu postojů seřazený od lekce s nejvyšším potenciálem.

Graf 8: Vyhodnocení otázky č. 2 – výstupní stav (utvořený postoj vůči etické hodnotě)



5. 2. 2. 1 Komparace otázky č. 1 a č. 2

Co jsi nakreslil/anebo napsal/a na začátku lekce? Co jsi nakreslil/anebo napsal/a na konci lekce?

Komparace těchto otázek je jednou z nejvýznamnějších součástí výzkumu. Nejprve dokládáme souhrnný arch záznamu otázky individuálního rozhovoru č. 1 a č. 2 mapující působení experimentálního vyučování na proměnu postoje k hodnotě (vstup/výstup).

Tabulka 7: Souhrnný arch záznamu otázky individuálního rozhovoru 1 a 2 mapující působení experimentálního vyučování na proměnu postoje k hodnotě (vstup/výstup)

Číslo a název EL	Projev postoje vůči etické hodnotě										Celkem bodů (respondent)
	1. Vroucné přání	2. Cesta za vzpomínkami	3. Kouzelná slovička	4. Nejsi sama	5. Nenahraditelná věc	6. Ochránci	7. Nový člen rodiny	8. Záchranáři	9. Pomoc v nouzi	10. Vyznání	
	Pomoc slabšímu	Vztah k životnímu prostředí	Význam slušného chování	Pomoc seniorům	Vnímání hodnoty věci	Význam zdraví	Ochrana druhého člověka	Vztah k přírodě a její ochrana	Význam přátelství	Význam lásky a domova v životě člověka	
1	NE*	ANO	ANO	ANO	NE	ANO	ANO	ANO	ANO	NE	7
	ANO	ANO	ANO	ANO	ANO	ANO	ANO	ANO	ANO	ANO	10
2	ANO	ANO	ANO	ANO	ANO	ANO	ANO	ANO	ANO	ANO	10
	ANO	ANO	ANO	ANO	ANO	ANO	ANO	ANO	ANO	ANO	10
3	NE	NE	0	ANO	NE	0	NE	NE	ANO	NE	2
	NE	ANO	0	ANO	ANO	0	ANO	ANO	ANO	NE	6
4	NE*	0	0	ANO	NE	ANO	ANO	ANO	ANO	ANO	6
	ANO	0	0	ANO	ANO	ANO	ANO	ANO	ANO	ANO	7
5	NE	NE	ANO	ANO	NE	ANO	ANO	0	0	0	4
	NE	ANO	ANO	ANO	ANO	ANO	ANO	0	0	0	6
6	NE	0	ANO	ANO	NE	ANO	ANO	0	0	0	4

	NE*	0	ANO	ANO	ANO	ANO	ANO	0	0	0	5
7	NE	ANO	ANO	ANO	NE	ANO	ANO	0	0	0	5
	ANO	ANO	ANO	ANO	ANO	ANO	ANO	0	0	0	6
8	NE*	ANO	ANO	ANO	NE	ANO	ANO	ANO	ANO	ANO	8
	ANO	ANO	ANO	ANO	ANO	ANO	ANO	ANO	ANO	ANO	10
9	NE	NE	ANO	NE	NE	ANO	ANO	ANO	ANO	NE	7
	ANO	ANO	ANO	ANO	ANO	ANO	ANO	ANO	ANO	ANO	10
10	NE	ANO	ANO	0	0	0	ANO	ANO	ANO	ANO	6
	ANO	ANO	ANO	0	0	0	ANO	ANO	ANO	ANO	7
11	NE	ANO	0	ANO	NE	ANO	ANO	ANO	ANO	NE	6
	NE	ANO	0	ANO	ANO	ANO	ANO	ANO	ANO	ANO	8
12	ANO	ANO	0	NE	ANO	ANO	ANO	ANO	ANO	ANO	8
	ANO	ANO	0	ANO	ANO	ANO	ANO	ANO	ANO	ANO	9
13	0	NE	NE	ANO	NE	ANO	0	0	0	0	2
	0	ANO	ANO	ANO	ANO	ANO	0	0	0	0	5
14	NE	NE	ANO	ANO	ANO	ANO	NE	ANO	ANO	NE	7
	NE	ANO	ANO	ANO	ANO	ANO	ANO	ANO	ANO	ANO	9
15	NE*	ANO	ANO	ANO	NE	ANO	ANO	ANO	ANO	ANO	8
	ANO	ANO	ANO	ANO	ANO	ANO	ANO	ANO	ANO	ANO	10
16	NE*	NE	ANO	ANO	0	ANO	NE	ANO	ANO	ANO	6
	NE*	ANO	ANO	ANO	0	ANO	ANO	ANO	ANO	ANO	8
Celkem bodů (hodnota)	2	8	11	13	3	14	12	11	12	7	
	9	13	12	15	14	14	15	12	12	11	

* Projev jiné hodnoty

V tabulce 7 můžeme pozorovat, že u 5 z 16 respondentů došlo k rozvoji všech postojů (10 z 10).

U 2 ze 16 respondentů došlo k rozvoji 9 z 10 postojů vůči hodnotě.

U 2 ze 16 respondentů došlo k rozvoji 8 z 10 postojů vůči hodnotě.

U 2 ze 16 respondentů došlo k rozvoji 7 z 10 postojů vůči hodnotě.

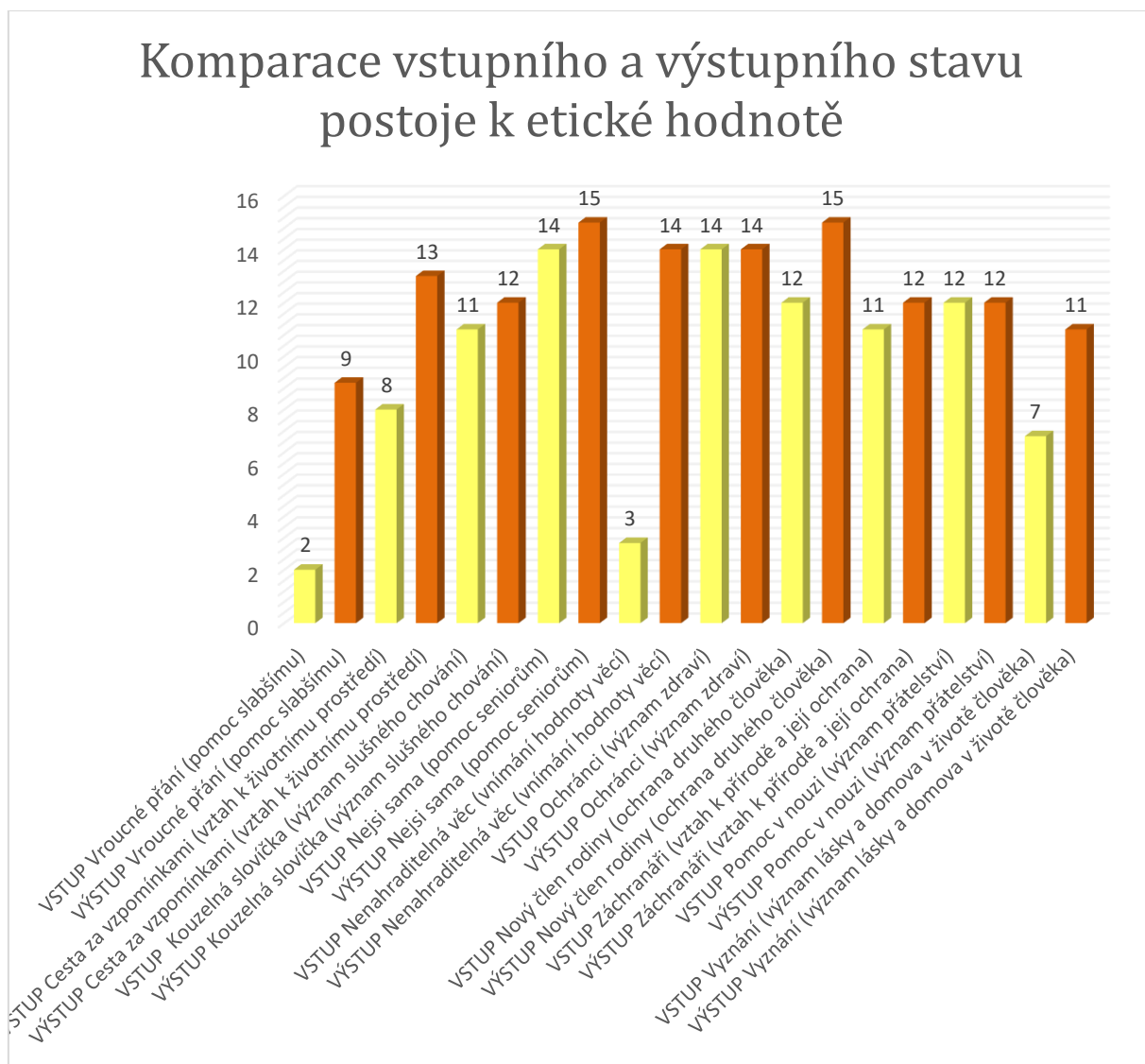
U 3 ze 16 respondentů došlo k rozvoji 6 z 10 postojů vůči hodnotě.

U 2 ze 16 respondentů došlo k rozvoji 5 z 10 postojů vůči hodnotě.

Nižší hranice rozvoje nebyla zaznamenána. U každého respondenta tedy došlo k rozvoji postoje vůči některým hodnotám a u 5 respondentů dokonce k rozvoji postoje ke všem hodnotám.

Následující a zároveň jeden z nejvýznamnějších shrnujících grafů výzkumu komparuje vstupní a výstupní stav postoje k etické hodnotě. Je zřejmá kvalitativní změna v prožívání respondentů, a tedy vytváření postojů k etickým hodnotám, které se podílejí na osobnostní integraci člověka. Graf dokládá posun ve vnímání etických hodnot, porozumění jejich významu v životě člověka (počty respondentů, kteří hodnoty vnímají a rozumí jim jsou vyrovnané). Je viditelné jejich zařazení do individuální škály hodnot. Dokládá účinek hudebně integrativního experimentálního vyučování na kvalitativní osobnostní posun.

Graf 9: Komparace otázky č. 1 a č. 2 – vstupního a výstupního stavu postoje k etické hodnotě

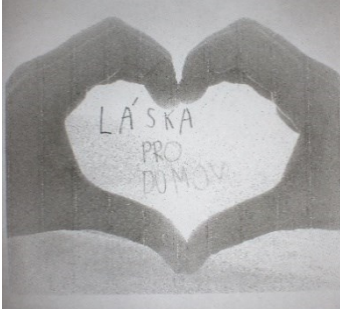


Dále předkládáme kvalitativní analýzu, která dokumentuje výroky.

Předešlá kvantitativní analýza vychází z kvalitativních projevů. Zde je výběr nejsilnějších výpovědí respondentů a dětských kreseb. Kompletní výpovědi jsou součástí případových studií v příloze 12. Jedná se o obsáhlé studie se záznamy vyjádření většiny respondentů.


U některých respondentů se projevil postoje vůči etickým hodnotám již na začátku experimentální lekce. Pro dokumentaci uvádíme několik příkladů vstupních inklinací k postojům vůči etickým hodnotám.

Tabulka 8: Dokumentace vybraných výroků a výtvarných a písemných vyjádření respondentů (vstupní postoj)

<p>3. lekce „Kouzelná slovíčka zná a jmenuje je. Uvádí mezi nimi i slovo tleskat. Když někdo zahraje na hudební nástroj, tak zatleskáme.“</p>	
<p>9. lekce „Na obrázku je Robin a Andělka, to jsou přátelé.“ (Oba pro tohoto respondenta ztělesňují hodnotu přátelství).</p>	
<p>10. lekce „Domov tvoří láska pro domov.“ <i>Obrázek 1: Vstupní písemný záznam dokumentující prohloubení postoje respondenta vůči etické hodnotě význam lásky a domova v životě člověka</i></p>	

Následujícím přehledu uvádíme výroky dokumentující prohloubení nebo vnik postojů vůči etickým hodnotám, které vykazovali respondenti na konci experimentálních lekcí.

Tabulka 9: Dokumentace vybraných výroků a výtvarných a písemných vyjádření respondentů (výstupní postoj)

<p>1. lekce „Přeju si stále poslouchat hudbu, tu, co byla v tom příběhu.“</p>	
<p>1. lekce „Přeju si zdraví a štěstí. Abych byla zdravá, když je zima, musím si vzít teplé oblečení, abych nenastydla a abych měla štěstí, musím být veselá. Přála jsem si to, když jsem zjistila, jak Andělka onemocněla.“</p>	
<p>1. lekce „Přála jsem si, aby ta holčička měla hezké šaty, hezké boty, krátké tričko na cvičení a aby byla princezna, a aby jí bylo líp. Chtěla jsem, aby byla šťastná.“ <i>Obrázek 2: výstupní dětská kresba dokumentující prohloubení vzniku postoje respondenta vůči etické hodnotě pomoc slabšímu</i></p>	
<p>1. lekce „Abych byla zdravá, abych měla jídlo a pití. Protože Andělka neměla jídlo, neměla oblečení a byla nemocná.“</p>	

2. lekce „To je popelnice, odpad se nesmí vyhazovat na dvůr, aby to nebylo jako u toho domečku, odpad se musí třídit. Až budu dospělý, tak budu dělat roboty, které budou čistit celou zemi od odpadků.“

3. lekce „Používání kouzelných slovíček je důležité k tomu, abychom se s druhými měli rádi.“

3. lekce „Je důležité, abychom se k sobě chovali slušně, protože kdybychom se k sobě nechovali slušně, tak je celý svět smutný.“

3. lekce „Člověk, ke kterému se nechovají lidé slušně se může cítit smutný.“

3. lekce „Člověku, ke kterému se ostatní nechovají slušně, připadá, že si ho nikdo nevšimá, nikdo ho nemá rád.“

3. lekce „Chováme se k sobě slušně, protože je nám z toho líp, jsme šťastnější.“

3. lekce „To, že otvírají srdíčka znamená, že se po tom druhý cítí líp. Když je nepoužijeme, člověk se může cítit nejistý.“

4. lekce „Vnouček babičce přinesl dárek, babička pláče, protože se jí po vnoučkovi hodně stýskalo, dlouho ho neviděla. Já, když jsem byla na týden na táboře, tak se mi taky hodně stýskalo, s mamkou jsme si posílaly dopisy, pak jsem přijela v autobuse domů a

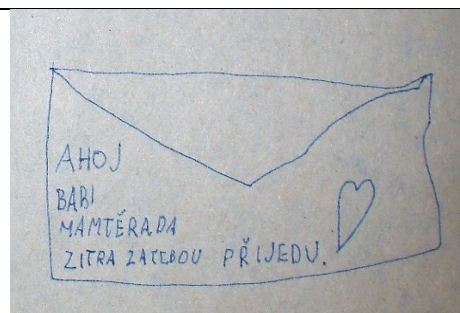


začala jsem plakat. Babička na obrázku také pláče, protože jí v nemocnici bylo smutno a když po dlouhé době viděla vnoučka, tak byla šťastná. Já také takto po dlouhé době pláču, protože se mi stýskalo, a pak jsem šťastná, že jsme zase spolu.“

Obrázek 3: Výstupní dětská kresba dokumentující prohloubení postoje respondenta vůči etické hodnotě pomoc seniorům

4. lekce „Za babičkou do nemocnice přišel vnouček a dal jí přáníčko. Udělá jí tím radost.“

Obrázek 4: Výstupní dětská kresba dokumentující prohloubení postoje respondenta vůči etické hodnotě pomoc seniorům



4. lekce „Nakreslil jsem srdíčko, že bych jí řekl, že ji mám rád.“

4. lekce „Zahrála bych jí na klavír, ukázala bych jí, jak jezdím na skateboardu a něco bych jí nakreslila.“

Obrázek 5: Výstupní dětská kresba dokumentující prohloubení postoje respondenta vůči etické hodnotě pomoc seniorům



4. lekce „Nakreslil jsem babičku a bráchu (tím má na mysli jejího vnoučka), jsou v nemocnici (přišel ji navštívit), mají se rádi (za tou babičkou přijede vnouček, aby jí udělal radost).“

4. lekce „Za babičkou přijde hodně dětí a budou ji objímat, natočí si to na památku. Svého nemocného dědečka mohu rozveselit tak, že mu zazpívám písničku Vroucné přání mám.“

Obrázek 6: Výstupní dětská kresba dokumentující prohloubení postoje respondenta vůči etické hodnotě pomoc seniorům



4. lekce „Navštívit a říct jí, jak se má a jak jí je.“

5. lekce „Nenahraditelné věci jsou vzácné, třeba hodně staré.“

5. lekce „Babička mi jela do Španělska pro novou panenku, rodiče mi vyprávěli, že jeli do Ruska pro stavebnici.“

6. lekce „Holka a kluk jsou nemocní, nemohou k sobě, ale mohou si dát najevo, že se mají rádi tím, že si navzájem na sebe ukážou srdíčka.“

7. lekce „To bylo o víkendu, já jsem mu zpívala, když plakal. Zpívala jsem mu písničky z hudebky, co jsme se naučili, Andělku, Třídíme, babičko a byl hodně veselej. Já o něm všechno vím, protože je to můj bráška. Mamka mi o něm všechno říká. A ty písničky, co se učíme v hudebce si zpívám doma.“

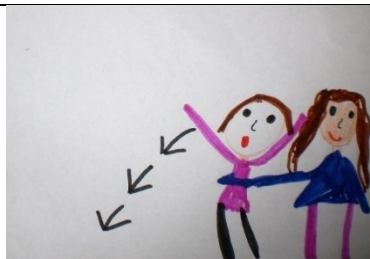
Obrázek 7: Výstupní dětská kresba dokumentující prohloubení postoje respondenta vůči etické hodnotě ochrana druhého člověka



7. lekce „Budu se mu věnovat a budu si s ním hrát, nebudu na něj kašlat.“ (Sama vytváří modelový rozhovor mezi dvěma osobami). „Nechceš si se mnou hrát?“ „Ne, ne, já mám něco na mobilu, teď na tebe nemám čas.“

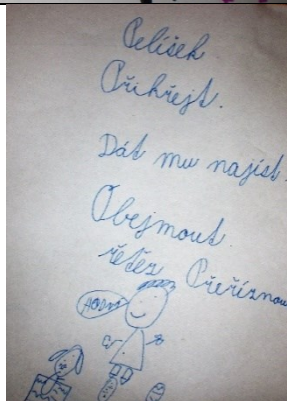
7. lekce „Když sestra padá, tak ji chytím, aby nespadla.“

Obrázek 8: Výstupní dětská kresba dokumentující prohloubení postoje respondenta vůči etické hodnotě ochrana druhého člověka



8. lekce „Přeříznul bych provaz, objal ho a dal mu najíst, přikryl ho.“

Obrázek 9: Výstupní dětská kresba dokumentující prohloubení postoje respondenta vůči etické hodnotě vztah k přírodě a její ochrana



8. lekce „Když sněží nebo bude zima, budeme mít deku, zabalíme ji do toho, vezmeme do náruče, dáme do pelíšku a dáme napít a najíst.“

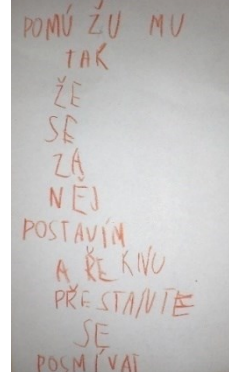
Obrázek 10: Výstupní dětská kresba dokumentující prohloubení postoje respondenta vůči etické hodnotě vztah k přírodě a její ochrana



8. lekce „Pejskovi bych pomohla tak, že bych přešmikala provázek a dala mu jídlo.“

Obrázek 11: Výstupní dětská kresba dokumentující prohloubení postoje respondenta vůči etické hodnotě vztah k přírodě a její ochrana



9. lekce „Zastala bych se ho, aby ho ostatní nechali být. Řekla bych nechte ho, vždyť vám by se to taky nelíbilo.“	
9. lekce „Zeptal bych se ho, jestli nechce být kamarád, řekl bych mu, že s tím teda nejedu, že se mu někdo vysmívá.“	
<p>9. lekce „Pomůžu mu tak, že se za něj postavím a řeknu mu, ať se mu přestanou posmívat.“</p> <p><i>Obrázek 12: Výstupní písemné vyjádření dokumentující prohloubení postoje respondenta vůči etické hodnotě význam přátelství</i></p>	
10. „Domov je místo, kde se narodím, žiju a mám ho ráda.“	
10. „Vždycky, když je mi smutno, tak mě nějak rozveselí nebo si něco zahrajeme (myslí na svoje rodiče).“	

U následujících otázek již bylo možné sledovat frekvenci výpovědí, nicméně, některé výroky nešlo kvantifikovat, proto mají ve vyhodnocení zvláštní místo.

Cílem výzkumu není porovnávat umělecké oblasti, ale najít skrze tvorbu pro děti mladšího školního věku možnou cestu jejich spolupráce. V rámci odpovědí na následující otázku můžeme sledovat spektrum výroků dětí, které se vztahují k hudebně interdisciplinárnímu příběhu Vroucné přání, v jejichž centru je hudba.

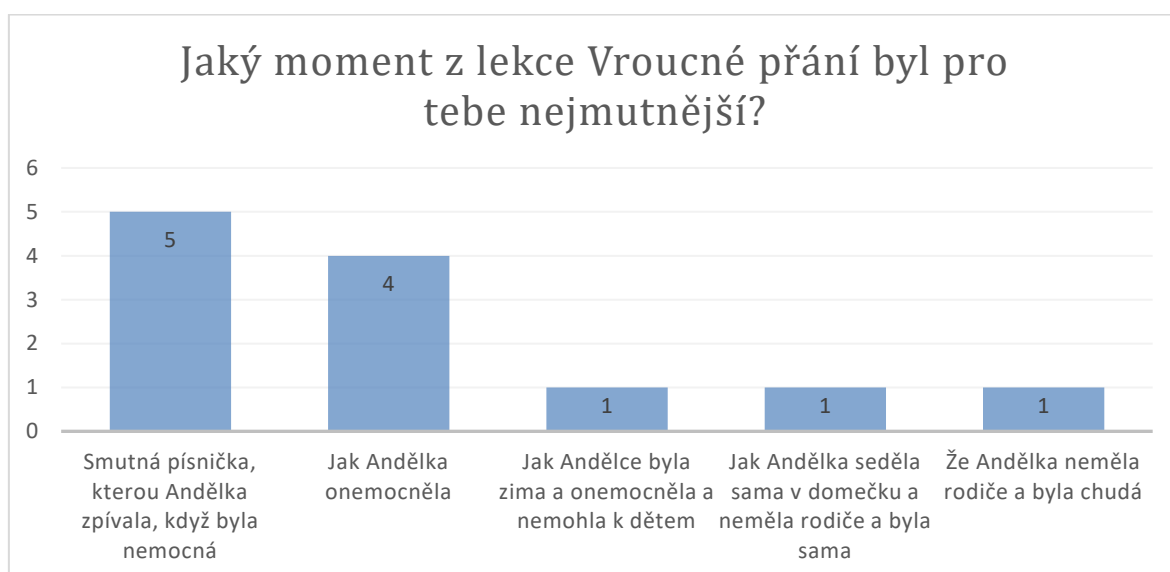
5.2.3 Otázka č. 3

Jaký moment v lekcí byl pro tebe nejmutnější?

Zde je možné pozorovat, že i když někteří respondenti na začátku vyučování neprojevovali postoj k hodnotě, během experimentální lekce prožívali a vždy svůj vstupní stav obohacovali. Na následujících grafech jsou dokumentovány výsledky pozorování těchto momentů za každou experimentální lekci.

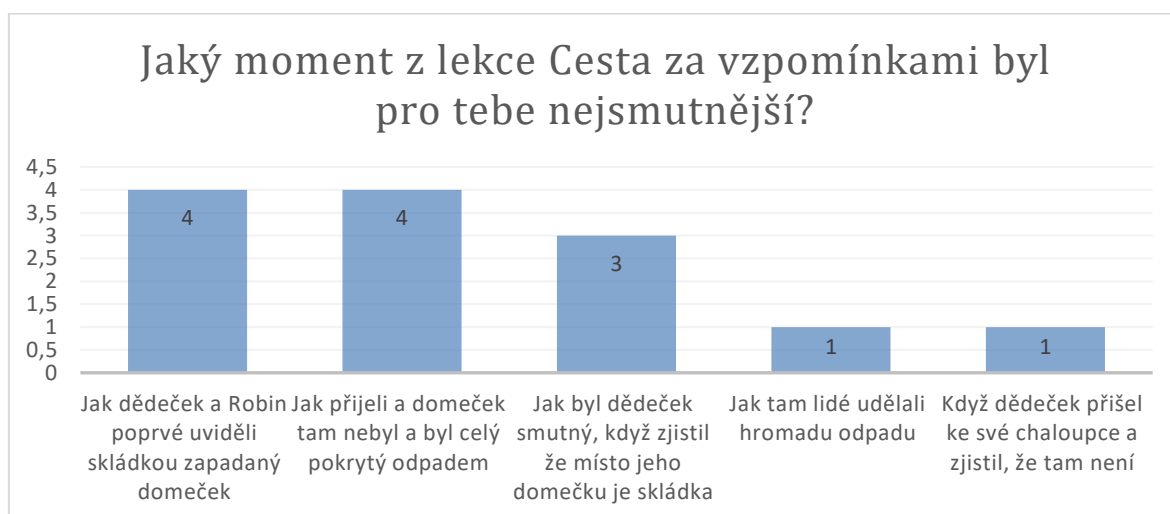
Lekce č. 1 (vyjádřilo se 12 z 15 přítomných respondentů)

Graf 10: Vyhodnocení otázky č. 3 – lekce č. 1



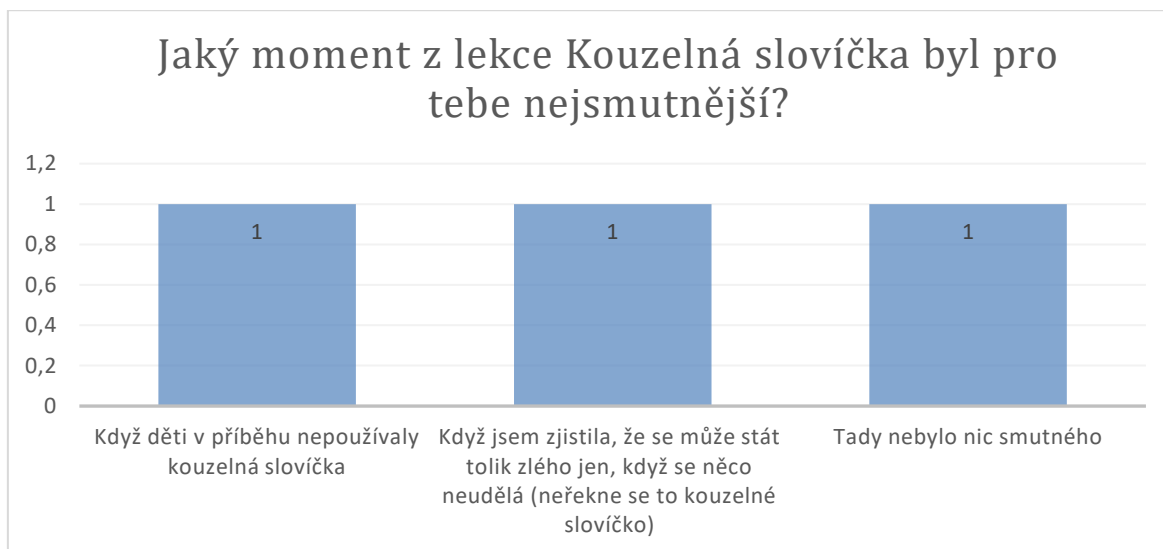
Lekce č. 2 (vyjádřilo se 13 ze 14 přítomných respondentů)

Graf 11: Vyhodnocení otázky č. 3 – lekce č. 2



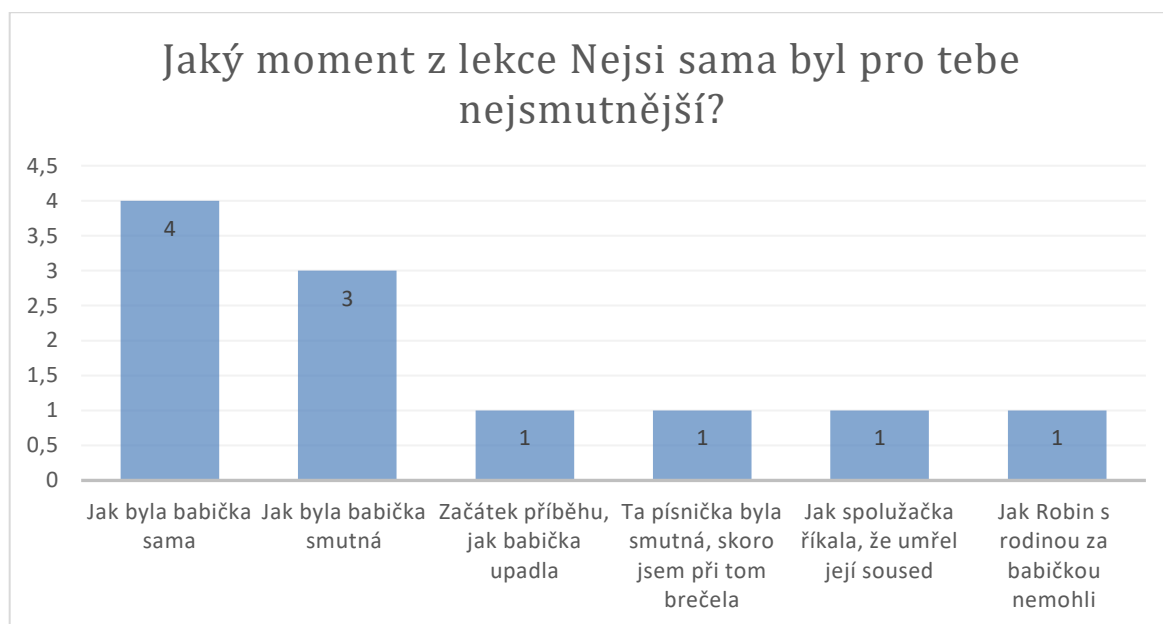
Lekce č. 3 (vyjádřili se 3 z 12 přítomných respondentů)

Graf 12: Vyhodnocení otázky č. 3 – lekce č. 3



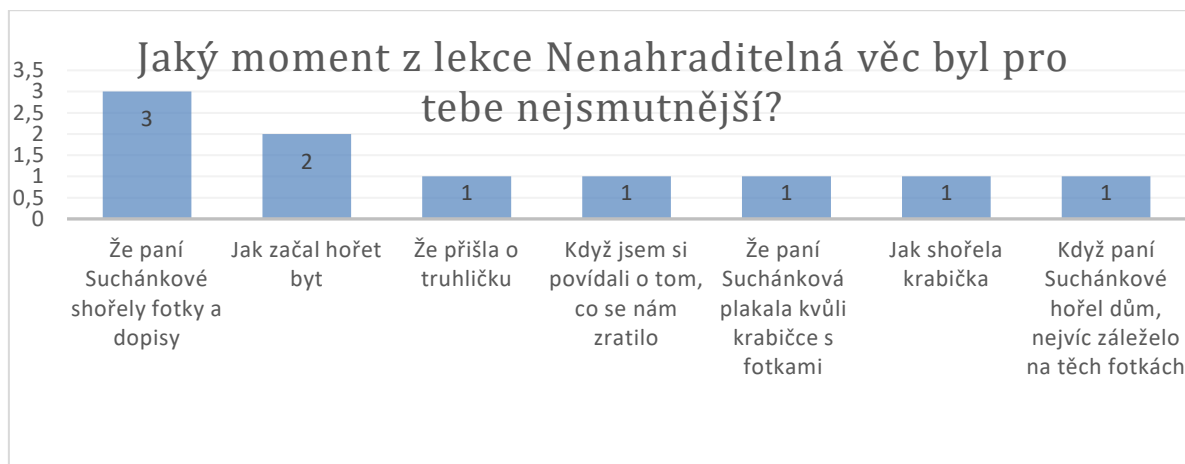
Lekce č. 4 (vyjádřilo se 11 z 15 přítomných respondentů)

Graf 13: Vyhodnocení otázky č. 3 – lekce č. 4



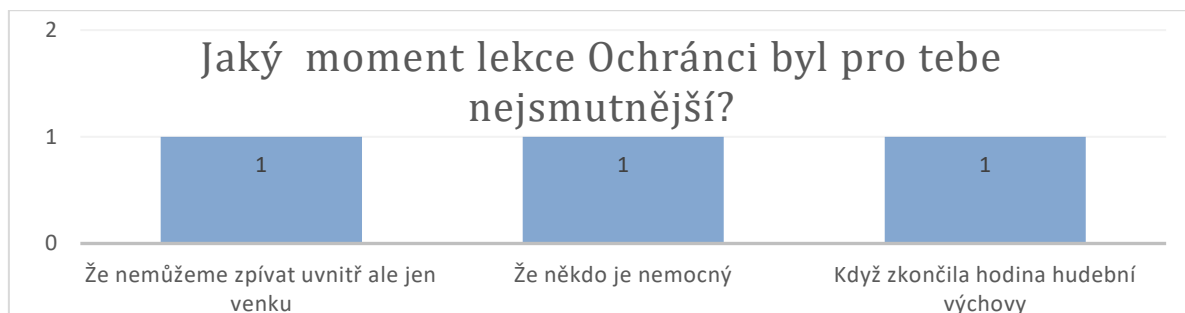
Lekce č. 5 (vyjádřilo se 10 ze 14 přítomných respondentů)

Graf 14: Vyhodnocení otázky č. 3 – lekce č. 5



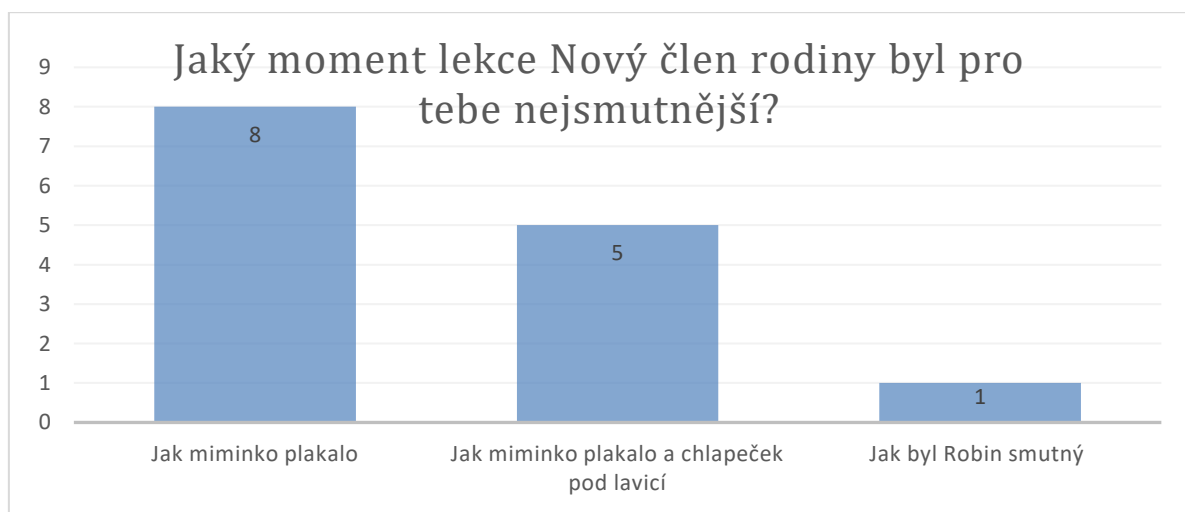
Lekce č. 6 (vyjádřili se 3 z 14 přítomných respondentů)

Graf 15: Vyhodnocení otázky č. 3 – lekce č. 6



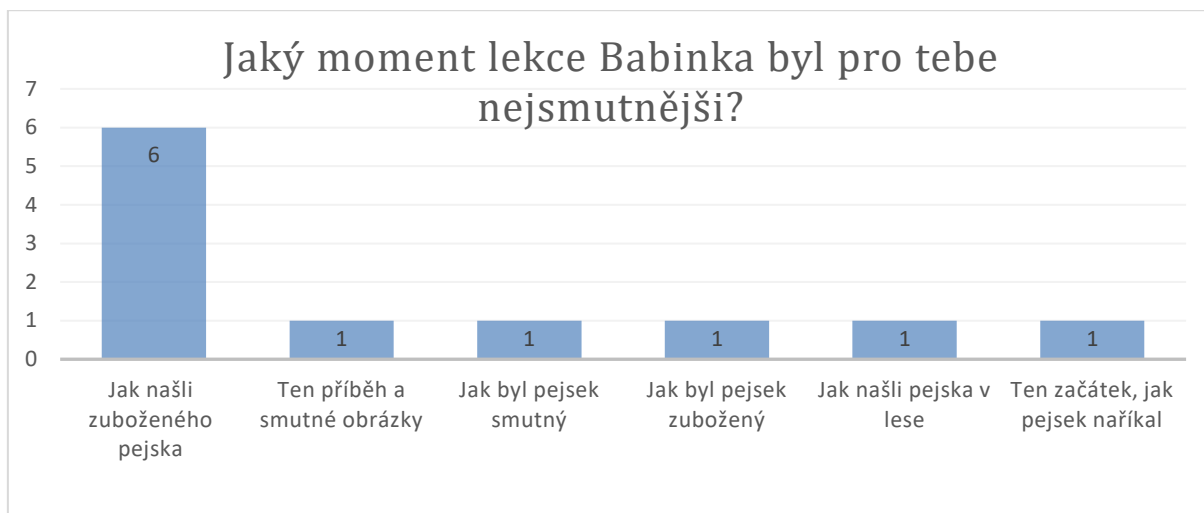
Lekce č. 7 (vyjádřilo se 14 z 15 přítomných respondentů)

Graf 16: Vyhodnocení otázky č. 3 – lekce č. 7



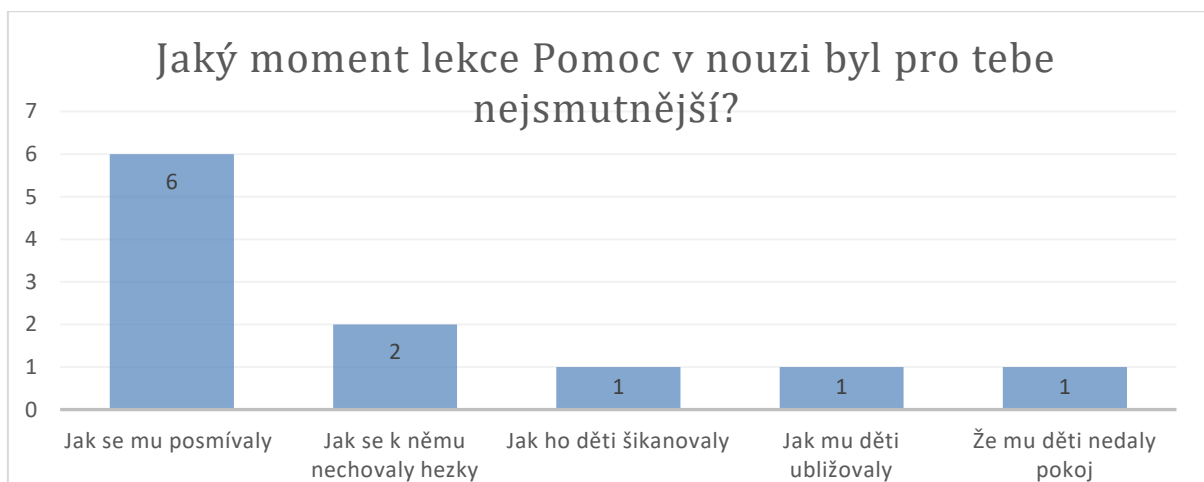
Lekce č. 8 (vyjádřilo se 10 z 12 přítomných respondentů)

Graf 17: Vyhodnocení otázky č. 3 – lekce č. 8



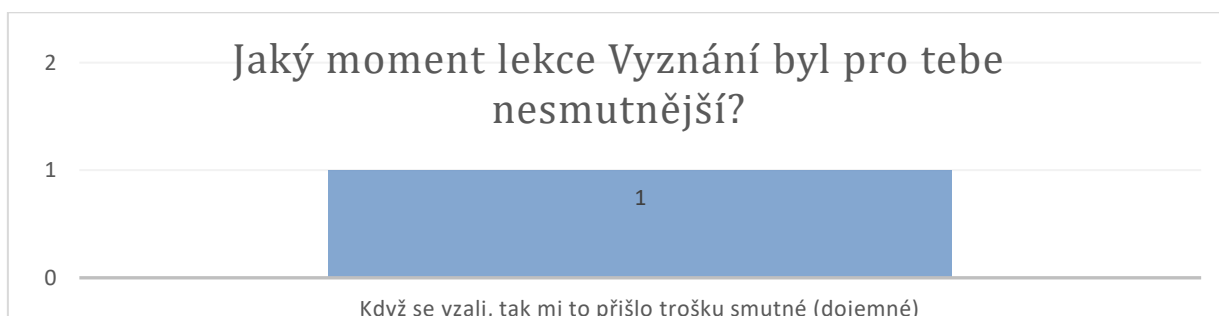
Lekce č. 9 (vyjádřilo se 11 z 12 přítomných respondentů)

Graf 18: Vyhodnocení otázky č. 3 – lekce č. 9



Lekce č. 10 (vyjádřilo se 1 z 12 přítomných respondentů)

Graf 19: Vyhodnocení otázky č. 3 – lekce č. 10

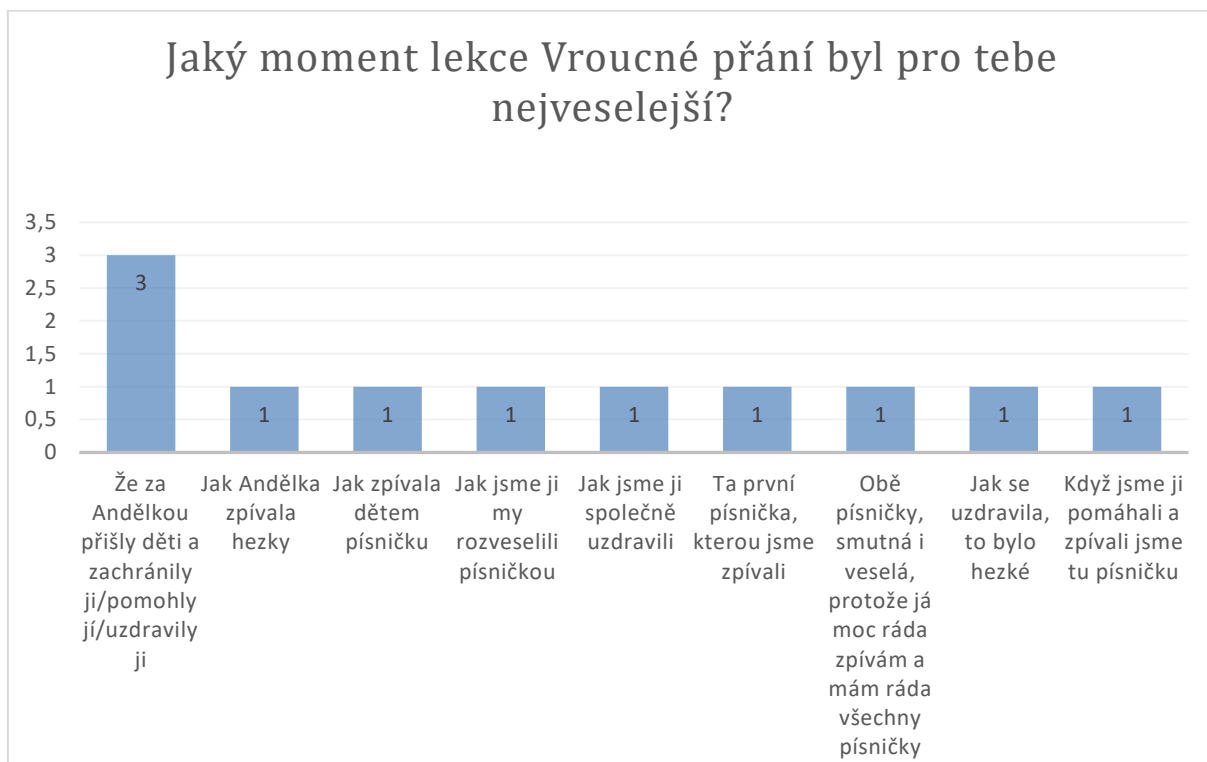


5.2.4 Otázka č. 4

Jaký moment v lekcí byl pro tebe nejveselejší?

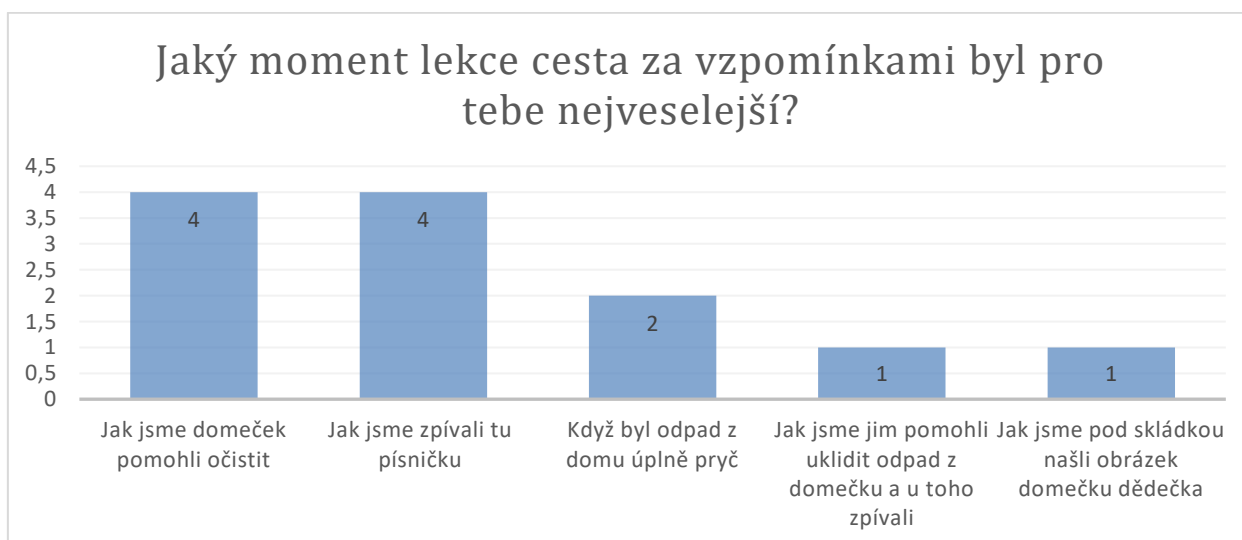
Lekce č. 1 (vyjádřilo se 12 z 15 přítomných respondentů)

Graf 20: Vyhodnocení otázky č. 4 – lekce č. 1



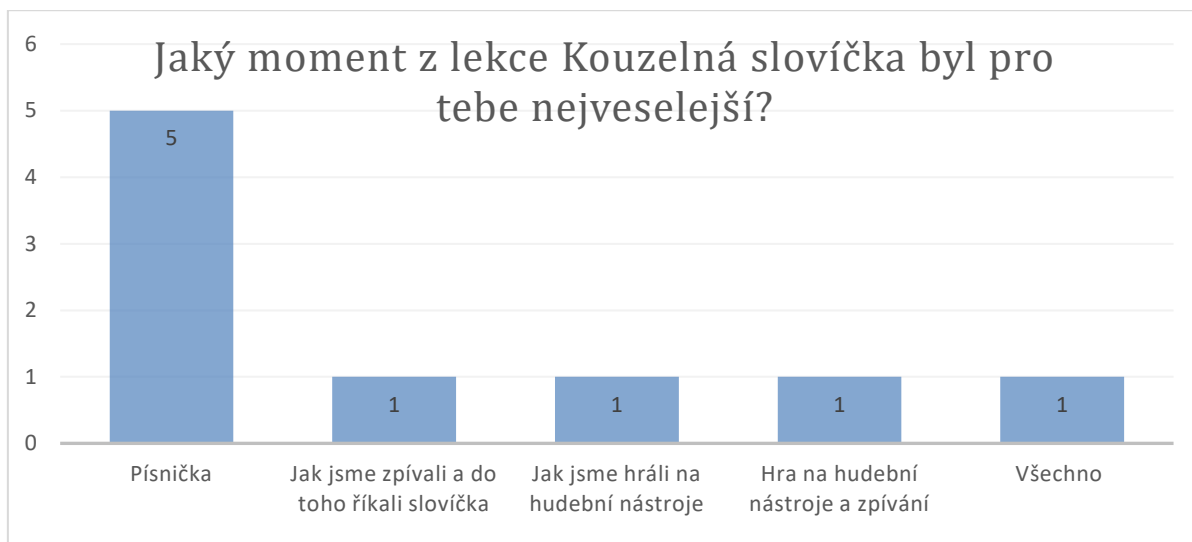
Lekce č. 2 (vyjádřilo se 13 ze 14 přítomných respondentů)

Graf 21: Vyhodnocení otázky č. 4 – lekce č. 2



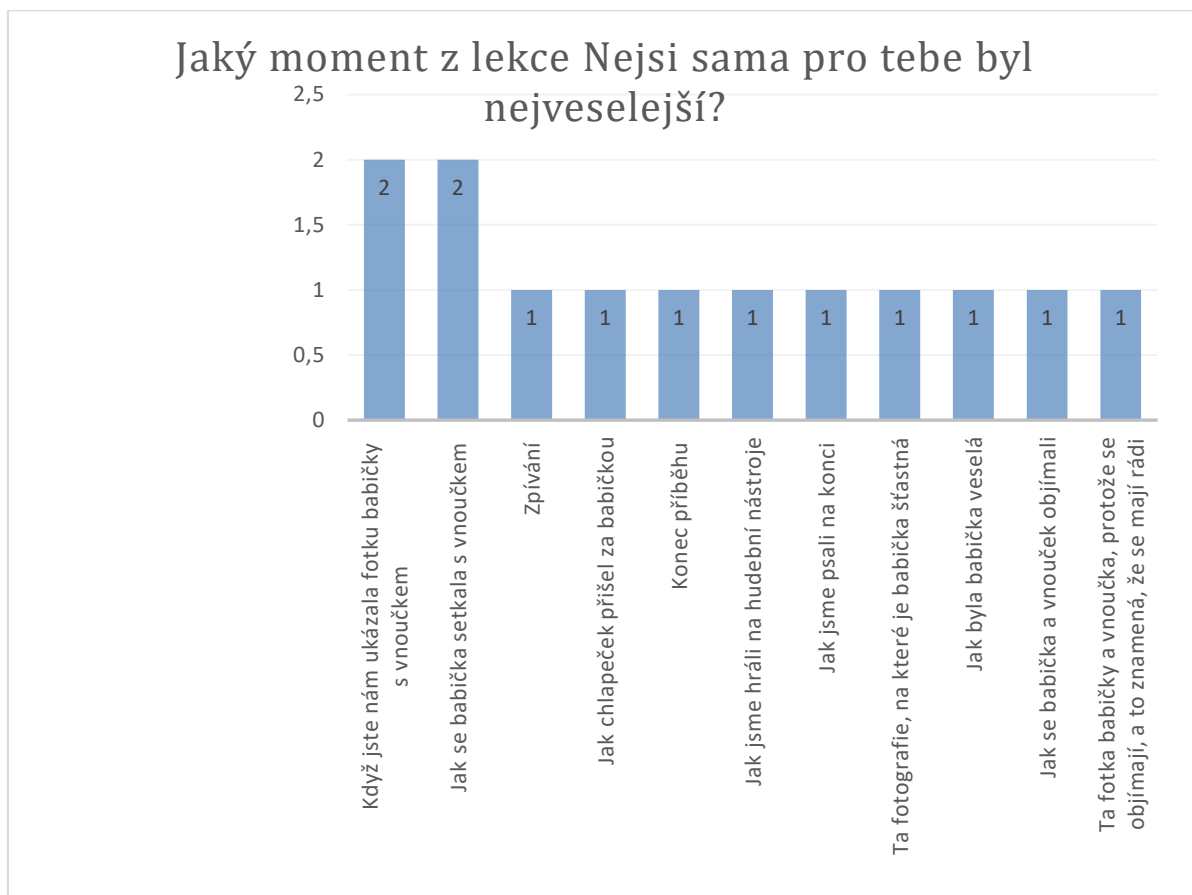
Lekce č. 3 (vyjádřilo se 9 z 12 přítomných respondentů)

Graf 22: Vyhodnocení otázky č. 4 – lekce č. 3



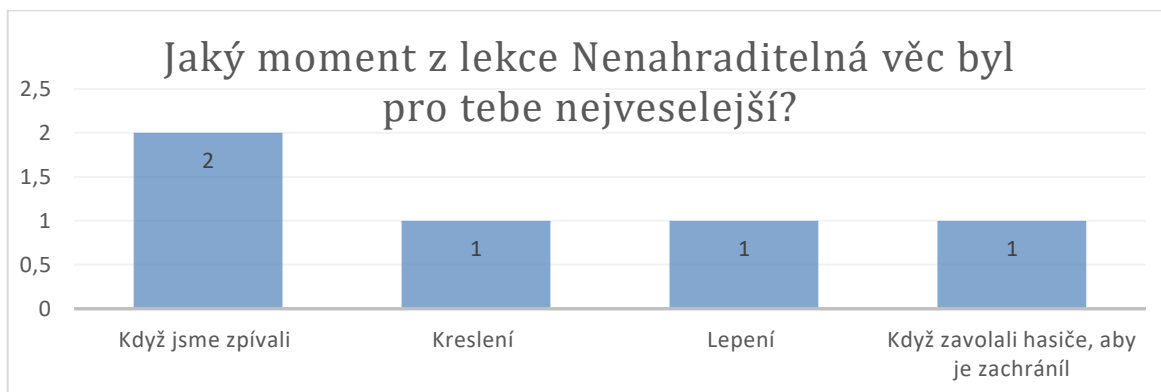
Lekce č. 4 (vyjádřilo se 13 z 15 přítomných respondentů)

Graf 23: Vyhodnocení otázky č. 4 – lekce č. 4



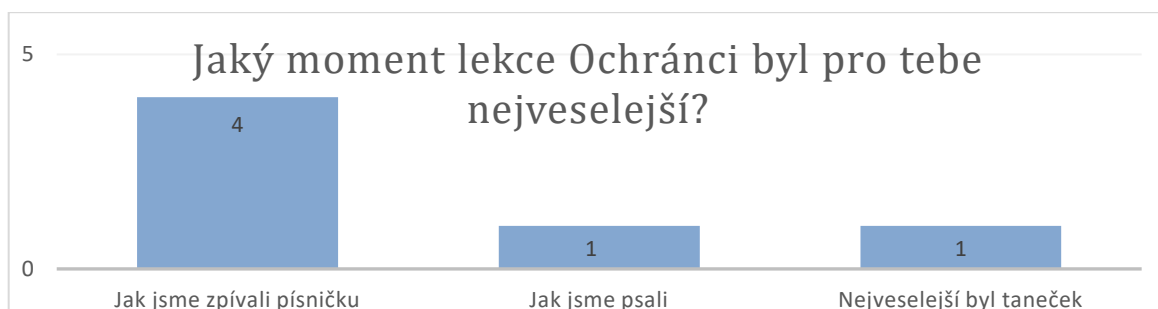
Lekce č. 5 (vyjádřili se 4 ze 14 přítomných respondentů)

Graf 24: Vyhodnocení otázky č. 4 – lekce č. 5



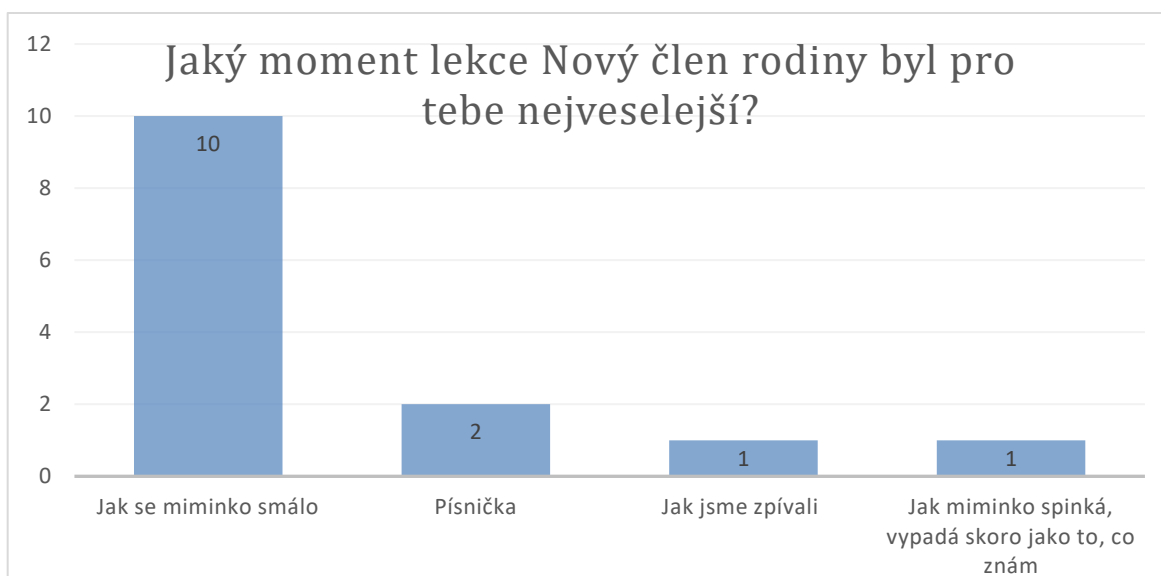
Lekce č. 6 (vyjádřilo se 6 ze 14 přítomných respondentů)

Graf 25: Vyhodnocení otázky č. 4 – lekce č. 6



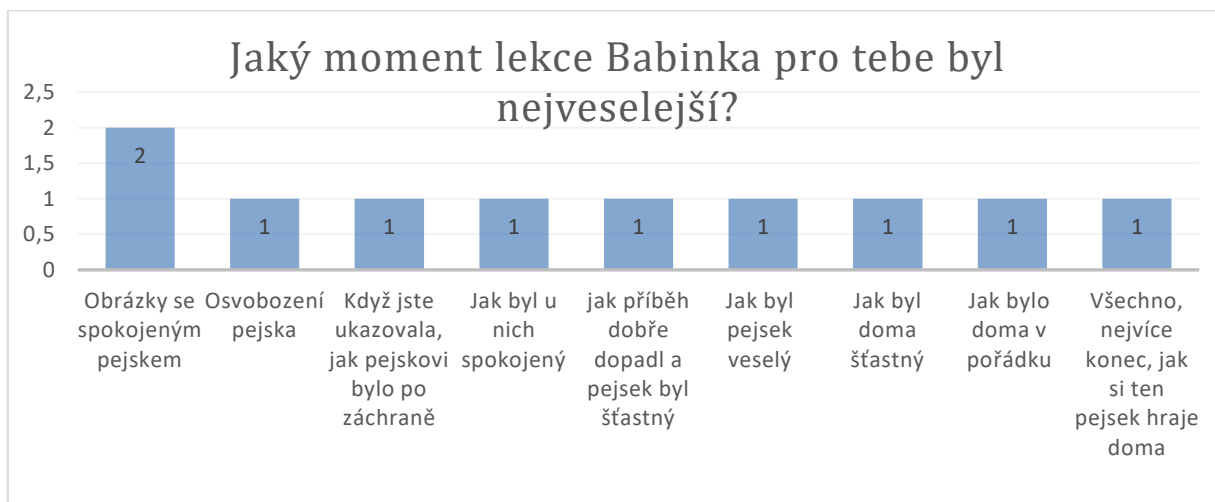
Lekce č. 7 (vyjádřilo se 14 z 15 přítomných respondentů)

Graf 26: Vyhodnocení otázky č. 4 – lekce č. 7



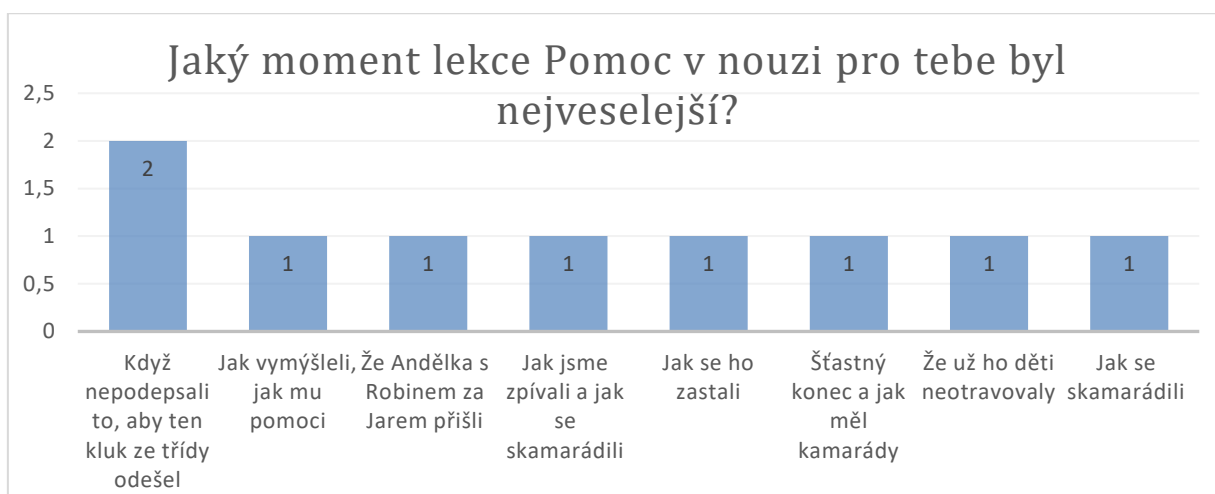
Lekce č. 8 (vyjádřilo se 10 z 12 přítomných respondentů)

Graf 27: Vyhodnocení otázky č. 4 – lekce č. 8



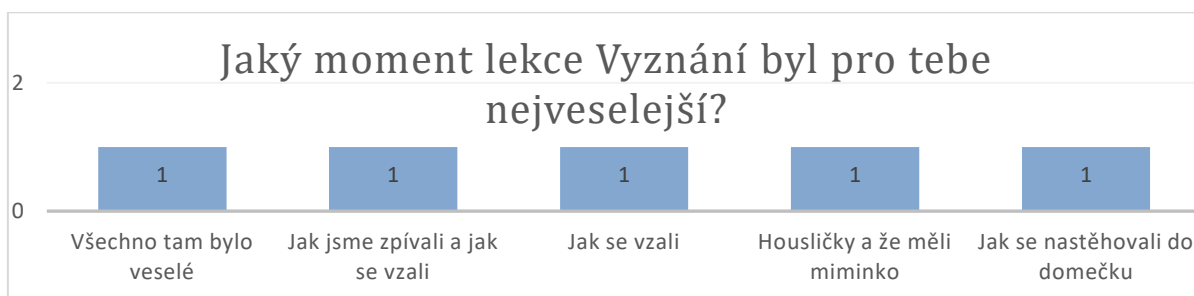
Lekce č. 9 (vyjádřilo se 11 z 12 přítomných respondentů)

Graf 28: Vyhodnocení otázky č. 4 – lekce č. 9



Lekce č. 10 (vyjádřilo se 5 z 12 přítomných respondentů)

Graf 29: Vyhodnocení otázky č. 4 – lekce č. 10

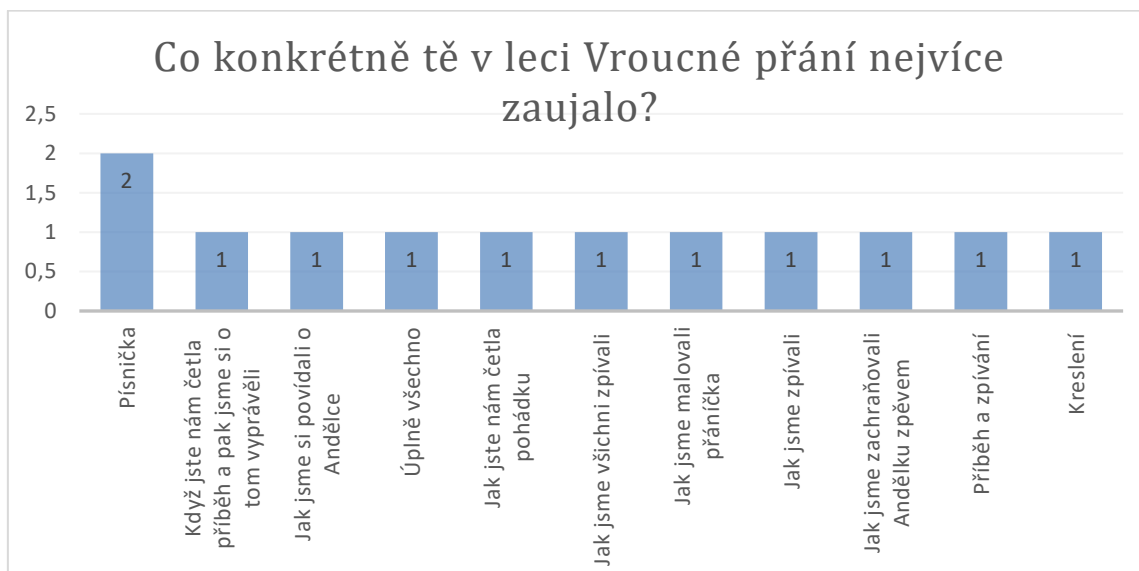


5.2.5 Otázka č. 5

Co tě v této lekci nejvíce zaujalo?

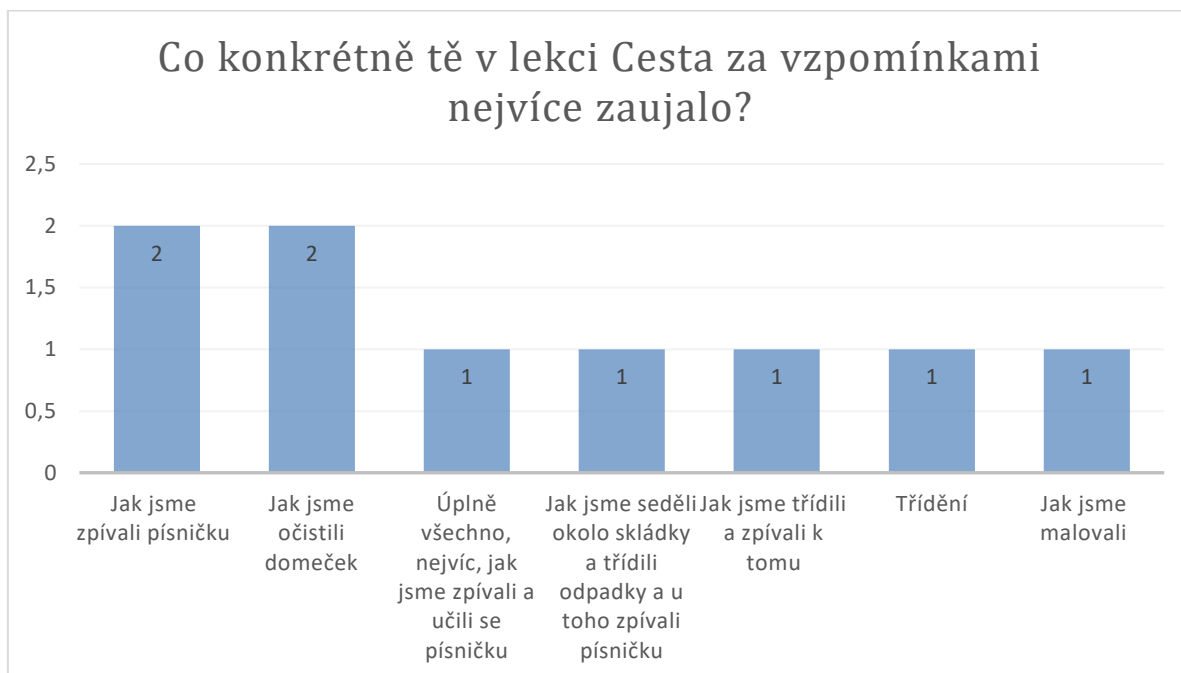
Lekce č. 1 (vyjádřilo se 13 z 15 přítomných respondentů)

Graf 30: Vyhodnocení otázky č. 5 – lekce č. 1



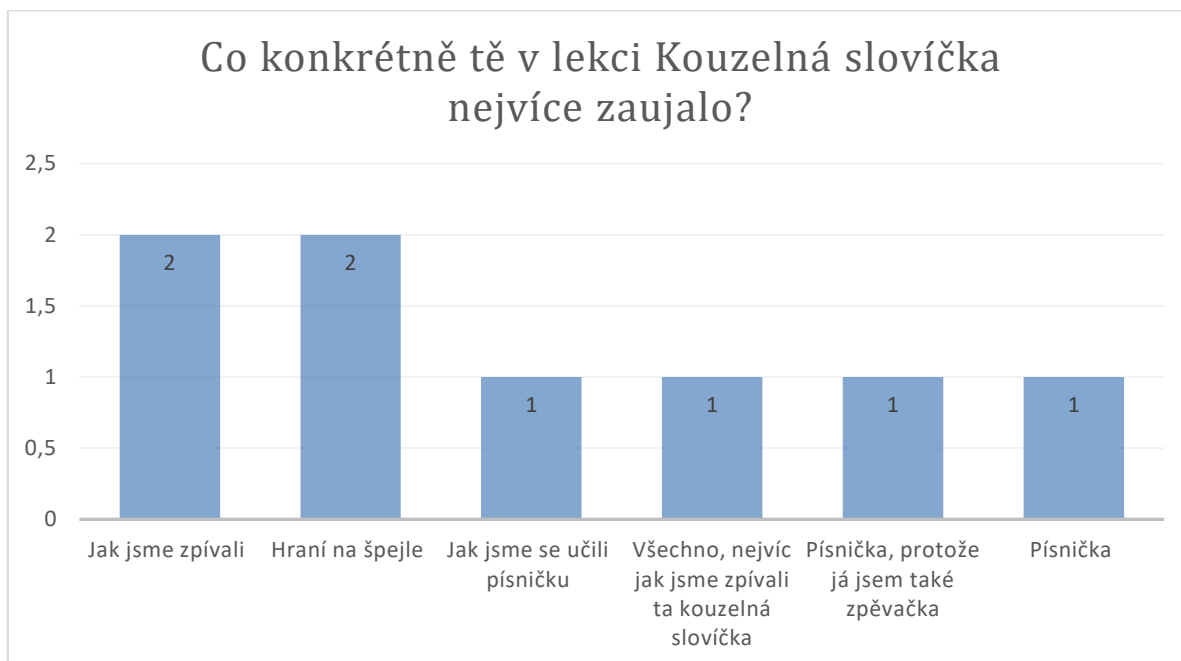
Lekce č. 2 (vyjádřilo se 9 ze 14 přítomných respondentů)

Graf 31: Vyhodnocení otázky č. 5 – lekce č. 2



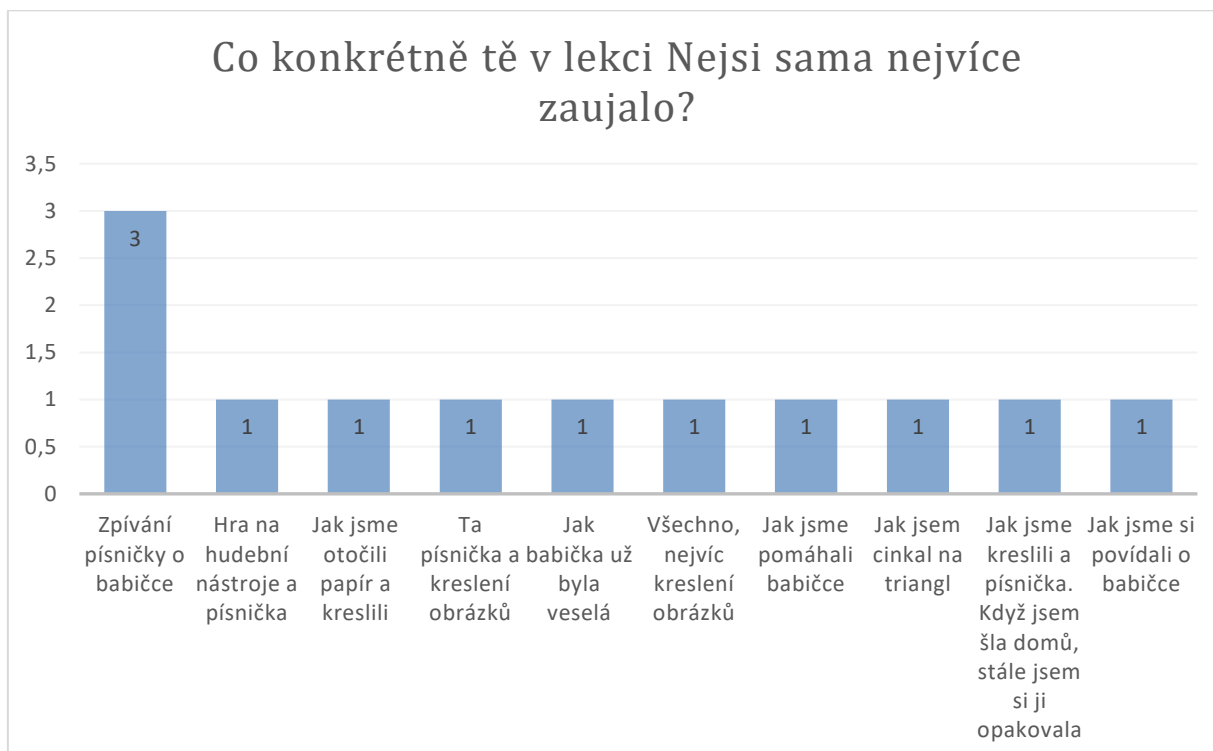
Lekce č. 3 (vyjádřilo se 8 z 12 přítomných respondentů)

Graf 32: Vyhodnocení otázky č. 5 – lekce č. 3



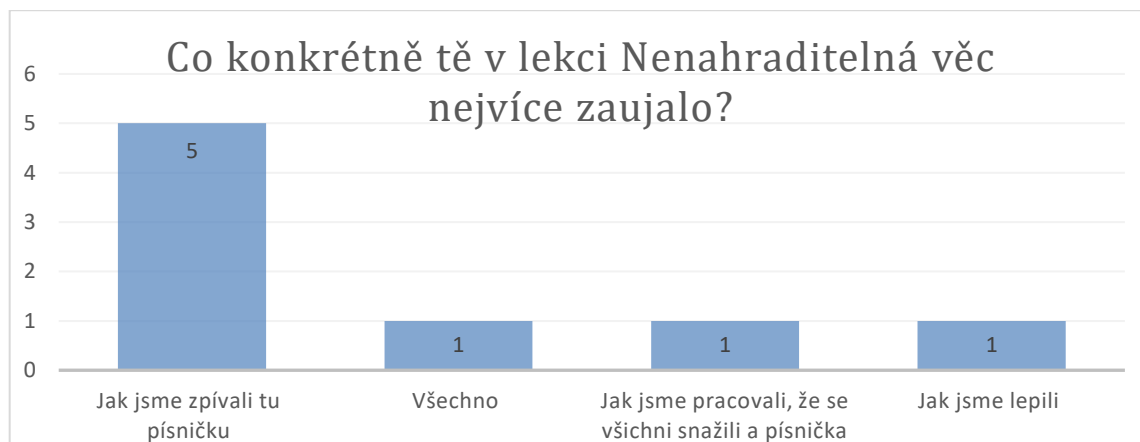
Lekce č. 4 (vyjádřilo se 11 z 15 přítomných respondentů)

Graf 33: Vyhodnocení otázky č. 5 – lekce č. 4



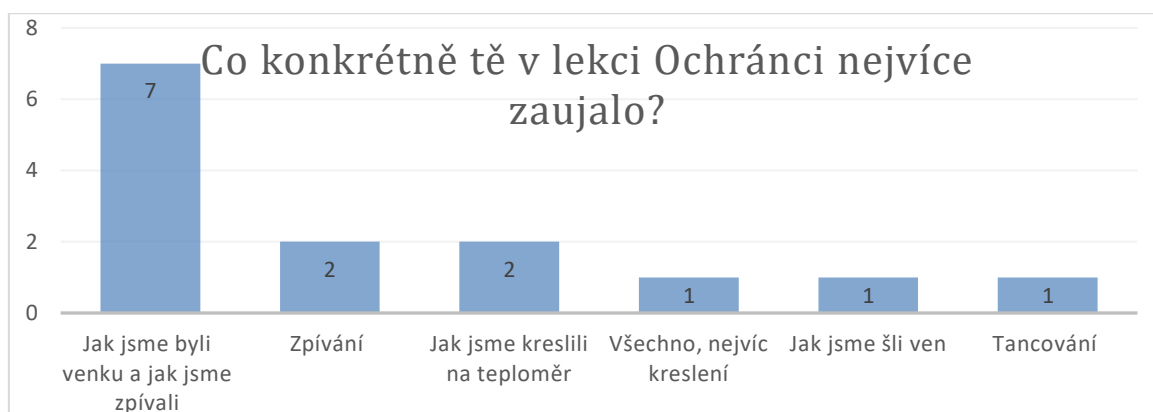
Lekce č. 5 (vyjádřilo se 8 z 14 přítomných respondentů)

Graf 34: Vyhodnocení otázky č. 5 – lekce č. 5



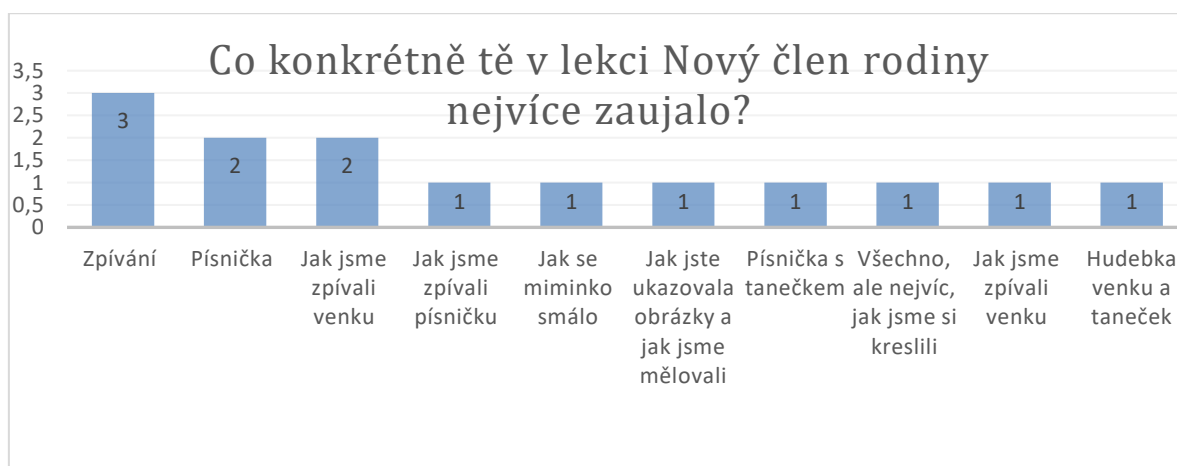
Lekce č. 6 (vyjádřilo se 6 ze 14 přítomných respondentů)

Graf 35: Vyhodnocení otázky č. 5 – lekce č. 6



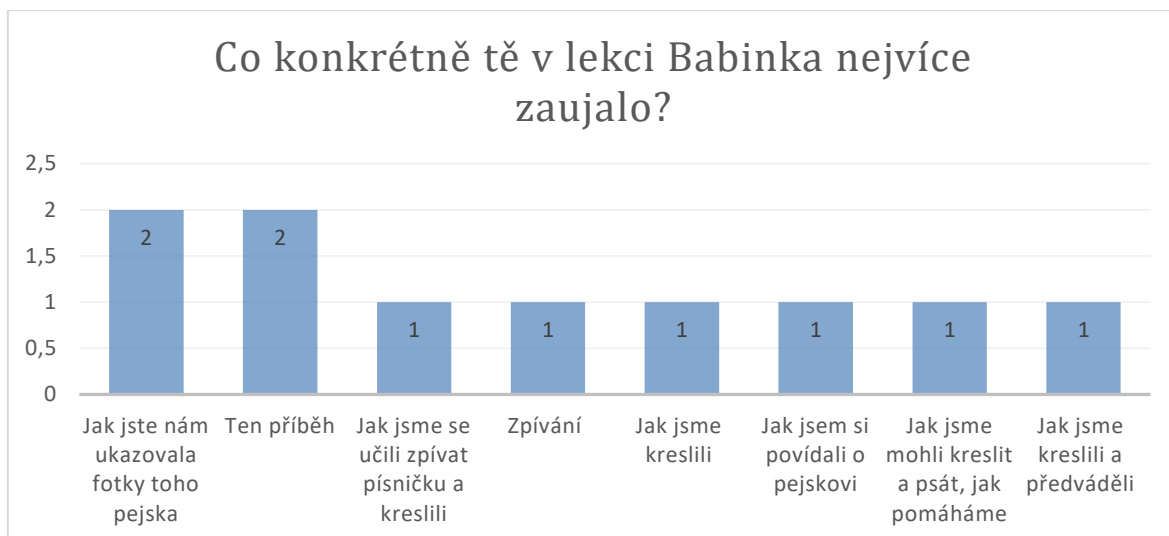
Lekce č. 7 (vyjádřilo se 14 z 15 přítomných respondentů)

Graf 36: Vyhodnocení otázky č. 5 – lekce č. 7



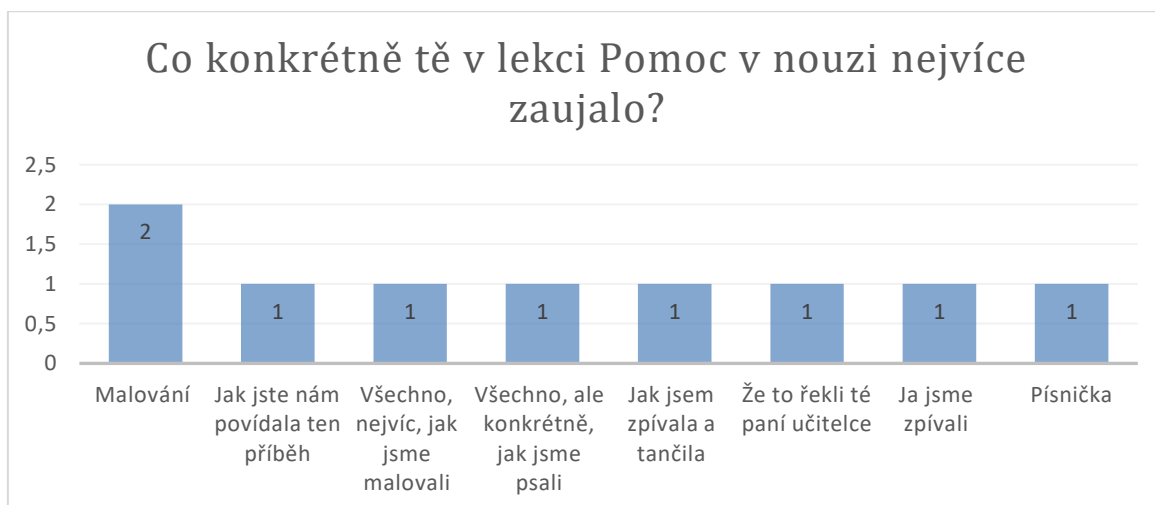
Lekce č. 8 (vyjádřilo se 10 z 12 přítomných respondentů)

Graf 37: Vyhodnocení otázky č. 5 – lekce č. 8



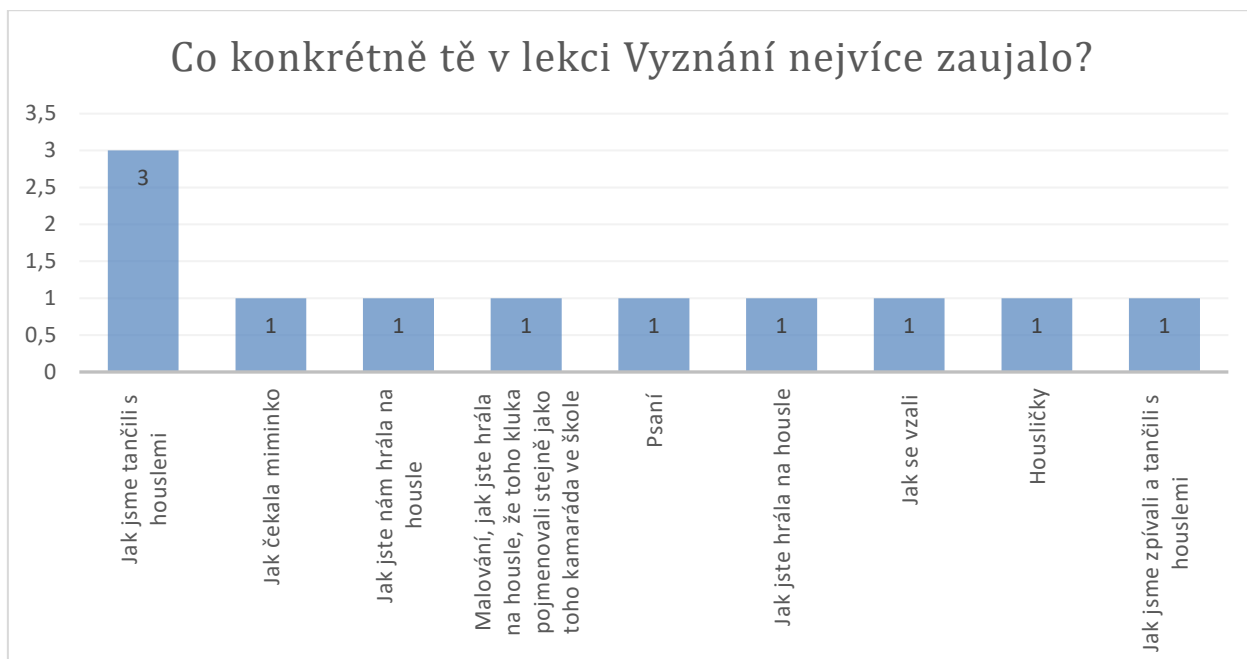
Lekce č. 9 (vyjádřilo se 9 z 12 přítomných respondentů)

Graf 38: Vyhodnocení otázky č. 5 – lekce č. 9



Lekce č. 10 (vyjádřilo se 10 z 12 přítomných respondentů)

Graf 39: Vyhodnocení otázky č. 5 – lekce č. 10

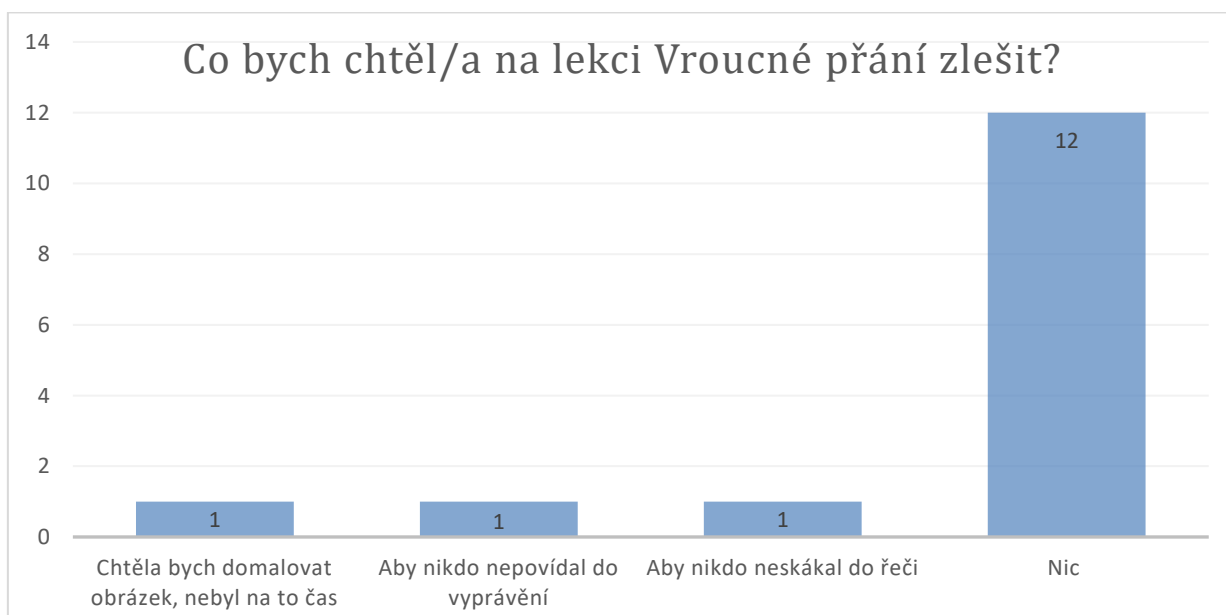


5.2.6 Otázka č. 6

Co bys chtěl/a na této lekci zlepšit?

Lekce č. 1 (vyjádřilo se 15 z 15 přítomných respondentů)

Graf 40: Vyhodnocení otázky č. 6 – lekce č. 1



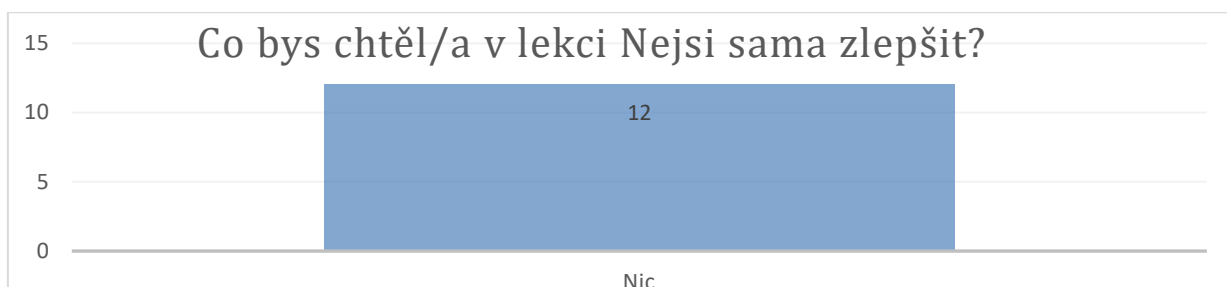
Lekce č. 2 (vyjádřilo se 14 ze 14 přítomných respondentů)

Graf 41: Vyhodnocení otázky č. 6 – lekce č. 2



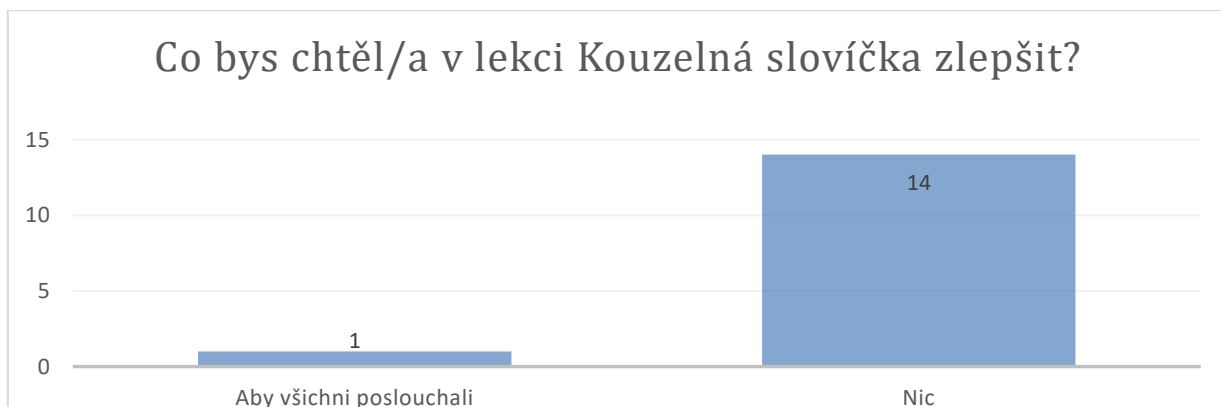
Lekce č. 3 (vyjádřilo se 12 z 12 přítomných respondentů)

Graf 42: Vyhodnocení otázky č. 6 – lekce č. 3



Lekce č. 4 (vyjádřilo se 15 z 15 přítomných respondentů)

Graf 43: Vyhodnocení otázky č. 6 – lekce č. 4



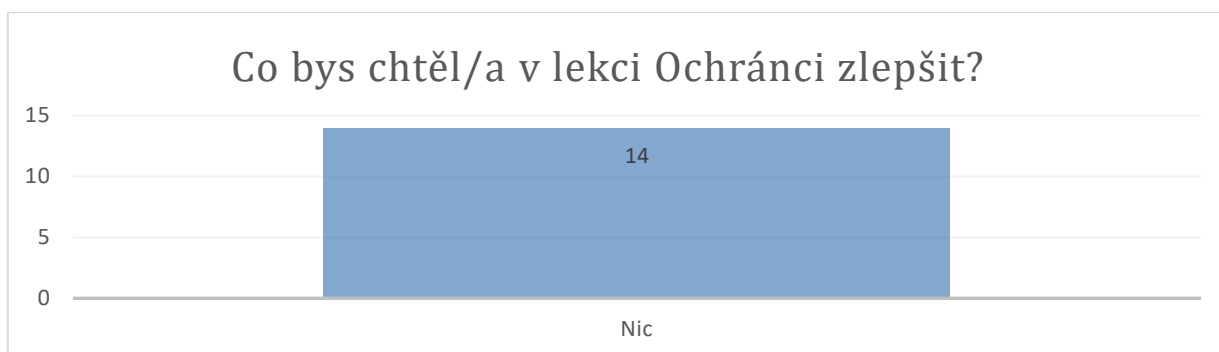
Lekce č. 5 (vyjádřilo se 14 ze 14 přítomných respondentů)

Graf 44: Vyhodnocení otázky č. 6 – lekce č. 5



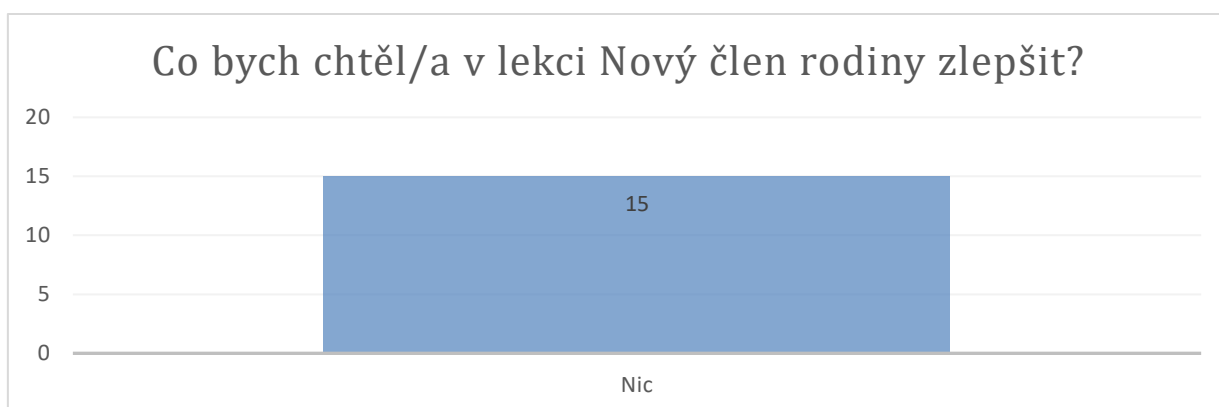
Lekce č. 6 (vyjádřilo se 14 ze 14 přítomných respondentů)

Graf 45: Vyhodnocení otázky č. 6 – lekce č. 6



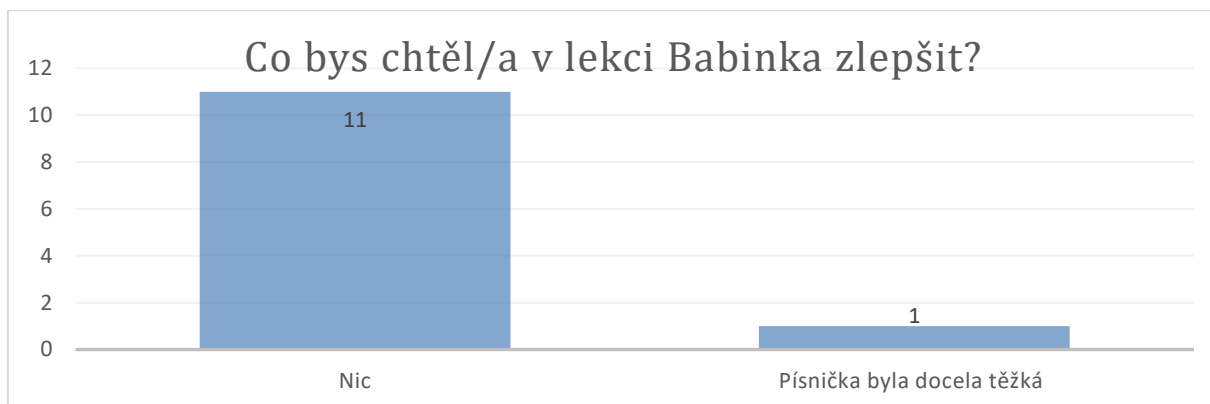
Lekce č. 7 (vyjádřilo se 15 z 15 přítomných respondentů)

Graf 46: Vyhodnocení otázky č. 6 – lekce č. 7



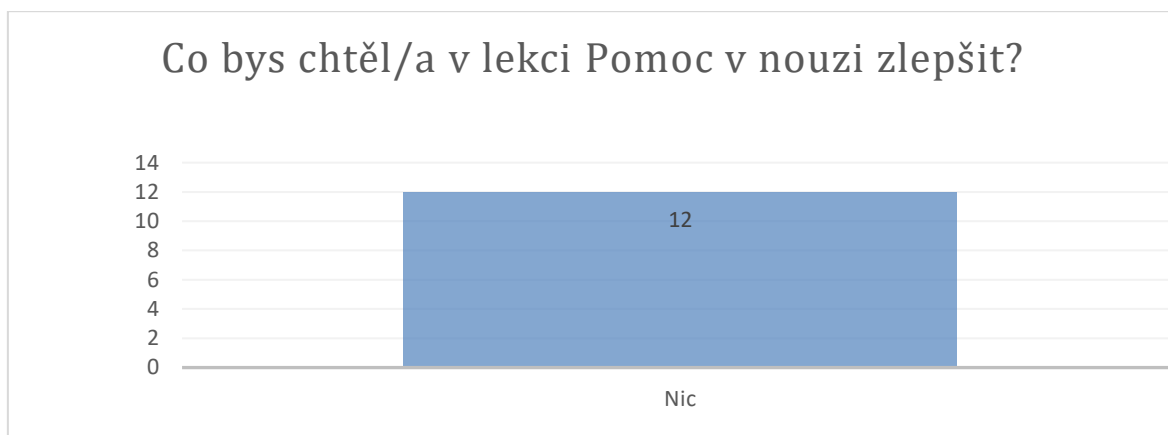
Lekce č. 8 (vyjádřilo se 12 z 12 přítomných respondentů)

Graf 47: Vyhodnocení otázky č. 6 – lekce č. 8



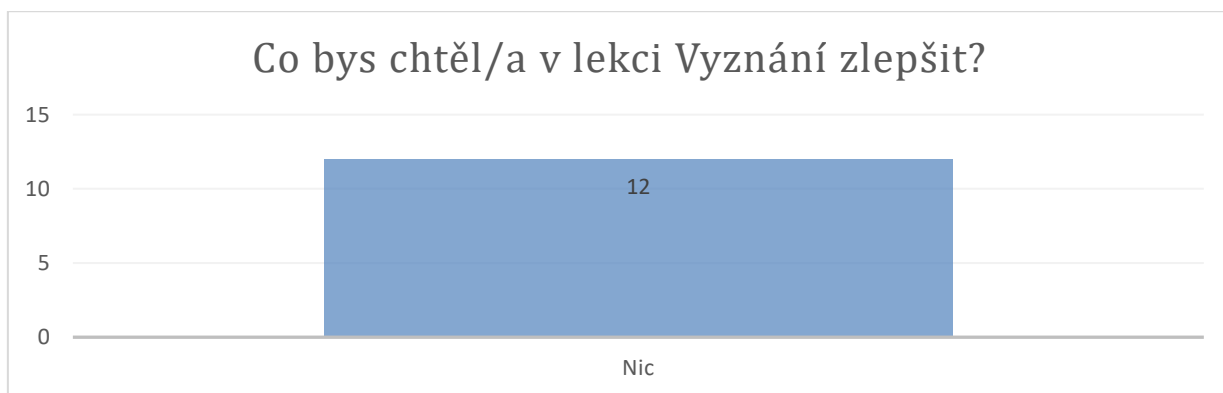
Lekce č. 9 (vyjádřilo se 12 z 12 přítomných respondentů)

Graf 48: Vyhodnocení otázky č. 6 – lekce č. 9



Lekce č. 10 (vyjádřilo se 12 z 12 přítomných respondentů)

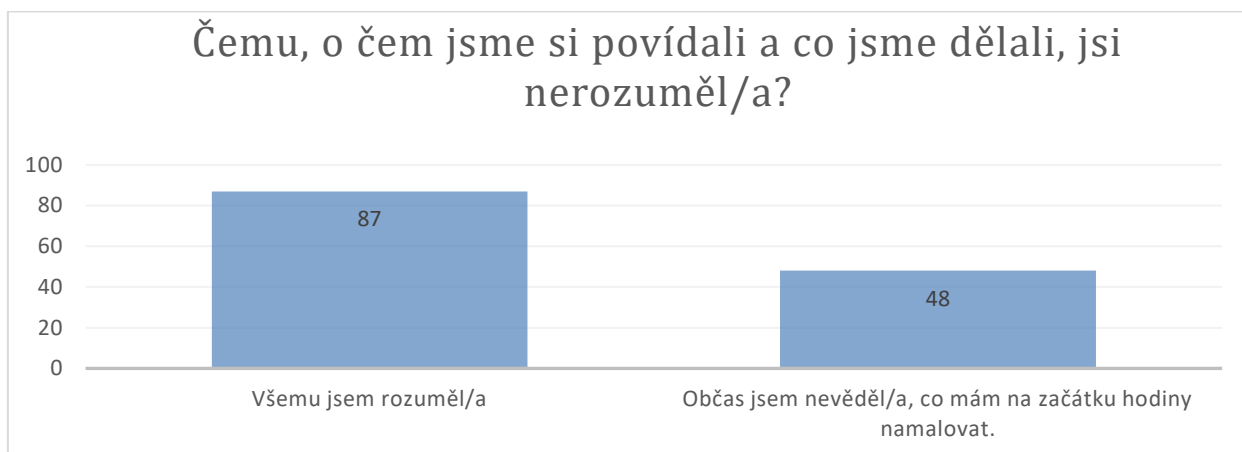
Graf 49: Vyhodnocení otázky č. 6 – lekce č. 10



5.2.7 Otázka č. 7

Čemu, o čem jsme si povídali a co jsme dělali, jsi nerozuměl/a?

Graf 50: Vyhodnocení otázky č. 7 – souhrn lekcí



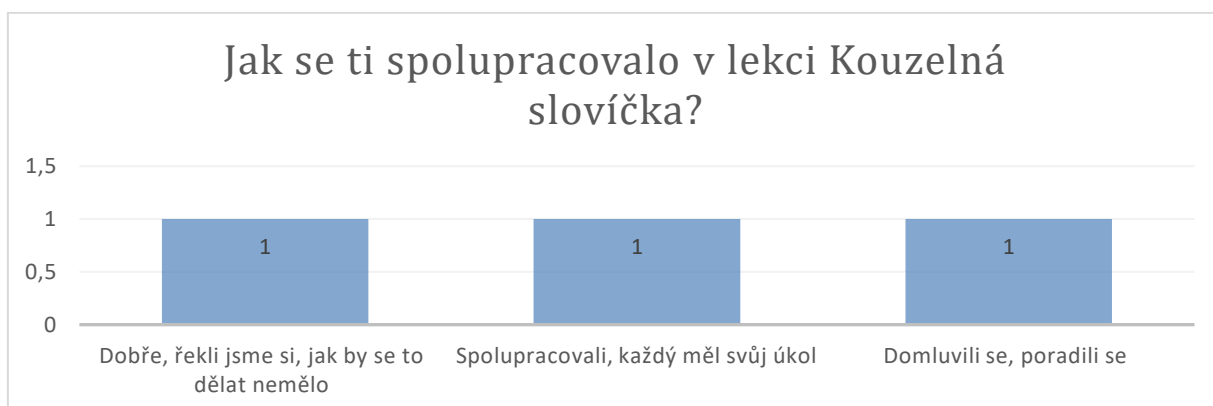
5.2.8 Otázka č. 8

Jak se ti spolupracovalo?

Respondenti hodnotili spolupráci kladně. Vybíráme ty lekce, kde se podařilo získat konkrétní odpověď. Spolupráce respondentů probíhala v rámci diskusí, kdy ovlivňovali řešení problému. Je také reflektována ve výpovědích u otázky č. 5, co respondenty nejvíce zaujalo.

Lekce č. 3 (vyjádřili se 3 z 12 přítomných respondentů)

Graf 51: Vyhodnocení otázky č. 8 – lekce č. 3



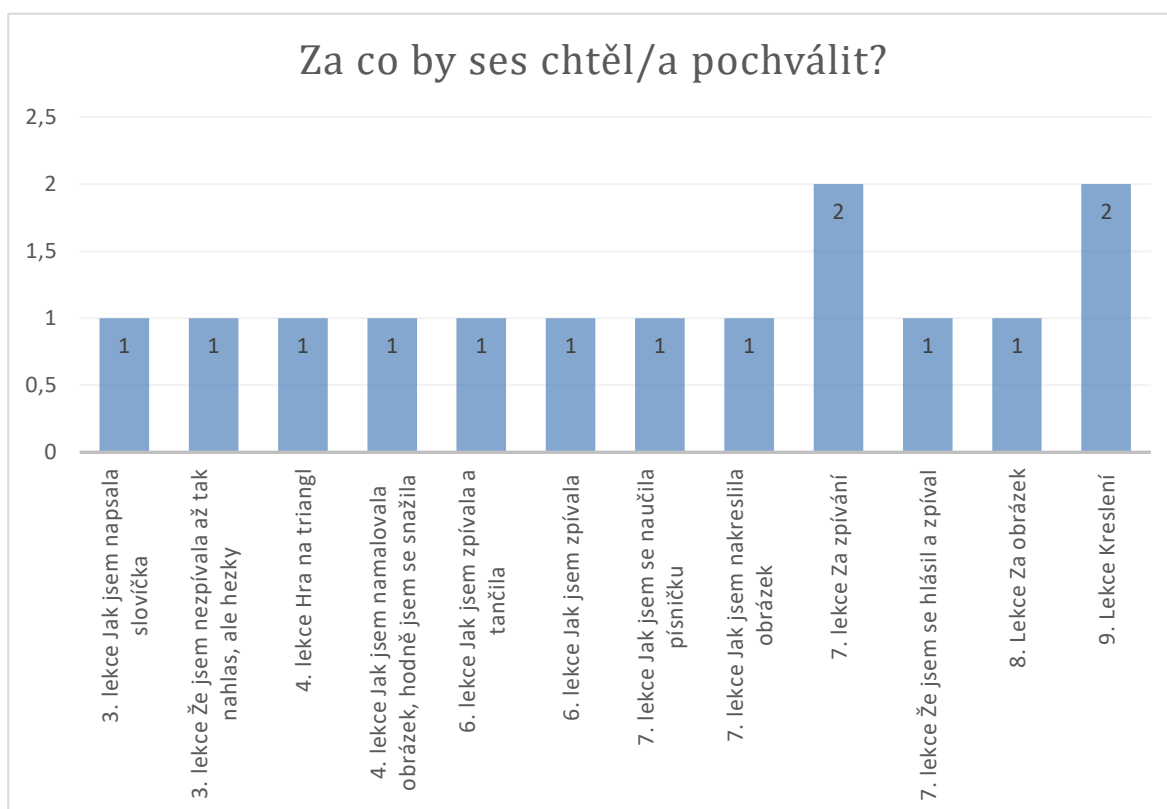
5.2.9 Otázka č. 9

Za co by ses chtěl/a pochválit?

Někteří respondenti se nevyjádřili, jiní se naopak chválili za všechno. Proto jsme je rozvíjeli v konkrétních vyjádřeních, což nebylo předmětem výzkumu, ale je součástí práce pedagoga s hodnocením. Vybíráme ty lekce, kde se podařilo získat konkrétní výpověď.

(Vyjádřilo se 12 ze všech přítomných respondentů ve všech lekcích)

Graf 52: Vyhodnocení otázky č. 9 – souhrn lekcí



5.2.10 Otázka č. 10

Co bys chtěl zlepšit na své práci?

Na počátku školní docházky nebyly odpovědi respondentů prozatím dostatečně konkrétní nebo se nevyjádřili vůbec.

5.2.11 Otázka č. 11

Děkuji ti za vše, co jsi mi řekl/a. Chtěl/a bys mi ještě něco říci nebo se na něco zeptat?

(Vyjádřili se 4 ze všech přítomných respondentů ve všech lekcích)

Graf 53: Vyhodnocení otázky č. 11 – souhrn lekcí



5.3 Případové studie

Následující případové studie se zabývají výzkumem z perspektivy každého respondenta. Obsahují rodinnou a uměleckou anamnézu respondenta a jeho projevy v experimentálních lekcích. Dále navazují projevy během individuálních rozhovorů, které pomáhají konkretizovat prožívání dítěte během experimentální lekce a přibližují transformaci postoje k etické hodnotě, ke které docházelo v průběhu experimentálního vyučování.

Případové studie přiblížily tři skupiny respondentů:

- dle typu rodinného prostředí, které se podílí na rozvoji jejich hudebních a dalších uměleckých schopností a emocionality,
- dle postoje k etické hodnotě na začátku experimentálního vyučování,
- dle postoje k etické hodnotě na konci experimentálního vyučování.

Prostřednictvím případových studií jsme respondenty kategorizovali do tří oblastí.

Tabulka 10: Skupina respondentů a) dle typu rodinné prostředí, které se podílí na rozvoji jejich hudebních a dalších uměleckých předpokladů a emočnosti.

<p>1. typ – rodinné prostředí respondenta je emočně příznivé a hudebně nebo jinak umělecky podnětné a respondent aktivuje své vnitřní hudební předpoklady v rodině i ve škole. <i>Vnější prostředí je přijatelné, dítě má optimální podmínky k rozvoji etické hodnoty a má vnitřní hudební předpoklady, které jsou aktivovány rodinou a školou</i></p>
<p>2. typ – rodinné prostředí respondenta je emočně příznivé, není ale hudebně ani jinak umělecky podnětné. Respondent aktivuje své vnitřní hudební předpoklady ve škole. <i>Vnější prostředí není přijatelné, dítě nemá optimální podmínky k rozvoji etické hodnoty, ale má vnitřní hudební předpoklady, které jsou aktivovány školou.</i></p>
<p>3. typ – rodinné prostředí respondenta není emočně příznivé, není hudebně ani jinak umělecky podnětné. Respondent aktivuje své vnitřní hudební předpoklady ve škole. <i>Vnější prostředí není přijatelné, dítě nemá optimální podmínky k rozvoji etické hodnoty, ale má vnitřní hudební předpoklady, které jsou aktivovány školou.</i></p>
<p>4. typ – rodinné prostředí respondenta není emočně příznivé, není hudebně ani jinak umělecky podnětné. Respondent neaktivuje své vnitřní hudební předpoklady ani ve škole. <i>Vnější prostředí není přijatelné, dítě nemá optimální podmínky k rozvoji etické hodnoty a nemá ani vnitřní hudební předpoklady, které jsou aktivovány školou.</i></p>

Tabulka 11: Skupina respondentů b) dle postoje k etické hodnotě na konci experimentálního vyučování

<p>1. typ – respondenti, kteří do experimentální lekce přicházejí s vytvořenými postoji ke všem etickým hodnotám, které jsou součástí experimentální výuky.</p>
<p>2. typ – respondenti, kteří do experimentální lekce přicházejí s vytvořenými postoji pouze k některým etickým hodnotám, které jsou součástí experimentální výuky a některé vytvořené nemají.</p>
<p>3. typ – respondenti, kteří do experimentální lekce přicházejí s neutvořenými postoji k etickým hodnotám, které jsou součástí experimentální výuky.</p>

Tabulka 12: Skupina respondentů c) dle postoje k etické hodnotě na konci experimentálního vyučování

<p>1. typ – respondenti, u kterých došlo během experimentálního vyučování k založení nových postojů nebo prohloubení stávajících (vztahů k etickým hodnotám).</p> <p><i>Respondent přichází do experimentální lekce s vytvořenými postoji vůči všem etickým tématům, se kterými je pracováno v experimentálních lekcích a lekce mu pomohou jeho postoje založit nebo prohloubit.</i></p>
<p>2. typ – respondenti, u kterých nedošlo k založení ani proměně postojů (vztahů k etickým hodnotám).</p> <p><i>Respondent přichází do experimentální lekce s nevytvořenými postoji vůči etickým tématům, se kterými je pracováno v experimentálních lekcích a ani experimentální lekce mu nepomohou je vytvořit.</i></p>

Tabulka 13: Frekvence kategorií vyplývajících z případových studií

Frekvence kategorií									
Kategorie	Kategorie a) dle typu rodinné prostředí, které se podílí na rozvoji jejich hudebních a dalších uměleckých předpokladů a emocionality				Kategorie b) dle postoje k etické hodnotě na začátku experimentálního vyučování VSTUP			Kategorie c) dle postoje k etické hodnotě na konci experi- mentálního vyučování VÝSTUP	
	Typ	1.	2.	3.	4.	1.	2.	3.	1.
Označení respondenta	1.	2.	3.	4.	1.	2.	3.	1.	2.
1	x					x		x	
2		x			x			x	
3			x			x		x	

4		x				x		x	
5	x							x	
6	x					x		x	
7	x					x		x	
8		x				x		x	
9		x	x			x		x	
10						x		x	
11			x			x		x	
12	x					x		x	
13		x				x		x	
14		x				x		x	
15	x					x		x	
16			x			x		x	
Výsledky max. 16	6	6	4	0	1	15	0	16	0

Zde můžeme pozorovat, že u 5 z 16 respondentů došlo k rozvoji všech postojů (10 z 10).

U 2 ze 16 respondentů došlo k rozvoji 9 z 10 postojů vůči hodnotě.

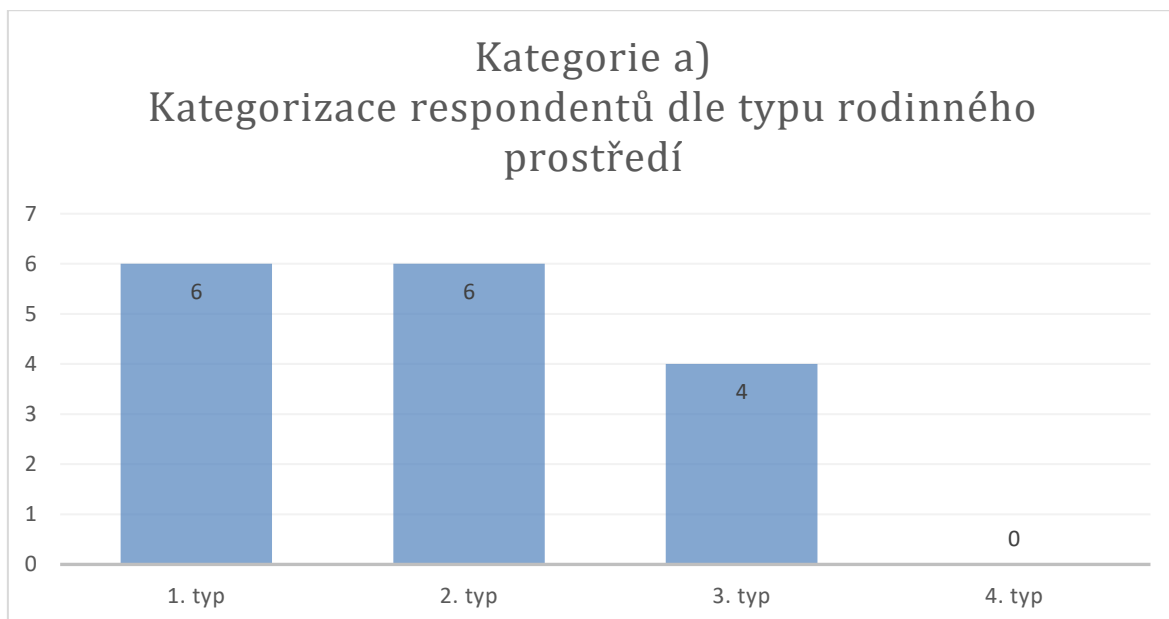
U 2 ze 16 respondentů došlo k rozvoji 8 z 10 postojů vůči hodnotě.

U 2 ze 16 respondentů došlo k rozvoji 7 z 10 postojů vůči hodnotě.

U 3 ze 16 respondentů došlo k rozvoji 6 z 10 postojů vůči hodnotě.

U 2 ze 16 respondentů došlo k rozvoji 5 z 10 postojů vůči hodnotě.

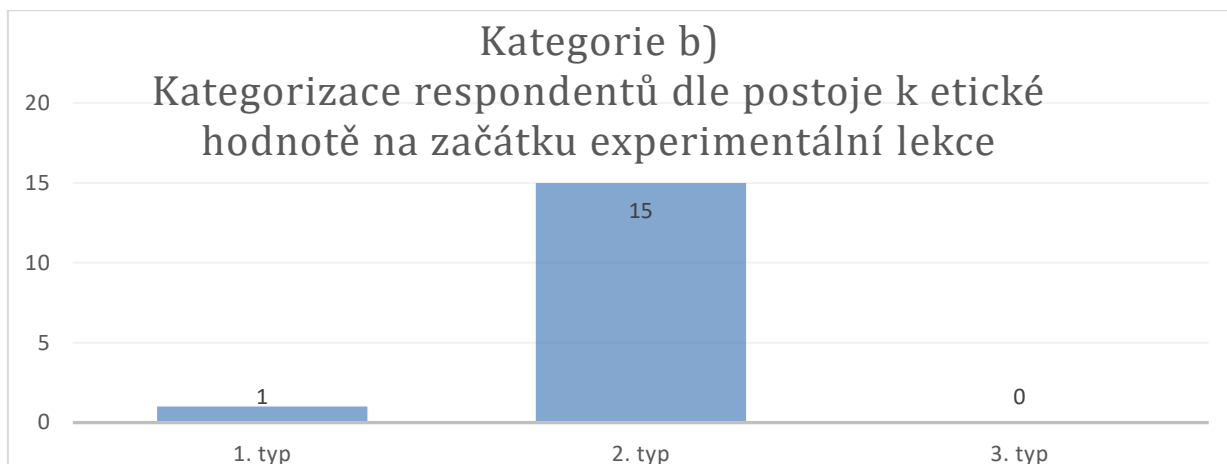
Graf 54: Kategorizace dle typu rodinného prostředí, které se podílí na rozvoji hudebních a dalších uměleckých předpokladů a emocionality respondentů



V kategorii a) respondenti dle typu rodinného prostředí, které se podílí na rozvoji jejich hudebních a dalších uměleckých předpokladů a emocionality bylo:

- 6 respondentů, jejichž rodinné prostředí je emočně příznivé a hudebně nebo jinak umělecky podnětné a respondent aktivuje své vnitřní hudební předpoklady v rodině i ve škole,
- 6 respondentů, jejichž rodinné prostředí je emočně příznivé, není ale hudebně ani jinak umělecky podnětné, respondent ale aktivuje své vnitřní hudební předpoklady ve škole,
- 4 respondenti, jejichž rodinné prostředí není emočně příznivé, není hudebně ani jinak umělecky podnětné, respondent ale aktivuje své vnitřní hudební předpoklady ve škole,
- 0 respondentů, jejichž rodinné prostředí není emočně příznivé, není hudebně ani jinak umělecky podnětné a respondent neaktivuje své vnitřní hudební předpoklady ani ve škole.

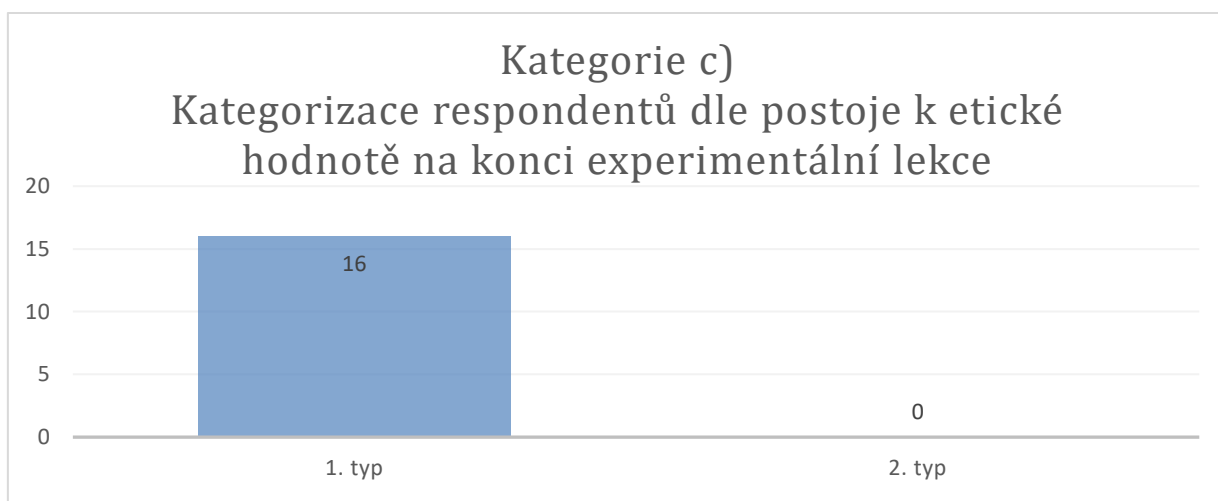
Graf 55: Kategorizace respondentů dle postoje k etické hodnotě na začátku experimentální lekce



V kategorii b), respondenti dle postoje k etické hodnotě na začátku experimentálního vyučování byl:

- 1 respondent, který do experimentální lekce přišel s vytvořenými postoji ke všem etickým hodnotám, které jsou součástí experimentální výuky,
- 15 respondentů, kteří do experimentální lekce přišli s vytvořenými postoji pouze k některým etickým hodnotám, které jsou součástí experimentální výuky.
- 0 respondentů, kteří do experimentální lekce přicházejí s neutvořenými postoji ke všem etickým hodnotám, které jsou součástí experimentální výuky.

Graf 56: Kategorizace respondentů dle postoje k etické hodnotě na konci experimentální lekce



V kategorii c), respondenti dle postoje k etické hodnotě na konci experimentálního vyučování bylo:

- 16 respondentů, u kterých došlo během experimentálního vyučování k posílení stávajících postojů a založení nových postojů (vztahů k etickým hodnotám),
- 0 respondentů, u kterých nedošlo k posílení stávajících postojů ani jejich proměně (vztahů k etickým hodnotám).
- Každá experimentální lekce tady měla vliv na posílení postoje vůči etické hodnotě. Nikdy se nestalo, že by nedošlo k posunu.

Výsledky případové studie:

- U respondentů, kteří vyrůstají v příznivém emočním i umělecky podnětném prostředí došlo vlivem experimentálního vyučování vždy k posílení nebo proměně postojů k etickým hodnotám.
- U respondentů, kteří vyrůstají v příznivém emočním, ale umělecky nepodnětném prostředí došlo vlivem experimentálního vyučování vždy k proměně postojů k etickým hodnotám.
- U respondentů, kteří nevyrůstají v příznivém emočním i umělecky podnětném prostředí došlo vlivem experimentálního vyučování vždy k proměně postojů k etickým hodnotám.
- Neprojevil se případ respondentů z rodinného prostředí, které není emočně příznivé, není hudebně ani jinak umělecky podnětné, aby respondent neaktivoval své vnitřní hudební předpoklady ani ve škole.
- Minimálně docházelo k tomu, že by respondent přišel se založenou hodnotou a prostřednictvím experimentální lekce neposílil vztah k hodnotám. „Ne“ s hvězdičkou v tabulce označuje, že se respondent vyjádřil k hodnotě, která patřila do pozitivního hodnotového spektra, ale nepatřila do stanovených hodnot experimentálního vyučování.

Další zajímavosti:

- Ukázalo se, že někteří respondenti působili odlišně během experimentálního vyučování a během individuálních rozhovorů. To svědčí o tom, že pouhé pozorování

nedovede zachytit všechny nuance prožívání. Pro získání detailnějších informací je nutná i kvalitativní analýza. Dále to svědčí i o individuálních projevech prožívání, které jsou vlastní každému člověku. Hudebně interdisciplinární příběh přinesl navíc nové prožitky, které daly respondentům možnost prožívat novým, dosud nepoznaným způsobem.

- Pouze jeden respondent měl vytvořené postoje ke všem hodnotám, se kterými se pracovalo v experimentálních lekcích.
- Největší význam proměny přisuzujeme té skupině respondentů, kteří nevyrůstají v příznivém emočním i umělecky podnětném prostředí. Potvrdili jsme vliv a přetvářecí sílu hudby na proměnu postojů k etickým hodnotám.
- Experimentální vyučování mělo příznivý vliv na žáka se speciálními vzdělávacími potřebami – elektivním mutismem.
- Děti, které pocházejí ze sociálně slabších poměrů, ale s příznivým emočním vývojem se nejčastěji projevovaly mimořádně prožitkově. Měly již při vstupu do experimentálních lekcí vztah k hodnotám, které se buď rozvinuly nebo potvrdily.
- U respondentů, kteří mají prarodiče a jsou s nimi v častém kontaktu se projevovalo hodnotové nastavení už v počátku lekcí.

Kompletní případové studie jsou součástí přílohy 12.

6 Výsledky výzkumu a ověření pracovních hypotéz

Kapitola představuje reflexi cílů výzkumu a verifikaci hypotéz. Výzkumná část práce se zabývala mezioborovou spoluprací hudby s dalšími uměleckými a mimouměleckými oblastmi v prostředí primárního vzdělávání a byla dedukcí teoretických poznatků do aplikační roviny. Spolupráci jsme ve výzkumu přiblížili experimentálním výzkumem s dětmi mladšího školního věku v prostředí základní školy. Přestože jsme si vědomi, že malý výzkumný vzorek neopravňuje vytvářet zobecnění, lze na základě získaných výsledků výzkumu učinit jisté závěry ve smyslu přispění k inovaci školní praxe a k vytvoření argumentů pro potřebu umělecko-estetické kompetence. Závěry z výzkumu jsou společně s reflexí cílů výzkumu a verifikací hypotéz součástí této kapitoly.

Interdisciplinární pojetí výuky na prvním stupni nabízí učiteli jedinečný prostor pro propojení ostatních uměleckých předmětů, ve kterých může se svými žáky pracovat s konkrétním tématem. Část literární konkrétního tématu v literární výchově, část výtvarná ve výtvarné výchově, část hudební v hudební výchově, aby nedocházelo ke zúžení prostoru pro práci v jednotlivých výchovách, tedy ani v hudební výchově. Na druhém stupni lze realizovat interdisciplinární pojetí výuky spoluprací mezi učiteli různých předmětů s estetickým zaměřením. V průběhu experimentálního vyučování neomezujeme žádné hudební činnosti. Každá experimentální lekce obsahuje pěvecké činnosti, hlasová a dechová cvičení, hudebně pohybovou aktivitu, aktivní poslechové činnosti, instrumentální hru. V přílohách uvádíme celé literární texty, takže může vzniknout pocit, že literární složka převládá, ale také všechny písně uvádíme v přílohách a práci s hudebně výrazovými prostředky nepopisujeme podrobněji, nicméně jí výuce věnujeme převažující část vyučovací lekce. V každé lekci je odkaz na notový materiál k písním, písně obsahují text, melodii a akordické značky pro klavírní nebo kytarový doprovod.

Rozvojová dynamika hudebně interdisciplinárního příběhu je doložena dostatkem zpětných vazeb od žáků, které byly zachyceny na videozáznamech nebo v předmětné podobě. Zmapovány byly podstatné posuny žáků a porovnávány se stanovenými deseti tématy a jejich výstupy. Je doložen význam esteticko-umělecké klíčové kompetence, která doposud není součástí školního vzdělávání.

Prostřednictvím výzkumu se podařilo naplnit určené cíle disertační práce. Konkrétně:

1. Vytvořit možnosti spolupráce hudební výchovy a dalších uměleckých oblastí při zachování hudební výchovy jako svébytného oboru.

➤ Konkrétně se jedná o spolupráci hudební výchovy s literární, výtvarnou a dramatickou výchovou při zachování hodinové i časové dotace předmětů.

2. Propojit tento umělecký komplex s dalšími mimouměleckými oblastmi zaměřenými na osobnostní a sociální rozvoj.

➤ Konkrétně se jedná o propojení s deseti tématy vycházejícími z etických hodnot. Tato témata jsou významná pro rozvoj osobnosti člověka, jeho života i života naší společnosti. Definovali jsem je na základě zpracování teoretické části disertační práce, která nás vedla k hlubšímu studiu filosofie, psychologie a pedagogiky. Zde je jejich výčet.

1. Pomoc slabšímu
2. Vztah k životnímu prostředí
3. Význam slušného chování
4. Pomoc seniorům
5. Vnímání hodnoty věcí
6. Význam zdraví
7. Ochrana druhého člověka
8. Vztah k přírodě a její ochrana
9. Význam přátelství
10. Význam lásky a domova v životě člověka

3. Vytvořit na základě těchto propojení uměleckých a mimouměleckých oblastí motivační model, který by obohatil umělecko-výchovnou činnost na prvním stupni základní školy.

➤ Tento model představoval autorský hudebně integrativní příběh na pokračování s názvem Vroucné přání, který se prolínal výukou umělecko-výchovných předmětů na počátku školní docházky. Na prvním stupni vyučuje jeden pedagog v jedné třídě většinu předmětů, Je zde ideální prostředí pro propojení uměleckých a mimouměleckých oblastí v rámci předmětů hudební výchova, literární výchova, výtvarná výchova, případně dramatická výchova. Na druhém stupni lze vytvořit

optimální podmínky pro realizaci modelu propojení uměleckých výchov a spolupráci pedagogů v rámci například projektových dnů.

4. Ověřit pomocí tohoto motivačního modelu kvalitativní posun v osobnostním rozvoji dítěte mladšího školního věku.

- Konkrétně jsme se zaměřili na to, jestli při využití motivačního modelu v prostředí prvního stupně základní školy došlo k prohloubení emocionálních prožitků, které jsou formotvorné pro vznik postojů jakožto relativně trvalých zaměření k hodnotám. Tuto myšlenku se nám podařilo potvrdit.

5. Navázat a inspirovat se v tomto ohledu českými a slovenskými osobnostmi hudebně integrativní pedagogiky a jejich unikátní tvorbou a přístupem ke spolupráci.

- Konkrétně jsme se inspirovali osobnostmi, kterými jsou například: Jaroslav Herden, Eva Jenčková, Alena Tichá, Miloš Kodejška, Božena Balcárová, Belo Felix.

6. Navázat a do praxe aplikovat výzvy moderní vědecké disciplíny transdidaktiky. Zvolené výzvy se podařilo naplnit následujícím způsobem:

- Sdílení znalostí a inspirací ve společenství učitelů – podařilo se naplnit během přípravy na výzkum, konkrétně tvorby publikace Hudební pohádky se zpěvníčkem pro děti předškolního a mladšího školního věku. Během výzkumu pak komunikací s vedením základní školy, výchovnou poradkyní, speciální pedagožkou a třídní učitelkou.
- Sdílení znalostí mezi vzdělávací teorií a praxí (tedy sdílení znalostí přispívajících k vývoji vzdělávací teorie a praxe) – cíl jsme naplnili prostřednictvím dedukce teoretických východisek do praktické roviny a byl podstatou této disertační práce, která se snaží nabídnout další hudebně integrativní materiály a přispět k potvrzení umělecko-estetické kompetence.
- Vytváření kulturního pole pro sdílené poznávání a zvládání světa – podařilo se podpořit prostřednictvím hudebně integrativního příběhu Vroucné přání. Respondenti se v něm dostávali do situací shodných se situacemi v reálném životě a hlavním hrdinům příběhu pomáhali překonávat překážky.
- Učení k porozumění: propojení jednání, vnímání, řeči a myšlení – k tomuto cíli obecně přispívá polyestetická a hudebně integrativní výchova, v jejímž smyslu byla inspirovaná tvorba hudebně integrativního příběhu i výuka.

- Získávání nových informací z jiných oborů – tento cíl se podařilo naplnit v rámci teoretické části, která přispěla mimo jiné ke stanovení deseti eticky nosných témat – hodnot, které byly součástí hudebně integrativního příběhu použitého v experimentálním vyučování.

7. Na základě výzkumného šetření najít další argumenty pro zařazení umělecko-estetické kompetence mezi ostatní klíčové kompetence, kterými má disponovat absolvent českého základního vzdělání.

- Konkrétně se nám podařilo přinést prostřednictvím práce s motivačním modelem nová potvrzení potřebnosti zavedení této kompetence, která je deklarována na evropské úrovni jako „Cultural awareness and expression“ neboli „Kompetence kulturního povědomí a vyjadřování“.³³⁹
- Vycházíme z myšlenky Stanislava Štecha, který upozorňuje na to, že není dokázáný posun od získaných vědomostí a dovedností k naplnění klíčových kompetencí, že je ho třeba dokázat prostřednictvím výzkumu. Doufáme, že tento výzkum přispěje k odbornému a názorovému posunu v této oblasti. Dokládá opodstatněnost pro konstituování kulturně umělecké kompetence, která by specifikovala již existující klíčovou kompetenci kulturního povědomí a vyjadřování v rámci Evropské unie do českých vzdělávacích podmínek.

Dále se podařilo verifikovat tři ze čtyř stanovených hypotéz a jednu částečně.

1. Propojení hudební výchovy s ostatními esteticko-výchovnými předměty je přínosné pro mezioborovou spolupráci.

Tato hypotéza byla verifikována během výzkumu i během přípravy na něj při tvorbě publikace *Hudební pohádky se zpěvníčkem pro děti předškolního a mladšího školního věku*, která byla východiskem pro vlastní autorskou tvorbu v rámci této disertační práce. Na publikaci, která vznikala dva a půl roku, se podílely studentky Pedagogické fakulty Univerzity Karlovy a kooperace obohatila všechny zúčastněné. Tato publikace je pro všechny spoluautory výjimečná v tom, že se podíleli na procesu její tvorby a dobře znají její

³³⁹*Cultural awareness expression handbook*. Luxembourg: Publications Office of the European Union, 2016. 978-92-79-54978-6.

obsah. Dalším pozitivem je prožití tohoto procesu během studia, kdy student přichází do praxe s vlastním autorským materiálem, který může efektivně využívat během své začínající pedagogické praxe. Dagmar Schulmeisterová, absolventka oboru Učitelství pro mateřské školy a spoluautorka publikace reflektovala za studentský kolektiv:

„Tato hudebně pohádková kniha nám bude připomínat důvěru pedagogů v naše schopnosti, a i díky ní budeme na svá studentská léta vzpomínat s příjemným pocitem.“³⁴⁰

Jaroslav Vereb, umělecký mentor publikace zmínil:

Za túto spoluprácu som vám nesmierne vďačný. V každom prípade sa nás práca na tejto publikácii nepopísateľným spôsobom dotkla a všetci sme sa niečomu novému naučili... Hudba je jedným z kľúčov a prostriedkov, jako zmeniť svet k lepšiemu, kým nie je neskoro.“³⁴¹

Miloš Kodejška, odborný tutor publikace dodal:

„V předložených Hudebních pohádkách s pohádkovým zpěvníčkem pro děti předškolního a mladšího školního věku je uloženo mnoho důležitých myšlenek. Určitě rezonují s touhou rodiče nebo pedagoga postupně vést dítě k sebepojetí, k sebedůvěře a k porozumění základním životním hodnotám.“³⁴²

Podařilo se nám potvrdit tuto hypotézu na základě spolupráce s týmem pedagogů a vedením základní školy, kde probíhal výzkum. Pro potřeby výzkumu jsme zde vytvořili důležitou komunikační skupinu pro sdílení průběhu experimentální výuky. Sami respondenti se během experimentální výuky přirozeně zapojovali do hudebních činností, vstupovali aktivně do uměleckých oblastí a získávali informace a prožitky z různých oborů. V této úspěšné týmové spolupráci a potvrzení výsledků výzkumu vidíme přínos pro další školní předměty díky transferové schopnosti hudby.

³⁴⁰KODEJŠKA, M., DUNOVSKÁ, M., VEREB, J., SCHULMEISTEROVÁ, D., NOVÁKOVÁ, Z., ANDRIANTSARAZO, E., ARIJČUKOVÁ, K., KARADZASOVÁ, K., NACHTIGALOVÁ, M., NOVÁKOVÁ, B., PULKRÁBKOVÁ, M., ŠUPOVÁ, J., ŽÁKOVÁ B. a P. ŽÁKOVÁ. *Hudební pohádky se zpěvníčkem pro děti předškolního a mladšího školního věku*. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2020, s. 13. ISBN 978-80-7603-181-4.

³⁴¹Tamtéž, s. 14.

³⁴²Tamtéž, s. 11.

Pojímáme za vhodné, aby spolu umělecké a mimoumělecké obory kooperovaly a měly společné etické cíle. K nim přidají učitelé obsah, na kterém se při koncepci například projektového vyučování v dané třídě shodnou. Tento princip není možné naplnit v samotném hudebním vzdělávání. Úspěch integrativního systému vzdělávání závisí na domluvě participujících učitelů v konkrétní třídě. Jedná se o to, aby se dané téma projevilo v několika předmětech, protože jinak by nebylo možné v hudební výchově obsáhnout všechny umělecké kontexty. Klíčová je tedy spolupráce, bez níž by docházelo k redukci hudebního vzdělávání.

2. Použití hudebně interdisciplinární příběhu v rámci výuky na 1. stupni základní školy vykazuje vliv na vztah respondentů k hudební výchově i dalším umělecko-výchovným oblastem.

Tuto hypotézu se podařilo verifikovat. Respondenti během experimentálního vyučování získávali vztah k hudební výchově i dalším umělecko-výchovným oblastem. Prostřednictvím hudebních činností a literárních, výtvarných a dramatických aktivit se jejich vztah k umění prohluboval, což dokladují uvedené výpovědi ve výsledcích výzkumu. Proto někteří často kombinovali u označení, co se jim líbilo, hudbu i momenty příběhu. Přirozeně cítili integrativitu i polyestetiku a dokázali to vyjádřit.

Zde dokládám výpovědi z hudební oblasti:

Přeju si stále poslouchat hudbu, tu, co byla v tom příběhu (1. lekce)

Prohlubování vztahu k umění se dále projevuje v tom, co se respondentům nejvíce líbilo.

Jak jsme všichni zpívali. (1. lekce)

Jak jsme zachraňovali Andělku zpěvem. (1. lekce)

Úplně všechno, nejvíc, jak jsme zpívali a učili se písničku. (2. lekce)

Písnička, protože já jsem také zpěvačka. (3. lekce)

Jak jsme kreslili a písnička. Když jsem šla domů, stále jsem si ji opakovala. (4. lekce)

Jak jsme pracovali, že se všichni snažili a písnička. (5. lekce)

Jak jsme zpívali venku. (7. lekce)

Jak jsme zpívali a tančili s houslemi. (10. lekce)

3. Při propojení hudebních a dalších uměleckých a mimouměleckých aktivit a tím propojení většího počtu smyslů dochází k prohloubení emocionálních prožitků důležitých k utváření postojů v osobnostním rozvoji dítěte mladšího školního věku.

Z údajů získaných během pozorování experimentálního vyučování a individuálních rozhovorů můžeme tuto hypotézu potvrdit jen částečně. Částečně proto, že na každém jedinci se prožitky projevují individuálně a vnější fyzické projevy nesou jen částečnou informaci o celkovém prožívání. Snažili jsme se ale využít alespoň tohoto faktu a najít společné znaky neverbální komunikace (mimiky, haptiky a proxemiky) a verbálních projevů, ve kterých se prožívání navenek projevuje. Při pozorování bylo možné hodnotit pouze viditelné projevy prožívání, které byly u žáků mladšího školního věku upřímné a spontánní. Podařilo se zjistit, že během experimentálního vyučování se nevyskytl žádný respondent, u kterého bychom nepozorovali prožitky alespoň na minimální úrovni. Respondenti se lišili kvalitou prožívání, kterou bylo možné pozorováním zaznamenat. Většina respondentů během experimentálního vyučování prožívala průměrně až nadprůměrně.

4. Při propojení hudebních a dalších uměleckých a mimouměleckých aktivit a tím propojení většího počtu smyslů dochází k rozvoji postojů u dětí mladšího školního věku, tedy dochází ke kvalitativnímu posunu v osobnostním rozvoji dítěte.

Výsledky pozorování individuálních rozhovorů potvrzují, že u všech respondentů došlo k tvorbě postojů vůči zmíněným etickým hodnotám. U 5 z 16 respondentů došlo k rozvoji všech postojů (10 z 10). Nižší hranice rozvoje než rozvoj 5 postojů z 10 nebyla zaznamenána. U každého respondenta tedy došlo k rozvoji postoje vůči některým hodnotám. Nikdy se nestalo, že by u některého respondenta nedošlo k tvorbě postojů u žádné z experimentálních lekcí.

Kvalitativní analýza pozorování individuálních rozhovorů podala konkrétní výroky, kterými verifikujeme tuto hypotézu. Všechny výroky jsou pak součástí případových studií.

1. Pomoc slabšímu

Přála jsem si, aby ta holčička měla hezké šaty, hezké boty, krátké tričko na cvičení a aby byla princezna, a aby jí bylo líp. Chtěla jsem, aby byla šťastná.

2. Vztah k životnímu prostředí
<i>Až budu dospělý tak budu dělat roboty, které budou čistit celou zemi od odpadků.</i>
3. Význam slušného chování
<i>Je důležité, abychom se k sobě chovali slušně, protože kdybychom se k sobě nechovali slušně, tak je celý svět smutný.</i>
4. Pomoc seniorům
<i>Svého nemocného dědečka mohu rozveselit tak, že mu zazpívám písničku Vroucné přání mám. (Ústřední píseň celého příběhu)</i>
5. Vnímání hodnoty věci
<i>Nenahraditelné věci jsou vzácné, třeba hodně staré.</i>
6. Význam zdraví
<i>Holka a kluk jsou nemocní, nemohou k sobě, ale mohou si dát najevo, že se mají rádi tím, že si navzájem na sebe ukážou srdíčka.</i>
7. Ochrana druhého člověka
<i>To bylo o víkendu, já sem mu (bráškově) zpívala, když plakal. Zpívala jsem mu písničky z hudebky, co jsme se naučili, Andělku, Třídíme, Babičko a byl hodně veselej. Já o něm všechno vím, protože je to můj bráška. Mamka mi o něm všechno říká. A ty písničky, co se učíme v hudebce si zpívám doma.</i>
8. Vztah k přírodě a její ochrana
<i>Když sněží nebo bude zima, budeme mít deku, zabalíme ji (fenku) do toho, vezmeme do náruče, dáme do pelíšku a dáme napít a najíst.</i>
9. Význam přátelství
<i>Zeptal bych se ho, jestli nechce být kamarád, řekl bych mu, že s tím teda nejedu, že se mu někdo vysmívá.</i>
10. Význam lásky a domova v životě člověka
<i>Domov je místo, kde se narodím, žiju a mám ho ráda.</i>

7 Diskuse

V následující kapitole budeme reflektovat, co v rámci výzkumu pojmáme jako zdařilé a kde spatřujeme limity disertační práce.

Během tvorby disertační práce jsme se dostávali do nejrůznějších rolí. Uvědomili jsme si, jak náročným úkolem je kvalitně působit na respondenty po stránce hudební, literární, výtvarné i dramatické a také etické. Na učitele jsou kladeny požadavky na široké znalosti teoretické, ale i praktické. Po ukončení vysokoškolského studia je třeba učitelům vytvářet dostatek příležitostí v rámci celoživotního vzdělávání. Zde vzniká prostor pro vzdělávání učitelů hudební výchovy ale také pro spolupráci učitelů esteticko-výchovných předmětů a výměnu zkušeností. Učitelé prvního stupně jsou na pedagogických fakultách připravováni pro výuku všech uměleckých výchov. Jako vhodné pro ně vidíme započít spolupráci již v době studií formou uměleckých integrativních seminářů, jejichž efektivita se nám podařila potvrdit během neformální části předvýzkumu. Na základní škole potom spatřujeme přínos ve spolupráci mezi učiteli prvního stupně. Výhodou je, že každý z učitelů 1. stupně vede svou třídu a může zařadit integrativní výchovu pružněji a propojovat i s mimouměleckými předměty. Učitelé druhých stupňů jsou připravováni většinou dvouoborově. V praxi je pro ně obtížnější dostat se k výuce celého spektra uměleckých předmětů. Učitel výtvarné nebo hudební výchovy nemusí mít přístup k výuce literární výchovy, která spadá do předmětu český jazyk. Pro 2. stupeň je vhodné zařadit obdobné integrace například v rámci již uvedených tzv. projektových dnů. Školy je dnes využívají běžně. My také spatřujeme potenciál projektových dnů i v našem výzkumu a výuce na 1. stupni základní školy. Nedochází k zásahu do hodinové a časové dotace pro každou z výchov, projektový den znamená časový prostor pro esteticko-výchovné předměty navíc.

Hudebně integrativní příběh Vroucné přání obsahuje situace, které děti mohou prožít v opravdovém životě. Přináší problémové situace, pro které hledají řešení. Etické hodnoty mohou pro dítě mladšího školního věku znamenat abstraktní pojmy. Výzkum potvrdil, že při vstupu do experimentální lekce nerozuměli někteří respondenti významu etické hodnoty a nevztahovali ji ke své zkušenosti. Procesu poznávání a učení jsou nápomocny prožitky. Proto jsme hudebně interdisciplinární příběh vytvořili. Respondenti mohli během experimentálního vyučování prožívat, poznávat sebe i svět kolem sebe skrze umění. Díky

anamnéze rodinného prostředí se potvrdilo, že někteří nemají v rodině dostatečné emoční ani hudební či jinak podnětné prostředí. Děti potřebují příběh jako vzor. Ale pouze předložit příběh nestačí. Je nutné využít i kritické myšlení a strukturovat ho tak, aby v něm bylo co nejvíce příležitostí k prožívání a tázání. Potřebují si ho vztáhnout k sobě. Jeden z respondentů uvedl v lekci č. 10, že domov „tvoří zedníci“. Prožitím experimentální lekce si rozšířil chápání domova řekl, že: „domov tvoří rodina“.

Během 3. experimentální lekce došlo vlivem nečekaných událostí ke spojení experimentální skupiny se žáky 3. třídy. Účastnili se celé experimentální lekce a pro výzkum je přínosné, že obsah lekce jsme mohli aktuálně přizpůsobit věkově smíšené skupině při zachování plánovaných aktivit pro respondenty z 1. třídy. Žáci ze 3. třídy měli rozvinutější slovní zásobu, hudebnost a bylo s nimi možné více diskutovat, psát výroky na tabuli atp. Do budoucna by tedy bylo zajímavé ověřit a rozšířit experimentální vyučování i s respondenty postupně z dalších ročníků prvního stupně.

Experimentální vyučování během prvního a začátku druhého ročníku základní školy mělo svá specifika. Respondenty jsme nejprve museli naučit některé organizační formy práce. Například práci v kruhu by bylo vhodné zařadit až ve chvíli ukotvení pravidel chování v kruhu, pravidel pro skupinovou práci atp.

Průběh výzkumu v roce 2020 ovlivnila epidemiologické situace související s koronavirovou pandemií a uzavíráním škol. S účastníky výzkumu jsme byli v pravidelném distančním kontaktu i během nouzového stavu. V součinnosti s vedoucím disertační práce, vedením základní školy i pedagogy jsme pokračovali s výzkumem od září 2020 v 2. ročníku ZŠ. Dle plánu se nám výzkumné výsledky podařilo získat v prezenční výuce. Některé lekce se kvůli omezení pěveckých činností oproti plánu přesunuly mimo budovu školy do školního parku. Pěvecké činnosti bylo možné provádět s dostatečnými prostorovými rozestupy.

V experimentálních lekcích jsme potřebovali velký časový prostor pro pěvecké činnosti. Z tohoto důvodu jsme při pozorování zahrnuli i poslech písní, na který respondenti emocionálně reagovali.

U některých respondentů kolísala v průběhu experimentálních lekcí pozornost. Během hudebních a výtvarných aktivit byli pozorní i viditelně prožívající, ale během literárního

příběhu se po určité době začala pozornost snižovat. To mohlo být způsobeno délkou některých příběhů. Při rekapitulaci jsme v závěru lekce zaznamenali u některých respondentů nižší úroveň prožívání.

Analýza výzkumných dat byla časově i analyticky dlouhodobým procesem. Jednalo se o kvalitativní i kvantitativní analýzu. I když byl počet respondentů nízký (16), s každým z nich jsme přímo po zakončení experimentální lekce vedli individuální rozhovory. Účastnili se jich vždy všichni respondenti, kteří byli přítomní v experimentálních lekcích. Během výzkumu jsme provedli 135 individuálních rozhovorů. Na respondenty jsme si vyhradili dostatek času, aby bylo možné získat maximum výpovědí. V harmonogramu rozhovorů jsme museli zohlednit časové možnosti žáků z družiny, žáků, kteří do školy dojíždějí nebo mají další mimoškolní aktivity. Rozhovory jsme vedli ve více pracovních dnech.

Rozhovory jsme zaznamenávali prostřednictvím audiovizuální techniky a následný den jsme je vyhodnocovali. Zvolení rozhovoru jakožto výzkumné techniky bylo nenahraditelné ve zjišťování postojů vůči hodnotám. V běžné ani experimentální hodině bychom neměli možnost poznat respondenty tak, jako v individuálním rozhovoru. Díky této metodě jsme získali cenné informace, které bychom neměli při použití zvažované metody dotazníkového šetření prováděném ve spolupráci s rodiči po každé experimentální lekci. Přínos rozhovoru, který přesahoval výzkum, byl právě osobní kontakt. Na rozdíl od dotazníku jsme mohli v průběhu rozhovoru aktuálně reagovat a rozhovor dotvářet. Měli jsme dostatek času a klidu v bezpečném prostředí. Žáci spolupracovali bez stresu.

Díky individuálním rozhovorům víme, co se během experimentálního vyučování v prožívání respondentů odehrávalo. Tento fakt je v běžné školní praxi těžko sledovatelný. V rámci hudební výchovy můžeme vést rozhovor o písni, ale skutečně víme, jestli děti vnímají etické hodnoty v ní obsažené a jestli se písničku neučí bezobsažně? Právě metody kritického myšlení v kombinaci s hudební výchovou a dalšími uměleckými oblastmi se nám osvědčily jako efektivní pro skutečné uvědomění dětí a vstup umění do jejich uvažování nad sebou samými i světa kolem nich. V praxi většinou není dostatek času na takto rozsáhlý výzkum a individuální rozhovory, ale je možné výuku strukturovat tak, aby se žáci nejprve zamýšleli také nad svými zkušenostmi a ty dále obohacovali o nové téma.

V rámci zjišťování vstupních a výstupních postojů respondentů vůči etickým tématům se u většiny respondentů projevila jako vhodná kombinace hmotných artefaktů ve formě výtvarného či písemného vyjádření v experimentálních lekcích a verbálního projevu v individuálních rozhovorech. Někteří respondenti neprojevovali ve výtvarném či písemném vyjádření jakožto výstupu z experimentální lekce postoj k určité etické hodnotě. Ale během individuálních rozhovorů byl zjištěn opak. Tito respondenti dovedli zachytit prožitkově intenzivní momenty příběhu a během rozhovoru je popsat. Za absencí projevu v této části výzkumu může stát rozdílná kvalita formulovaných otázek, která každému respondentovi nemusela být srozumitelná. A také způsob a úroveň schopnosti respondenta vyjádřit své myšlenky. Také distanční výuka v důsledku koronavirové pandemie a absence komunikace ze strany některých zákonných zástupců zpomalila vyjadřování žáků. U respondentů, kteří se i během individuálních rozhovorů vyjadřovali obtížně, se projevila jako užitečný sémantický diferenciál ve formě např. obrázků či připomenutí příběhu. Otázkou však je, do jaké míry lze tyto výpovědi brát jako autentické a do jaké míry již jako ovlivněné.

Při pozorování experimentálního vyučování se někteří respondenti projevovali jako méně prožívající, a přitom individuální rozhovory potvrdily, že zachytili klíčové momenty hudebně integrativního příběhu. Důvodem může být, že nelze navenek pozorovat všechny projevy prožívání.

Pomocí audiovizuální techniky jsme zaznamenávali všechny experimentální lekce a všechny individuální rozhovory. Pouze lekce 5, 7 a 10 nejsou z důvodu technických problémů zaznamenány celé. Individuální rozhovory jsme zaznamenali u všech respondentů.

Výzkum provedený v 1. ročníku základní školy otevírá cestu pro pokračování ve výzkumné práci, prezentaci inovativních pedagogických přístupů a vytváření materiálů pro žáky dalších ročníků prvního stupně. Za přínosné také považujeme vytvořit práci z pohledu zástupců výtvarné nebo dramatické výchovy. Posílil by se celkový význam umění a zavedení umělecko-estetické kompetence.

Tímto způsobem by mohla být vedena cesta k praktické dedukci myšlenek Stanislava Štecha, který hovoří o tom, že posun ke kompetencí není výzkumem doposud dokázaný.

Do výuky zasáhla na jaře 2020 pandemie, ale neovlivnila získání potřebných dat.

Závěr

Cílem disertační práce bylo využít taková teoretická východiska, která povedou k vytvoření komplexu uměleckých, mimouměleckých a etických podnětů, směřujících ke kultivaci citu, smyslu pro vnímání nepovrchní krásy a skutečného poznání. Pomocí tohoto komplexu jsme se snažili najít cestu k vytvoření postojového základu vůči vybraným etickým hodnotám, které se podílejí na kvalitě života člověka. Zvolili jsme vědecký pohled filosofie, psychologie, neurologie a pedagogiky a shromáždili odborná východiska potvrzující význam hudební výchovy a umění pro rozvoj osobnostní integrace člověka. Informace z těchto disciplín vytvořily základ pro vlastní autorskou tvorbu a její aplikaci ve výzkumné části.

Při koncipování disertační práce nás ovlivnila negativní zkušenost na Slovensku, ve kterém vzdělávací reforma společně s novým Rámcovým vzdělávací programem základního vzdělávání platným od roku 2008 zrušily umělecké výchovy jakožto svébytné předměty. Umělecké výchovy byly spojeny do jednoho předmětu s názvem výchova uměním v dotaci jedné hodiny týdně. Dodnes se nepodařilo navrátit vzdělávací systém ani hodinovou dotaci každé umělecké výchovy do původního stavu. Irena Medňanská³⁴³ tuto situaci reflektovala v časopise *Hudební výchova* a na Visegrádských konferencích. Varovala před nepřesným uchopením významu integrativity ve smyslu krácení obsahu předmětů a jejich hodinové dotace. Důsledky jsou pro tradici vzdělávání v evropských zemích zničující. K obdobné integraci došlo např. i v Polsku. Negativní zkušenosti a varování do budoucna sdíleli zástupci evropských zemí na kongresech Evropské asociace pro hudbu ve školách (European Association for Music in Schools, dále EAS)³⁴⁴

Na základě odborného studia jsme se soustředili na již existující kvalitní příklady integrace uměleckých předmětů, kterými jsou polyestetická výchova a integrativní hudební výchova. Wolfgang Roscher³⁴⁵ a jeho pokračovatelé v teoretické i praktické rovině uplatňují

³⁴³MEDŇANSKÁ, I. Metamorfózy vývoja predmetu hudobná výchova na Slovensku od reformy v r. 2008. *Hudební výchova*, 2019, č. 2. ISSN 1210-3683

³⁴⁴European Association for Music in Schools [online]. Dostupné z: <https://eas-music.org/>

³⁴⁵ROSCHER, W. Integratívna hudobná pedagogika a polyestetická výchova. In: *Integrujúce možnosti hudby a umelecká výchova detí a mládeže: Integratívna hudobná pedagogika*. Bratislava: Slovenská hudobní spoločnosť, 1992, s. 12-19.

integrativní výchovu dodnes. I z těchto důvodů jsme se přiklonili k polyestetickému integrativnímu pojetí hudební výchovy a dalších uměleckých výchov. Ty mají z hlediska inovace čerpat poznatky také z nově se rozvíjející akademické disciplíny transdidaktiky a programů kritického myšlení. Do budoucna nám zprostředkovávají nové pohledy na možnosti integrace. Hledali jsme možnosti spolupráce uměleckých předmětů na prvním stupni základní školy při zachování hodinové dotace.

Výzkum nabízí při zachování hodinové dotace uměleckých výchov na 1. stupni základní školy možnost spolupráce těchto předmětů pomocí hudebně integrativního příběhu. Výsledky výzkumu potvrdily, že taková umělecká spolupráce vykazuje pozitivní vliv na prožívání dětí a rozvoj postojů vůči etickým tématům. Je přínosná pro jejich osobnostní rozvoj a přispívá k osobnostní integraci člověka. Během neformální části předvýzkumu jsme spolupracovali se studentkami oboru Učitelství pro mateřské školy Pedagogické fakulty Univerzity Karlovy. Zde jsme si potvrdili význam spolupráce pedagogů při přípravě metodických a didaktických materiálů a pozitivní přínos pro hudební výchovu a spolupráci uměleckých oborů. Mají vliv na zlepšení kvality života dětí ve třídě zařazených do výzkumu. V obdobných výzkumech mohou být užitečné pro celou společnost. Snažili jsme se dokázat, že propojení hudby s ostatními uměleckými oblastmi prohlubuje vědění a emoce a může být významné pro utváření osobnosti v její integritě. Velkou roli v tomto procesu hraje osobnost učitele na prvním stupni. Během studia je připravován vyučovat všechny předměty včetně výchov. Jiná je situace ve vzdělávání učitelů pro výuku na 2. stupni základní školy. Díky převážně dvouoborovému studiu nebudeme mít absolventy pedagogických fakult, kteří budou umět všechny umělecké oblasti. Spolupráce mezi budoucími učiteli na vysokých školách a samozřejmě mezi učiteli v praxi může otevřít přístup k inovativním metodám, k výměně zkušeností, ke zkvalitnění vzdělávacího procesu a využití. Užitečnost naší práce vnímáme v rozšíření odborného pohledu na význam umění v utváření nejenom dovedností a vědomostí, ale i klíčových kompetencí. V našem případě klíčové kompetence, která v českém prostředí není vytvořena.

Domníváme se, že pro obohacení praxe na školách by bylo vhodné zařadit integrativní příběh formou projektu 1x za měsíc na prvním stupni základní školy. Zde spatřujeme výhodu v tom, že v jedné třídě učí menší počet pedagogů nebo jeden, který je schopen rozvrhově

pružně reagovat na zařazení takového projektu. Na druhém stupni lze využít oborového potenciálu pedagogů a obdobné projekty připravovat v kooperaci.

Ve smyslu integrativního „zastřešení“ je důležité dbát na svébytnost každého předmětu a zároveň hledat možnosti spolupráce. Doporučujeme dále ve výzkumech takového typu pokračovat. To však není úkolem pro jednoho doktoranda, pedagoga ani pro jednoho vědce.

Pro další rozvoj disertačního tématu je důležitý vznik také vědeckých a metodických prací v této oblasti. V tomto slova smyslu se nejedná pouze o vědomosti a dovednosti, ale skutečné utváření etiky životních projevů v různých situacích, které připravuje člověku sám život a které není možné se předem naučit. Hovoříme o osobnostním poselství pro budoucí učitele na fakultách a také inspiraci pro stávající učitele v českých školách. Jsou to výzvy po změně myšlení v souvislosti se současnými revizemi rámcových vzdělávacích programů. Takto chápeme řešení a možnosti další vývojové a badatelské práce v této oblasti. Tyto myšlenky jsme rozvíjeli odborným studiem, dospěli k nim výzkumnou prací a rádi bychom je dále posouvali dál ve spolupráci s dětmi, studenty, učiteli a odborníky, kteří vnímají stejné poselství ve své práci a ve svém životě.

Hudba je nositelka pozitivních a optimistických myšlenek pro budoucnost.

Přáli bychom si, aby výstupy naší disertační práce obohatily praxi, sloužily pedagogům včetně těch budoucích, byly užitečné rodinám a všem, kterým záleží na výchově dětí a budoucnosti.

VROUCNÉ PŘÁNÍ

Vroucné přání...

ode mě pro tebe,

od tebe pro mě,

od nás pro ně.

Skryto v prožívání,

v možnosti každodennosti.

A najednou,

proměňuje se v realitu (ne)všedního dne.

Už to vidíš taky?

Vyprávěj mi...

a vroucně si přej.

Proč?

V lepší teď i zítra, blízko i daleko, maličko i všechno...³⁴⁶

³⁴⁶(Autorkou básně je Marie Dunovská).

Seznam tabulek, grafů a obrázků

Seznam tabulek

Tabulka 1: Znění otázek pro rozhovor s respondenty	117
Tabulka 2: Škálovací stupnice pro zachycení hloubky uměleckého prožitku v uzlových momentech hudebně interdisciplinárního příběhu Vroucné přání	123
Tabulka 3: Škálovací stupnice pro zachycení intenzity pozornosti a uměleckého prožitku a pozornosti při poslechových a pěveckých činnostech v rámci hudebně interdisciplinárního příběhu Vroucné přání	124
Tabulka 4: Počet respondentů zapojených do jednotlivých experimentálních lekcí.....	135
Tabulka 5: Srovnávací záznamový arch pozorování intenzity prožívání a pozornosti při poslechových a pěveckých činnostech v rámci hudebně interdisciplinárního příběhu	138
Tabulka 6: Srovnávací záznamový arch pozorování intenzity uměleckého prožívání v uzlových momentech hudebně experimentálního příběhu	150
Tabulka 7: Souhrnný arch záznamu otázky individuálního rozhovoru 1 a 2 mapující působení experimentálního vyučování na proměnu postoje k hodnotě (vstup/výstup).....	166
Tabulka 8: Dokumentace vybraných výroků a výtvarných a písemných vyjádření respondentů (vstupní postoj)	170
Tabulka 9: Dokumentace vybraných výroků a výtvarných a písemných vyjádření respondentů (výstupní postoj)	170
Tabulka 10: Skupina respondentů a) dle typu rodinné prostředí, které se podílí na rozvoji jejich hudebních a dalších uměleckých předpokladů a emocionality.....	194
Tabulka 11: Skupina respondentů b) dle postoje k etické hodnotě na konci experimentálního vyučování	194
Tabulka 12: Skupina respondentů c) dle postoje k etické hodnotě na konci experimentálního vyučování	195
Tabulka 13: Frekvence kategorií vyplývajících z případových studií.....	195

Seznam grafů

Graf 1: Intenzita pozornosti prožitku při poslechových a pěveckých činnostech – časový průběh.....	140
Graf 2: Intenzita pozornosti prožitku při poslechových a pěveckých činnostech (celkové pořadí písní).....	141
Graf 3: Souhrn uzlových momentů všech experimentálních lekcí (seřazené dle průběhu experimentálního vyučování)	152
Graf 4: Souhrn uzlových momentů všech experimentálních lekcí (seřazené sestupně od uzlového momentu s nejvyšším prožitkovým potenciálem)	152
Graf 5: Intenzita prožitku v uzlových momentech všech experimentálních lekcí (seřazení lekcí dle průběhu experimentálního vyučování)	153
Graf 6: Intenzita prožitku v uzlových momentech všech experimentálních lekcí (seřazené sestupně od lekce s nejvyšším prožitkovým potenciálem).....	153
Graf 7: Vyhodnocení otázky č. 1 – vstupní stav (utvořený postoj vůči etické hodnotě) ..	164
Graf 8: Vyhodnocení otázky č. 2 – výstupní stav (utvořený postoj vůči etické hodnotě)	165
Graf 9: Komparace otázky č. 1 a č. 2 – vstupního a výstupního stavu postoje k etické hodnotě	169
Graf 10: Vyhodnocení otázky č. 3 – lekce č. 1	175
Graf 11: Vyhodnocení otázky č. 3 – lekce č. 2	175
Graf 12: Vyhodnocení otázky č. 3 – lekce č. 3	176
Graf 14: Vyhodnocení otázky č. 3 – lekce č. 5	177
Graf 15: Vyhodnocení otázky č. 3 – lekce č. 6	177
Graf 16: Vyhodnocení otázky č. 3 – lekce č. 7	177
Graf 17: Vyhodnocení otázky č. 3 – lekce č. 8	178
Graf 18: Vyhodnocení otázky č. 3 – lekce č. 9	178
Graf 19: Vyhodnocení otázky č. 3 – lekce č. 10	178

Graf 20: Vyhodnocení otázky č. 4 – lekce č. 1	179
Graf 21: Vyhodnocení otázky č. 4 – lekce č. 2	179
Graf 22: Vyhodnocení otázky č. 4 – lekce č. 3	180
Graf 23: Vyhodnocení otázky č. 4 – lekce č. 4	180
Graf 24: Vyhodnocení otázky č. 4 – lekce č. 5	181
Graf 25: Vyhodnocení otázky č. 4 – lekce č. 6	181
Graf 26: Vyhodnocení otázky č. 4 – lekce č. 7	181
Graf 27: Vyhodnocení otázky č. 4 – lekce č. 8	182
Graf 28: Vyhodnocení otázky č. 4 – lekce č. 9	182
Graf 29: Vyhodnocení otázky č. 4 – lekce č. 10	182
Graf 30: Vyhodnocení otázky č. 5 – lekce č. 1	183
Graf 31: Vyhodnocení otázky č. 5 – lekce č. 2	183
Graf 32: Vyhodnocení otázky č. 5 – lekce č. 3	184
Graf 33: Vyhodnocení otázky č. 5 – lekce č. 4	184
Graf 34: Vyhodnocení otázky č. 5 – lekce č. 5	185
Graf 35: Vyhodnocení otázky č. 5 – lekce č. 6	185
Graf 36: Vyhodnocení otázky č. 5 – lekce č. 7	185
Graf 37: Vyhodnocení otázky č. 5 – lekce č. 8	186
Graf 38: Vyhodnocení otázky č. 5 – lekce č. 9	186
Graf 39: Vyhodnocení otázky č. 5 – lekce č. 10	187
Graf 40: Vyhodnocení otázky č. 6 – lekce č. 1	187
Graf 41: Vyhodnocení otázky č. 6 – lekce č. 2	188
Graf 42: Vyhodnocení otázky č. 6 – lekce č. 3	188
Graf 43: Vyhodnocení otázky č. 6 – lekce č. 4	188
Graf 44: Vyhodnocení otázky č. 6 – lekce č. 5	189

Graf 45: Vyhodnocení otázky č. 6 – lekce č. 6	189
Graf 46: Vyhodnocení otázky č. 6 – lekce č. 7	189
Graf 47: Vyhodnocení otázky č. 6 – lekce č. 8	190
Graf 48: Vyhodnocení otázky č. 6 – lekce č. 9	190
Graf 49: Vyhodnocení otázky č. 6 – lekce č. 10	190
Graf 50: Vyhodnocení otázky č. 7 – souhrn lekcí	191
Graf 51: Vyhodnocení otázky č. 8 – lekce č. 3	191
(Vyjádřilo se 12 ze všech přítomných respondentů ve všech lekcích).....	192
Graf 52: Vyhodnocení otázky č. 9 – souhrn lekcí	192
(Vyjádřili se 4 ze všech přítomných respondentů ve všech lekcích).....	193
Graf 53: Vyhodnocení otázky č. 11 – souhrn lekcí	193
Graf 54: Kategorizace dle typu rodinného prostředí, které se podílí na rozvoji hudebních a dalších uměleckých předpokladů a emočnosti respondentů	197
Graf 55: Kategorizace respondentů dle postoje k etické hodnotě na začátku experimentální lekce.....	198
Graf 56: Kategorizace respondentů dle postoje k etické hodnotě na konci experimentální lekce.....	198

Seznam obrázků

Obrázek 1: Vstupní písemný záznam dokumentující prohloubení postoje respondenta vůči etické hodnotě význam lásky a domova v životě člověka.....	170
Následujícím přehledu uvádíme výroky dokumentující prohloubení nebo vnik postojů vůči etickým hodnotám, které vykazovali respondenti na konci experimentálních lekcí.	170
Obrázek 2: výstupní dětská kresba dokumentující prohloubení vzniku postoje respondenta vůči etické hodnotě pomoc slabšímu.....	170
Obrázek 3: Výstupní dětská kresba dokumentující prohloubení postoje respondenta vůči etické hodnotě pomoc seniorům	171

Obrázek 4: Výstupní dětská kresba dokumentující prohloubení postoje respondenta vůči etické hodnotě pomoc seniorům	171
Obrázek 5: Výstupní dětská kresba dokumentující prohloubení postoje respondenta vůči etické hodnotě pomoc seniorům	172
Obrázek 6: Výstupní dětská kresba dokumentující prohloubení postoje respondenta vůči etické hodnotě pomoc seniorům	172
Obrázek 7: Výstupní dětská kresba dokumentující prohloubení postoje respondenta vůči etické hodnotě ochrana druhého člověka.....	172
Obrázek 8: Výstupní dětská kresba dokumentující prohloubení postoje respondenta vůči etické hodnotě ochrana druhého člověka.....	173
Obrázek 9: Výstupní dětská kresba dokumentující prohloubení postoje respondenta vůči etické hodnotě vztah k přírodě a její ochrana	173
Obrázek 10: Výstupní dětská kresba dokumentující prohloubení postoje respondenta vůči etické hodnotě vztah k přírodě a její ochrana	173
Obrázek 11: Výstupní dětská kresba dokumentující prohloubení postoje respondenta vůči etické hodnotě vztah k přírodě a její ochrana	173
Obrázek 12: Výstupní písemné vyjádření dokumentující prohloubení postoje respondenta vůči etické hodnotě význam přátelství	174

Seznam použitých informačních zdrojů

ARISTOTELÉS. *Poetika*. Praha: Svoboda, 1996. ISBN 80-205-0295-5.

BALCÁROVÁ, B. a kol. *Integrovaná didaktika hudobnej výchovy v primárnej edukácii*. Prešov: Prešovská Univerzita, 2019. ISBN 978-80-555-2324-8.

BALCÁROVÁ, B. *Integratívna hudobná výchova v predprimárnej a primárnej edukácii*. Prešov: Prešovská Univerzita, 2010. ISBN: 978-80-5550286-1.

BALCÁROVÁ, B. *Teória a prax integratívnej hudobnej výchovy*. 978-80-555-0839-9. Prešov: Prešovská Univerzita, 2019. ISBN 978-80-555-0839-9.

BALCÁROVÁ, B. *Teória a prax integratívnej hudobnej výchovy*. Prešov: Prešovská Univerzita. ISBN 978-80-555-0839-9. (Předmluva Irena Medňanská).

BALCÁROVÁ, B. *Hudobná rozprávka: aplikačný terén integratívnej hudobnej výchovy v primárnej edukácii*. Prešov: Prešovská univerzita, Pedagogická fakulta, 2014. ISBN 978-80-555-1109-2.

BALCÁROVÁ-KALAFUTOVÁ, B. *Recepcia hudby*. Prešov: Súzvuk, 2001. ISBN 80-968566-4-2.

BAUDISOVÁ, A. a Y. JENGER-DUFAYETOVÁ. *Hry a cvičení pro dramatickou výchovu v základní a mateřské škole*. Praha: Portál, 1997. ISBN 80-7178-178-9.

BERA. *Revised Ethical Guidelines for Educational Research*. Notts: British Educational Research Association, 2004.

BERAN, V. a N. RUTOVÁ. *Učím s radostí: zkušenosti, lekce, projekty*. Praha: Agentura Strom, 2003. ISBN 80-86106-09-8.

BLÁHA, J. *Výtvarné umění a hudba I/1. Tvar, prostor a čas*. Praha: Togga, 2012. ISBN 978-80-87258-69-9.

BLÁHA, J. Výtvarné umění a hudba I/2. *Tvar, prostor a čas*. Praha: Togga, 2013. ISBN 978-80-7476-019-8.

BRATTICO, E. a M. PEARCE. The neuroaesthetics of music. *Psychology of Aesthetics, Creativity, and the Arts*. 2013, n. 1, 48–61.

CIKÁNOVÁ, K. *Kreslete si s námi*. Praha: Aventinum, 1997. ISBN 80-7151-015-7.

CIKÁNOVÁ, K. *Malujte si s námi*. Praha: Aventinum, 1996. ISBN 80-85277-84-0.

CIKÁNOVÁ, K. *Objevujte s námi textil*. Praha: Aventinum, 1996. ISBN 80-85277-85-9.

CIKÁNOVÁ, K. *Tužkou, pastelkami nebo počítačovou myší*. Praha: Raabe, 2014. ISBN 978-80-7496-082-6.

CIKÁNOVÁ, K. *Tužkou, štětcem nebo myší*. Praha: Aventinum, 1998. ISBN 80-7151-031-9.

Cultural awareness expression handbook. Luxembourg: Publications Office of the European Union, 2016. 978-92-79-54978-6.

CYRAŃSKI, C., FALISZEWSKA J., KACPERSKA, J., MISIOROWSKA, E. a T.WÓJCIK. *Moja szkola: Program zintegrowanej edukacji w klasach I-III*. Kielce: Mac edukacja, 1999.

CYRAŃSKI, C., FALISZEWSKA J., KACPERSKA, J., MISIOROWSKA, E., WÓJCIK, T. a kol. *Moja szkola: Przewodnik metodyczny do kształcenia zintegrowanego czesc 1-10, klasa I*. Kielce: Mac edukacja, 2000.

ČERNÝ, D. *25 tajemství Prahy*. Praha: Grada, 2018. ISBN 978-80-271-0581-6.

ČUNDERLÍKOVÁ, E. a J. HATRÍK. *Kapitoly z integratívnej umeleckej pedagogiky a didaktiky*. Metodicko-pedagogické centrum, 2012. ISBN 978-80-8052-412-8.

DANIEL, L. *Metodika hudební výchovy: know how učitele hudební výchovy*. Ostrava: Montanex, 1992. 105 s. ISBN 80-85300-98-2.

DEREVJANÍKOVÁ, A. *Hudobná výchova – hráme sa s hudbou*. Pro solutions, 2013. ISBN 978-80-8139-028-9.

DRÁBEK, V. *Integrativní hudební pedagogika a polyestetická výchova: Sborník zahraničních studií a referátů z konference*. Praha: Univerzita Karlova, 1995.

DUNOVSKÁ, M. 5th Visegrad Doctoral Conference on Music Education Theory and Practice from Postgraduate Students' Point of View – Prague 2017. *Ars inter culturas*. Slupsko: Akademia Pomorska w Słupsku, 2017, n. 6, s. 327-336. ISSN 2083-1226.

DUNOVSKÁ, M. *Alena Tichá a její přínos pro hlasovou výchovu hudebně méně rozvinutých dětí na 1. stupni základní školy*. 2017. Diplomová práce. Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta. Vedoucí práce Hana Váňová, oponent práce Petra Bělohávková.

DUNOVSKÁ, M. Alena Tichá a její přínos pro hlasovou výchovu dětí na 1. stupni základní školy. In: *Teorie a praxe hudební výchovy V*. Praha: Univerzita Karlova-Pedagogická fakulta, 2018, s. 166-172. ISBN 978-80-7290-978-0.

DUNOVSKÁ, M. Hudebně integrativní tvorba studentů Katedry hudební výchovy Pedagogické fakulty Univerzity Karlovy. In: *Teorie a praxe hudební výchovy VI*. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2020, s. 257-262. ISBN 978-80-7603-163-0.

DUNOVSKÁ, M. Když učitelé se studenty tvoří aneb Hudební pohádky se zpěvníčkem pro děti předškolního a mladšího školního věku. *Hudební výchova*, 2021, č. 6, s. 23-24. ISSN 1210-3683.

DUNOVSKÁ, M. Poděkování hudbě léčitelce. *Hudební výchova*, 2021, č. 1, s. 35. ISSN 1210-3683.

DUNOVSKÁ, M., KODEJŠKA, M., KRÁLOVÁ, E., SLAVÍKOVÁ, P., KAŠČÁKOVÁ, L. a J. HUDÁKOVÁ. *Teorie a praxe hudební výchovy V: sborník příspěvků z konference studentů doktorandských a magisterských studií a pedagogů hudebního vzdělávání v zemích V4*. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2018. ISBN 978-80-7290-978-0.

DUNOVSKÝ, J. a kol. *Sociální pediatrie*. Praha: Grada, 1999. ISBN 80-7169-254-9.

DUNOVSKÝ, J. *Dítě a poruchy rodiny*. Praha: Avicenum, 1986.

DUNOVSKÝ, J., DYTRYCH, Z., MATĚJČEK, Z. a kol. *Týrané, zneužívané a zanedbávané dítě*. Praha: Grada, 1995. ISBN 80-7169-192-5.

DUZBABA, O. *Vybrané kapitoly z hudební pedagogiky a didaktiky hudební výchovy*. Praha: Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy, 2004. ISBN 80-7290-165-6.

DUZBABA, O., VÁŇOVÁ, H. a M. HOLAS. *Metody a techniky výzkumu v hudební výchově*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1987.

DYTRTOVÁ, K. a M. RAUDENSKÝ. *Tvar, zvuk a gesto, tvůrce, učitel a žák*. Ústí nad Labem: Univerzita Jana Evangelisty Purkyně, Fakulta umění a designu, 2015. ISBN 978-80-7414-920-7.

DYTRTOVÁ, K. a kol. *Výtvarná výchova, hudba a umění*. Banská Bystrica: Univerzita Mateja Bela, Pedagogická fakulta, 2008.

ECCLESTONE, K. *Transitions Through the Life Course: Analysing the Effects of Identity. Agency and Structure: Full Research Report ESRC End of Award Report*, 2007. RES-129-25-0184-B.

FELIX, B. a L. JANÁKOVÁ. *Maľovaná hudba – znejúci obraz*. Bratislava: NOC, 1992.

FELIX, B. *Druhá múza detského divadla*. Bratislava: NOC, 1996.

FELIX, B. *Hudobné umenie v etickej výchove*. Banská Bystrica: Univerzita Mateja Bela, Pedagogická fakulta, 2013. ISBN 978-80-557-0667-2.

FELIX, B. *Hudobno-dramatické činnosti na 1. stupni ZŠ*. Banská Bystrica: MPX, 2003. ISBN 80-8041-451-3.

FELIX, B. *Hudobno-dramatické činnosti v základnej škole*. B. Bystrica: PF UMB, 2013.

FELIX, B. *Maľovaná hudba – znejúci obraz*. In. *Teorie a praxe hudební výchovy IV*. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2016. ISBN 978-80-7290-875-2.

FELIX, B., HERDEN, J., JANEK, M. a H. Váňová. *Hudba pre deti – multimedialne projekty*. Banská Bystrica: Univerzita Mateja Bela, Pedagogická fakulta, 2010. ISBN 978-80-557-0075-5.

FRANĚK, M. *Hudební psychologie*. Praha: Karolinum, 2007. ISBN: 978-80-246-0965-2.

FULKOVÁ, M. *Diskurs umění a vzdělávání*. Jinočany: H&H, 2008. ISBN 978-80-7319-076-7.

FULKOVÁ, M. Když se řekne...vizuální gramotnost. *Výtvarná výchova* č. 4., s. 12-14, 2002. ISSN 1210-3691.

GARDNER, H. *Dimenze myšlení*. Praha: Portál, 1999. ISBN 80-7178-279-3.

GARDNER, H. *Multiple intelligences: the theory in practice*. New York: Basic Books, 1993. ISBN 0-465-01821-1.

GAVORA, P. *Úvod do pedagogického výzkumu*. Brno: Paido, 2010. ISBN 978-80-7315-185-0.

GERLICOVÁ, M. *Muzikoterapie v praxi: Příběhy muzikoterapeutických cest*. Praha: Grada, 2014. ISBN 978-80-247-4581-7.

HÁBL, J. *I když se nikdo nedívá: Fundamentální otázky etického vychovatelství*. Červený Kostelec: Pavel Mervart, 2015. ISBN 978-80-7465-187-8.

HÁBL, J. *Lidskost není docela ztracena*: Červený Kostelec: Pavel Mervart, 2019. ISBN 978-80-7465-382-7.

HAN, B-CH. *Vyhořelá společnost*. Praha: Rybka Publishers, 2016. ISBN 978-80-87950-05-0.

HARTL, P. *Psychologický slovník*. Praha: Portál, 2015.

HATRÍK, J. Didaktické aspekty integrativních projektů v rámci předmětu hudební dílna. *Hudební výchova*, 1994-95, 3(2), s. 19-20.

HATRÍK, J. *Drahokam hudby I*. Nitra: Univerzita Konštantína Filozofa, 1997. 1997. ISBN 80-8050-141-6.

HATRÍK, J. Výchova ku kreativnosti na pozadí problematiky Hv na ZŠ. In: *Zborník Osnovy a učebnice Hv z hľadiska súčasných a budúcich potrieb*. Nitra, 1991, s. 205-224.

HAZUKOVÁ, H. a P. ŠAMŠULA. *Didaktika výtvarné výchovy I*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2005. ISBN 80-7290-237-7.

HEGEL, G. a J. PATOČKA. *Fenomenologie ducha*. Praha: Československá akademie věd, 1960.

HEIDEGGER, M. *Bytí a čas*. Praha: Oikoymenh, 2018. ISBN 978-80-7298-244-8.

HEIDEGGER, M. *O humanismu*. Rychnov nad Kněžnou: Ježek, 2000. ISBN 80-85996-32-4.

HEJNÝ, M. a F. KUŘINA. *Dítě, škola a matematika: konstruktivistické přístupy k vyučování*. Praha: Portál, 2015. Pedagogická praxe. ISBN 978-80-262-0901-0.

HEJNÝ, M. *Vyučování matematice orientované na budování schémat: aritmetika I. stupně*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2014. ISBN 978-80-7290-776-2.

HELUS, Z. *Dítě v osobnostním pojetí: obrat k dítěti jako výzva a úkol pro učitele i rodiče*. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-807-3676-285.

HELUS, Z. Hudba, dítě a jeho prožitky dobra, krásy, pravdy, řádu a lidského sdílení. In: *Visegrádské semináře Praha 2008 – Sborník příspěvků z visegrádských hudebních seminářů*. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2009. ISBN 978-80-7290-417-4.

HELUS, Z. *Pojetí žáka a perspektivy osobnosti*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1982.

HERDEN, J. *Hudba pro děti*. Praha: Karolinum, 1992. ISBN 80-7066-522-X.

- HERDEN, J. *I am numquam carmina dicam* Jednoduché otázky, složité odpovědi. In: *Hledání učitele: škola a vzdělání v proměnách času*. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 1996, s. 128-132. ISBN 80-86039-09-9
- HERDEN, J. *My pozor dáme a posloucháme: posloucháme hudbu se žáky 1. stupně základní školy*. Praha: Scientia, 1994. Učebnice pro základní školy. ISBN 80-85827-56-5.
- HERMAN, M. *Najděte si svého manžana: ...co jste vždycky chtěli vědět o psychologii, ale ve škole vám to neřekli*. Olomouc: Hanex, 2008. ISBN 978-80-260-6070-3.
- HLAVÁČ, J. a J. ZICH. *Jaroslav Zich: skladatel, teoretik, interpret, pedagog*. Praha: Nakladatelství Akademie múzických umění v Praze, 2012. ISBN 978-80-7331-221-3.
- HOGENOVÁ, A. a M. SLANINKA. *Žít život z vlastního pramene: Rozhovory o životě a filosofii s Annou Hogenovou*. Praha: Malvern, 2019. ISBN 978-80-7530-164-2.
- HOGENOVÁ, A. O nahodilosti. In: *Nahodilost ve výchově, umění a sportu: mezinárodní interdisciplinární konference*. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2017, s. 9-20. ISBN 978-80-7290-924-7.
- HOGENOVÁ, A. *Bytí a rozumění*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2016. ISBN 978-80-7290-870-7.
- HOGENOVÁ, A. *Čas a sebepoznání*. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2014. ISBN 978-80-7290-781-6.
- HOGENOVÁ, A. *Fenomén domova*. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2013. ISBN 978-80-7290-705-2.
- HOGENOVÁ, A. *Fenomenologie a postmoderna*. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2015. ISBN 978-80-7290-818-9.
- HOGENOVÁ, A. *Intencionalita a fenomenologie*. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2015. ISBN 978-80-7290-845-5.

HOGENOVÁ, A. *Jak pečujeme o svou duši?* Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2009. ISBN 978-80-7290-395-5.

HOGENOVÁ, A. *K dnešku.* Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2016. ISBN 978-80-7290-892-9.

HOGENOVÁ, A. *K rozhovoru se sebou samým.* Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2017. ISBN 978-80-7290-925-4.

HOGENOVÁ, A. *Nesmíme pospíchat.* Chomutov: L. Marek, 2014. ISBN 978-80-87127-62-9.

HOGENOVÁ, A. *Tekutá doba a úkol myšlení.* Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2017. ISBN 978-80-7290-968-1.

HOLEC, J. Multi může mít i svá úskalí. In: *Sborník z mezinárodní konference: Multidisciplinální komunikace v hudební a polyestetické výchově.* Praha: Univerzita Karlova, Pedagogický fakulta, 2001, s. 142-144. 80-7290-065-X.

HOLEC, J. *Aktivizační prvky v hudební výchově.* Praha: Muzikservis, 2000. ISBN 80-86233-11-1.

HOLZKNECHT, V., POŠ, V. a kol. *Člověk potřebuje hudbu.* Praha: Panton, 1969.

CHLUP, O. *Otokar Chlup a perspektivy výchovy.* Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1977.

JENČKOVÁ, E. Cesty integrace v hudební výchově aneb schéma místo názvu postačí. In: *Integrující možnosti hudby a umelecká výchova dětí a mládeže: Integrativna hudobná pedagogika.* Bratislava: Slovenská hudební společnost, 1992, s. 98-102.

JENČKOVÁ, E. *Hudba v současné škole – výběrová řada hudební pohádka.* Hradec Králové: Tandem, 1998. ISBN 80-902808-1-1.

- JENČKOVÁ, E. *Letem světem v pohybových hrách s hudbou*. Hradec Králové: Tandem, 2020, 52 s. ISBN 978-80-86901-71-8.
- JENČKOVÁ, E. *Dopravní prostředky v pohybových hrách s hudbou, 1.díl*. Hradec Králové: Tandem, 2010. Hudba v současné škole. Výběrová řada. ISBN 80-86901-03-3.
- JURKOVIČ, P. *Od výkřiku k písničce*. Portál. 1. vyd. Praha: Portál, 2012. 136. s. ISBN 978-0-7367-750-3.
- JURKOVIČ, P. *Písnička jako dárek*. Praha: Portál, 2017. ISBN 978-80-262-1173-0.
- KÁBRT, J. a V. VALACH. *Stručný lékařský slovník*. Praha: Avicenum, 1979.
- KENTOŠOVÁ, Z. Integrovaná didaktika hudobnej výchovy v primárnej edukácii kolektívu autorov vedeného Boženu Balcárovou. *Hudební výchova*, 2021, č. 1, s. 31-32. ISSN 1210-3683.
- KESNER, L. *Muzeum umění v digitální době. Vnímání obrazů a prožitek umění v soudobé společnosti*. Praha: ARGO a NG, 2000. ISBN 80-7203-252-6.
- KLIMEŠ, L. *Slovník cizích slov*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1985.
- KMENTOVÁ, M. *Slovo, slůvko, slovíčko, honem poběž, písničko! Hudební činnosti v logopedické prevenci*. Praha: Portál, 2018. ISBN 978-80-262-1333-8.
- KMENTOVÁ, M. *Třída zpívá ÍÍÍÍ: Hudební hry v rozvoji fonemického uvědomování*. Praha: Portál, 2019. ISBN 978-80-262-1479-3.
- KODEJŠKA, M. a H. VÁŇOVÁ. *Hudební výchova dětí předškolního věku. I. Hudební schopnosti*. Praha: SPN, 1989. ISBN 80-7066-035-X.
- KODEJŠKA, M. a kol. *Everything depends on a good beginning Jan Ámos Komenský—Compendium of the 2005 EAS European Music Congress in Prague*. Prague: Charles University, Faculty of Education, 2007. ISBN 80-7290-293-4.

- KODEJŠKA, M. a M. POPOVIČ. *Hudební výchova dětí předškolního věku*.
III. Doprovody písní pro děti předškolního věku. Praha: 1991, ISBN 80-7066-460-6.
- KODEJŠKA, M. Instrukce k věčnosti (recenze). *Husita*, 2017, č. 5, s. 22-23. ISSN 214-4630.
- KODEJŠKA, M. Instrukce k věčnosti (recenze). *Husita*, 2017, č. 6, s. 12-13. ISSN 214-4630.
- KODEJŠKA, M. *Integrativní hudební výchova dětí předškolního věku*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, 2002. ISBN 80-7290-080-3.
- KODEJŠKA, M. *Integrativní hudební výchova dítěte předškolního věku*. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2002. ISBN 80-7290-080-3.
- KODEJŠKA, M. Již v předškolním věku utvářejme hudbou cit a smysl pro krásu. *Poradce ředitelky MŠ*. 2013, č. 8, s. 8-15. ISSN 1804-9745.
- KODEJŠKA, M. Problémy hudebního vzdělávání v základních školách v České republice. In: *Visegrádské semináře. Praha 2008 – Sborník příspěvků z visegrádských hudebních seminářů*. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2009. ISBN 978-80-7290-417-4.
- KODEJŠKA, M. *Hudební výchova dětí předškolního věku. II. Hudební prostředí v rodině a mateřské škole*. Praha: Karolinum, 1991. ISBN 80-7066-488-6.
- KODEJŠKA, M. *Integrativní hudební výchova dětí předškolního věku*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, 2002. ISBN 80-7290-080-3.
- KODEJŠKA, M., DUNOVSKÁ, M., VEREB, J., SCHULMEISTEROVÁ D. a kol. *Hudební pohádky se zpěvníčkem pro děti předškolního a mladšího školního věku*. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2020. ISBN 978-80-7603-181-4.
- KODEJŠKA, M., DUNOVSKÁ, M., VEREB, J., SCHULMEISTEROVÁ, D., NOVÁKOVÁ, Z., ANDRIANTSARAZO, E., ARIJČUKOVÁ, K., KARADZASOVÁ, K.,

NACHTIGALOVÁ, M., NOVÁKOVÁ, B., PULKRÁBKOVÁ, M., ŠUPOVÁ, J., ŽÁKOVÁ B. a P. ŽÁKOVÁ. *Hudební pohádky se zpěvníčkem pro děti předškolního a mladšího školního věku*. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2020. ISBN 978-80-7603-181-4.

KODEJŠKA, M., POPOVIČ, M. a J. VEREB. *Klavírní doprovody a dirigování písní v mateřských a základních školách*. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2018. ISBN 978-80-7290-976-6.

KODEJŠKA, M. Tradice a perspektivy hudební výchovy v českých základních školách. *Hudební výchova*, 2019, č. 3, s. 28-31. ISSN 1210-3683.

KOMENSKÝ, J. A. *Didaktika velká*. Brno: Komenium, 1948.

KOMENSKÝ, J. A. *Informatorium školy mateřské*. Praha: Kalich, 1992. ISBN 80-7017-492-7.

KOMENSKÝ, J. A. *Labyrint světa a ráj srdce*. Praha: Odeon, 1984.

KOPČÁKOVÁ, S., DYTRTOVÁ, K. *Interpretácia hudobného a výtvarného diela*. Prešov: Prešovská univerzita, Filozofická fakulta, 2011. ISBN 978-80-555-0397-4.

KOPČÁKOVÁ, S. a kol. *Hudba a umenia: vzájemné vzťahy a prieniky v kontexte intermediality a integrácie*. Prešov: Prešovská univerzita, Filozofická fakulta, 2011. ISBN 978-80-555-0379-0.

KOŤÁTKOVÁ, S. *Vybrané kapitoly z dramatické výchovy*. Praha: Karolinum, 1998. ISBN 80-7184-756-9.

KOUKOLÍK, F. *Lidský mozek*. Praha: Portál, 2002. ISBN 978-80-7262-862-9.

KOUKOLÍK, F. *Mozek a jeho duše*. Praha: Galén, 2014. ISBN 978-80-7492-069-1.

KOUKOLÍK, F. O kráse. *Praktický lékař*, 2014, č. 4., s. 165-171. ISSN 0032-6739.

KOUKOLÍK, F. *Před úsvitem po ránu, eseje o dětech a rodičích*. Praha: Karolinum. ISBN 978-80-246-1496-0.

KRÁLOVÁ, E. Úloha tvorivej dramatiky v hudobno-edukačnom procese pri zvládaní tranzitívneho obdobia. In: *Hudební výchova 2009. Webová konference*. Ostrava: Katedra hudební výchovy, Pedagogická fakulta. 2009.

KRÁLOVÁ, E., KODEJŠKA, M., KOŁODZIEJSKI a M. STRENÁČIKOVÁ. *Hudobná klíma a dieta*. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2015. ISBN 978-80-7290-885-1.

KUČEROVÁ, S. Antropologické a axiologické východiská pedagogiky. *Pedagogika.sk*. 2011, č. 2, s. 108-118. ISSN 1338-0982.

KUDERJAVÁ, M. a Z. STANISLAVOVÁ. *Tvorivá dramatika jako stratégia zvyšovania literárnej kompetencie detí mladšieho školského veku*. Prešov: Prešovská univerzita, Pedagogická fakulta, 2017. ISBN 978-80-555-1778-0.

KULKA, J. *Psychologie umění*. Praha: Grada, 2008. ISBN 978-80-247-2329-7.

KURKOVÁ, L. *Dětská tvořivost v hudbě a pohybu*. Praha: SPN, 1981.

LACOVÁ, K., JANUŠKOVÁ, S., JANÁKOVÁ, L. a B. FELIX. *Tvorba jako hra*. Bratislava: Luventa, 1995. ISBN 80-85172-25-9.

LEVITIN, D. *The World in Six Songs: How the Musical Brain Created Human Nature*. New York: Dutton, 2008. ISBN 978-0-452-29548-3.

LEVITIN, D. *This Is Your Brain on Music: The Science of a Human Obsession*. New York: Dutton, 2006. ISBN 978-0-241-98735-3.

LEWIS, T. *Myšlenky pozdě v noci*. Praha: Mladá fronta, 1989. ISBN 80-204-0006-0.

LINHART, J. *Základy obecné psychologie*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1981.

- LIPERTOVÁ, P. a J. PEŠKOVÁ. *Hledání učitele: škola a vzdělání v proměnách času*. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 1996. ISBN 80-86039-09-9.
- LIPERTOVÁ, P. a J. PEŠKOVÁ. *Hledání učitele: škola a vzdělání v proměnách času*. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 1996. ISBN 80-86039-09-9.
- MAREŠ, J. Tvorba případových studií pro výzkumné účely. *Pedagogika*, 2015, č. 2, s. 113-142. ISSN 0031-3815.
- MAREŠ, J., KŘIVOHLAVÝ, J. *Komunikace ve škole*. Brno: Masarykova univerzita, 1995. ISBN 80-210-1070-3.
- MASTNAK, W. *Umenia-zmysly-život*. Matúš: Prešov, 1994. ISBN 80-967089-1-0.
- MEDŇANSKÁ, I. Metamorfózy vývoja predmetu hudobná výchova na Slovensku od reformy v r. 2008. *Hudobní výchova*, 2019, č. 2, s. 21-23. ISSN 1210-3683.
- MEDŇANSKÁ, I. *Systematika hudobnej pedagogiky*. Prešov: Rokus. 2010. ISBN 978-80-555-0149-9.
- MELKUS, L. *Rozvoj dětské hudební představivosti při nácviku písní*. Praha: Supraphon, 1970.
- MOLT, M. Revize RVP ZV ohrožují hudební výchovu a sborový zpěv na školách. *Cantus*, 2021, č. 1, s. 61-62. ISSN 1210-7956.
- NAKONEČNÝ, M. *Sociální psychologie*. Praha: Academia, 2009. ISBN 978-80-200-1679-9.
- NAKONEČNÝ, M., ZÁTKA, P. a kol. *Encyklopedie obecné psychologie*. Praha: Academia, 1997. ISBN 80-200-0625-7.
- NOVOTNÁ, M. a M. FULKOVÁ. *Výtvarná výchova pro 6. a 7. ročník základní školy a odpovídající ročníky víceletých gymnázií*. Praha: Fortuna, 1999. ISBN 80-7168-591-7.

NYTROVÁ, O. a B., ŽDICHYNEC. Výchovné poslání uměleckého slova a hudby. In: *Teorie a praxe hudební výchovy VI*. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2020, s. 49-53. ISBN 978-80-7603-163-0.

NYTROVÁ, O. a F. VRBENSKÁ. *Instrukce k věčnosti*. Praha: Čas XB-1 a Golem Ríša, 2017. ISBN 978-80-906829-0-0.

NYTROVÁ, O. *Každý den může mít křídla: sloupky a malá zamyšlení*. Praha: Církev československá husitská, 2012. ISBN 978-80-7000-080-9.

NYTROVÁ, O., DITRYCH, L., KOLÁČEK, Y. L., MARHOUL, A., SPÁČIL, D. a B. ŽDICHYNEC. *Doteky krásného umění*. Praha: Bondy, 2018. ISBN 978-80-88073-27-7. (Doslov Miloš Kodejška).

NYTROVÁ, O. *Jsi přítelem ticha?* [zvukový záznam na CD]. Brno: Computer MCL Brno, 2017.

PALOUŠ, R. *Čas výchovy*. Praha: SPN, 1991. ISBN 80-04-25415-2.

PÁNKOVÁ, J., POBUDOVÁ, L., POSPÍŠILOVÁ, L., ROUBOVÁ, L., SLAVÍKOVÁ, M., a A. TICHÁ. *Hudební výchova pro 1. ročník základní školy: příručka učitele*. Praha: Fraus, 2016. ISBN 978-80-7489-251-6.

PATOČKA, J. *Péče o duši sv. 6*. Praha: Samizdat, 1988.

PATOČKA, J., KOUBA, P., ŠVEC, O. a kol. *Fenomenologické spisy II, Co je existence: publikované texty z let 1965-1977*. Praha: OIKOYMENH, 2009. ISBN 978-80-7298-420-6.

PECHÁČEK, S., VÁŇOVÁ, H. *Praktické úkoly z didaktiky hudební výchovy pro 1. stupeň ZŠ*. Praha: Karolinum, 2001. ISBN 80-246-0365-9.

PELIKÁN, J. *Základy empirického výzkumu pedagogických jevů*. Praha: Nakladatelství Karolinum, 2011. ISBN 978-80-246-1916-3.

PIRNÍKOVÁ, T. *Sny, projekty, dozrievanie: hudobný workshop jako prostor pre integráciu*. Prešov: Súzvuk, 2005. ISBN 80-89188-07-9.

POLEDŇÁK, I. *ABC stručný slovník hudební psychologie*. Praha: Supraphon, 1984.

POLEDŇÁK, I. Integrace a dezintegrace v umění – a co výchova? In: *Integrující možnosti hudby a umelecká výchova dětí a mládeže: Integrativní hudební pedagogika*. Bratislava: Slovenská hudební společnost, 1992, s. 20-28.

PREKOPOVÁ, J. *Empatie a vcítění v každodenním životě*. Praha: Grada, 2004. ISBN 80-247-0672-5.

PRCHAL, J. Společnost pro hudební výchovu ČR a současné výzvy pro hudební výchovu. In: *Teorie a praxe hudební výchovy V*. Praha: Univerzita Karlova-Pedagogická fakulta, 2018, s. 9-15. ISBN 978-80-7290-978-0.

Program výchovné práce pro jesle a mateřské školy. Praha: SPN, 1977.

PRŮCHA, J. a R. ŠVARŤÍČEK. Etický kodex české pedagogické vědy a výzkumu. *Pedagogická orientace*. 2009, č. 2. ISSN 1211-4669.

PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E. a J. MAREŠ. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál 1995. ISBN 80-7178-029-4.

PŘÍHODA, V. *Ontogeneze lidské psychiky I. díl. Vývoj člověka do patnácti let*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1963.

Příručka k tématu kulturního povědomí a vyjádření: vybrané části. Praha: Nipos, 2016. ISBN 978-80-70-68-306-4.

RAKOVÁ, M., ŠTÍPLOVÁ, L. a A. TICHÁ. *Zpíváme a tvoříme s malými*. Praha: Albatros, 2012. ISBN 978-80-266-0067-1.

RAKOVÁ, M., ŠTÍPLOVÁ, L., a A. TICHÁ. *Zpíváme a nasloucháme hudbě s nejmenšími*. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-262-1081-8.

ROESELOVÁ, V. *Linie, barva a tvar ve výtvarné výchově*. Praha: Sarah, 2004. ISBN 80-902267-5-2.

- ROESELOVÁ, V. *Námět ve výtvarné výchově*. Praha: Sarah, 2000. ISBN 80-902267-4-4.
- ROESELOVÁ, V. *Proudy ve výtvarné výchově*. Praha: Sarah, 2000. ISBN 80-902267-3-6.
- ROESELOVÁ, V. *Řady a projekty ve výtvarné výchově*. Praha: Sarah, 1997. ISBN 80-902267-2-8.
- ROESELOVÁ, V. *Techniky ve výtvarné výchově*. Praha: Sarah, 1996. ISBN 80-902267-1-X.
- ROSCHER, W. *Integratívna hudobná pedagogika a polyestetická výchova integrujúce možnosti hudby a umelecká výchova detí a mládeže*. Trenčín: SHS, 1991.
- ROSCHER, W. Integratívna hudobná pedagogika a polyestetická výchova. In: *Integrujúce možnosti hudby a umelecká výchova detí a mládeže: Integratívna hudobná pedagogika*. Bratislava: Slovenská hudobní spoločnosť, 1992, s. 12-19.
- RUSNÁKOVÁ, A. *Hudba v sociálnej práci so staršími ľuďmi*. Prešov: Prešovská univerzita, 2017.
- ŘÍČAN, P. *Psychologie osobnosti*. Praha: Grada, 2010. ISBN 978-80-247-3133-9.
- ŘÍČANOVÁ, T. *Měsíček svítí: 27 lidových písní v obrazech*. Praha: Baobab, 2008. 46 s. ISBN 978-80-87060-08.
- SACKS, O. *Muzikofilie*. Praha: Dybbuk, 2009. ISBN 978-80-86862-92-7.
- SAINT-EXUPÉRY, A. de. *Malý princ*: Praha: Albatros, 1994. ISBN 80-00-00023-7.
- SEDLÁK, F. a H. VÁŇOVÁ. *Hudební psychologie pro učitele*. Praha: Karolinum, 2013. ISBN 978-80-246-2060-2.
- SEDLÁK, F. *Hudební vývoj dítěte*. Praha: Supraphon, 1974.
- SEDLÁK, F. *Didaktika hudební výchovy 1: na prvním stupni základní školy*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1988.

SEDLÁK, F. *Didaktika hudební výchovy 2: na druhém stupni základní školy*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1979.

SEDLÁK, F. *Naučíme zpívat všechny děti?*. Praha: SHV, 1966. Comenium musicum.

SEDLÁK, F., HERDEN, J. a J. KOLÁŘ. *Nové cesty hudební výchovy na základní škole*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1977.

SETTARI, O. Jan Amos Komenský a hudební výchova. *Pedagogika*. 1991, č. 5-6. ISSN 003-3815.

SCHNEIDEROVÁ, M. *Hudba v lese*. Prešov: Súzvuk, 2003. ISBN 80-968949-3-5.

SIEBR, R. a F. SEDLÁK. *Didaktika hudební výchovy 1: na prvním stupni základní*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1988.

SIEBR, R. *Novátor hudební výchovy Josef Křička: učitel, skladatel, člověk*. Praha: Sobotáles, 2005, s. 24.

SLAVÍK, J., CHRZ, V. a S. ČECH. *Tvorba jako způsob poznávání*. Praha: Karolinum, 2013. ISBN 978-80-246-2335-1.

SLAVÍK, J., JANÍK, T., JARNÍKOVÁ, J., a J. TUPÝ. Zkoumání a rozvíjení kvality výuky v oborových didaktikách: metodika 3A mezi teorií a praxí. *Pedagogická Orientace*. 2014, č. 5s. 721-752, 2014.

SLAVÍK, J., JANÍK, T., NAJVAR, P. a P. KNECHT. *Transdisciplinární didaktika: o učitelském sdílení znalostí a zvyšování kvality výuky napříč obory*. Brno: Masarykova univerzita, 2017. ISBN 978-80-210-8568-8.

SOKOL, J. *Malá filosofie člověka: Slovník filosofických pojmů*. Praha: Vyšehrad, 1996. ISBN 80-7021-253-5.

SPIPKOVÁ, V. a kol. *Proměny primárního vzdělávání v ČR*. Praha: Portál, 2005. ISBN 80-7178-942-9.

SPITZER, M. *Digitální demence: jak připravujeme sami sebe a naše děti o rozum*. Brno: Host, 2014. ISBN 978-80-7294-872-7.

STARÝ, K. a V. LAUFKOVÁ. *Formativní hodnocení ve výuce*. Praha: Portál, 2016. ISBN 978-80-262-1001-6.

STRATILKOVÁ, M. *Fenomenologie v hudební estetice a analýze*. Olomouc: Univerzita Palackého, Filosofická fakulta, 2010.

ŠAMŠULA, P. Umění – prostředek, předmět či princip vzdělávání. In: *Hledání učitele: škola a vzdělání v proměnách času*. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 1996, s. 74-132. ISBN 80-86039-09-9.

ŠAŠINKOVÁ, E. *Hudební výchova pro malé muzikanty – Hudební základy pracovní sešit 1*. Praha: Czech music edition, 2020. 978-80-907578-1-3.

ŠAŠINKOVÁ, E. *Hudební nástroje pro malé muzikanty – Hudební základy pracovní sešit 2*. Praha: Czech music edition, 2020. 978-80-907578-0-6.

ŠIMANOVSKÝ, Z a B. ŠIMANOVSKÁ. *Hry pro posílení zdravé osobnosti*. Praha: Portál, 2005. ISBN 80-7367-024-0.

ŠIMANOVSKÝ, Z. a A. TICHÁ. *Lidové písničky a hry s nimi*. Praha: Portál, 1999. ISBN 80-7178-323-4.

ŠIMANOVSKÝ, Z. a A. TICHÁ. *Hrajeme si s písničkou*. Praha: Portál, 2012. ISBN 978-80-262-0097-0.

ŠIMANOVSKÝ, Z., TICHÁ, A. a V. BUREŠOVÁ. *Písničky a jejich dramatizace*. Praha: Portál, 2000. ISBN 80-7178-915-1.

ŠIMČÍK, D. *Hudba hrou*. Prešov: Rokus, 2004. ISBN 80-89055-42-7.

ŠTECH, S. Když je kutikulární reforma evidence-less. *Pedagogická orientace*, 2013, č. 5, s. 615-633. ISSN 1211-4669.

ŠVAŘÍČEK, R., ŠEĐOVÁ K. a kol. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-313-0.

ŠVEC, Š. *Základní pojmy v pedagogické andragogice*. Bratislava: IRIS, 2002. ISBN 80-89018-31-9.

TICHÁ, A. a M. RAKOVÁ. *Zpíváme a hrajeme si s nejmenšími*. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-262-0629-3.

TICHÁ, A. *Učíme děti zpívat: hlasová výchova pomocí her pro děti od 5 do 11 let*. Praha: Portál, 2005. ISBN 80-7178-916-X.

TICHÁ, A. *Hlasová výchova v dětském sboru*. Praha: NIPOS Praha, 2004. ISBN 80-7068-186-1.

TICHÁ, A. *Vokální činnosti jako prostředek rozvoje hudebnosti a zpěvnosti žáků*. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2007. ISBN 98-80-7290-318-4.

TŘEŠTÍK, M. *Umění vnímat umění: Guerilla writing about art*. Praha: Gasset, 2016. ISBN 978-80-87079-52-2.

VÁGNEROVÁ, M. *Vývojová psychologie: dětství a dospívání*. Praha: Karolinum, 2012. ISBN 978-80-246-2153-1.

VÁŇOVÁ, H. a J. SKOPAL. *Metodologie a logika výzkumu v hudební pedagogice*. 3., aktualizované vydání. Praha: Univerzita Karlova, nakladatelství Karolinum, 2017. ISBN 978-80-246-3621-4.

VÁŇOVÁ, H. *Hudební tvořivost žáků mladšího školního věku*. Praha: Supraphon, 1989. ISBN 80-7058-149-2.

VÁŇOVÁ, H. *Pěvecká tvořivost na základní škole*. Praha: SPN, 1984.

VEREB, J., TKÁČ, M., VISKUPOVÁ, B., ŠIMČÍK, D., NOVOTNÁ, L., KODEJŠKA, M. a kol. *Rodinné písničky pro naše dětičky*. Praha: Rolino, 2006. ISBN 80-901678-4-5.

VÍTKOVÁ, M. *Výtvarná výchova v ranom veku*. Bratislava: SPN, 1990. ISBN 80-08-00094-5.

VYGOTSKIJ, L. S. *Psychologie umění*. Praha: Odeon, 1981.

ZIGOVÁ, E. *Metodika literárnej výchovy pre materské školy*. Bratislava: SPN, 1979. ISBN 67-029-84.

ZICH, J. *Prostředky výkonného hudebního umění*. Praha: SNKLHU, 1959.

ZUSKA, V. *Estetika – úvod do současnosti tradiční disciplíny*. Triton: Praha 2001. ISBN: 80-7254-194-3.

ŽDICHYNEC. B. *Hranatej svět*. Praha: Aesculapus, 2018. ISBN 978-80-87200-05-6.

ŽDICHYNEC. B. *Tajemství mozku*. Praha: ISV, 2002. ISBN: 80-86642-07-0.

ŽDICHYNEC. B. *Žízeň v srdci spící*. Praha: Aesculapus, 2015. ISBN 978-80-87200-00-1.

ŽDICHYNEC, B. *Známe sami sebe? Člověk v zajetí moderní civilizace*. Praha: Grada, 2016. ISBN 978-80-271-0005-7.

Elektronické zdroje

2017 – Salzburg (AT) | *European Association for Music in Schools* [online]. Dostupné z: <https://eas-music.org/2017-salzburg-at/>

5.7 Vzdělávací oblast – Umění a kultura – úvod – DIGIFOLIO [online]. Dostupné z: <https://digifolio.rvp.cz/view/view.php?id=10642>

ABZ.cz: slovník cizích slov [online]. Dostupné z: <http://slovník-cizich-slov.abz.cz/>

APA Psych Net [online]. Dostupné z:

<https://psycnet.apa.org/doiLanding?doi=10.1037%2Fa0031624>

Autonomní nervový systém [online]. Copyright © [cit. 13.04.2021]. Dostupné z: https://is.muni.cz/el/sci/podzim2018/Bi5121/Autonomni_nervovy_system.pdf

Bazální ganglia – Wiki Skripta [online]. Dostupné z:

https://www.wikiskripta.eu/w/Baz%C3%A1ln%C3%AD_ganglia

Beauty and the Brain: The Emerging Field of Neuroaesthetics | Arts | *The Harvard Crimson* [online]. Copyright © [cit. 10.5.2021]. Dostupné z: <https://www.thecrimson.com/article/2017/11/10/neuroaesthetics-cover/>

Česká hudební rada / *Czech music Council* [online]. Dostupné z: <http://www.chr-cmc.org/cs>

Dva dny s didaktikou matematiky 2017: SUMA JČMF [online]. Copyright © 2015 [cit. 16.06.2021]. Dostupné z: <https://suma.jcmf.cz/news/dva-dny-s-didaktikou-matematiky-20171/>

Etický kodex – Univerzita Karlova [online]. Copyright © 2021 Univerzita Karlova [cit. 11.05.2019]. Dostupné z: <https://cuni.cz/UK-9490.html>

European Association for Music in Schools [online]. Dostupné z: <https://eas-music.org/>

European Commission [online]. Copyright © [cit. 15.05.2021]. Dostupné z: https://ec.europa.eu/education/sites/default/files/document-library-docs/factsheet-key-competences-lifelong-learning_en.pdf

Filozofická fakulta MU [online]. Dostupné z:

<https://www.phil.muni.cz/fil/scf/komplet/patock.html>

František Koukolík – o hudbě (a pocitu štěstí). [online]. Dostupné z:

<https://www.youtube.com/watch?v=SA4320Fwcyo/>.

FUKAČ, J. Co může a “zmůže” hudební výchova. *e-Pedagogium (on-line)*. 2003, č. 1, s. 9-13. ISSN 1213-7499. [cit. 2021-8-14]. Dostupné z: <<http://epedagog.upol.cz/eped1.2003/mimo/clanek01.htm>>.

Grantová agentura UK – Univerzita Karlova [online]. Copyright © 2021 Univerzita Karlova [cit. 17.01.2021]. Dostupné z: <https://cuni.cz/UK-9291.htm>

GROBÁR, M., HOLUBEC, J., CHARALAMBIDIS, A., KODEJŠKA, M., LIŠKOVÁ, M., PRCHAL, J., SYNEK, J. a B. ŠOBÁŇOVÁ. *Podkladová studie hudební výchova*. Praha: Národní ústav pro vzdělávání, 2019. [online]. Dostupné z: <http://www.nuv.cz/t/rrvp/umeni-a-kultura>

How to improve the school results: not extra maths but music | TheGuardian [online]. Copyright © [cit. 19.04.2020]. Dostupné z: <https://www.theguardian.com/education/2017/oct/03/school-results-music-bradford>

Hudební výchova v době Covidu – A jak dál? – Společnost pro hudební výchovu. Společnost pro hudební výchovu – Založena 1934 [online]. Copyright © 2021 Společnost pro hudební výchovu [cit. 16.06.2021]. Dostupné z: <https://www.shvcr.cz/2021/05/03/hudebni-vychova-v-dobe-covidu-a-jak-dal/>

Integrace hudební výchovy do vyučovacích předmětů [online]. Copyright © [cit. 30.04.2021]. Dostupné z: <https://www.kvd.zcu.cz/khk/l/integrace-hudebni-vychovy-do-vyucovacich-predmetu/Polakova.pdf>

Integrativní hudební pedagogika v kontextu historických milníků hudební edukace na Slovensku [online]. Dostupné z:

<https://www.grantjournal.com/issue/0401/PDF/0401kupkova.pdf>

International Music Council [online]. Copyright © 2005 [cit. 13.06.2021]. Dostupné z: <https://www.imc-cim.org/>

KRÁLOVÁ, E. *Reprodukovaná hudba jako prostředek zmiernenia tranzitívneho obdobia* [online]. Copyright © 1999 John Wiley [cit. 05.04.2021]. Dostupné z: https://www.researchgate.net/publication/293795089_Reprodukovana_hudba_ako_prostriedok_zmiernenia_tranzitivneho_obdobia

Kritické myšlení, z.s. [online]. Copyright © 2020 Kritické myšlení, z.s. [cit. 14.07.2021]. Dostupné z: <https://kritickemysleni.cz/>

Kulturní povědomí a vyjadřování – klíčová kompetence [online]. Copyright © [cit. 28.06.2020] Dostupné z: https://www.schooleducationgateway.eu/cz/pub/viewpoints/experts/cultural_awareness_and_express.htm

Mezinárodní konference Hudební výchova pro 3. tisíciletí 23. – 24. 4. 2021 – Pedagogická fakulta UJEP [online]. Dostupné z: <https://www.pf.ujep.cz/cs/25418/mezinarodni-konference-hudebni-vychova-pro-3-tisicileti-23-24-4-2021>

Nadace český hudební fond [online]. Copyright © 2021 [cit. 17.06.2021]. Dostupné z: <https://www.nchf.cz/kontakt/>

Naše děti jsou méně šťastné než my, tvrdí neurolog Stránský [online]. Dostupné z: <https://www.idnes.cz/>

Neuroaesthetics – International Network for Neuroaesthetics [online]. Dostupné z: <https://neuroaesthetics.net/neuroaesthetics/>

Neuroestetika – Odborný slovník (Výtvarné umění) [online]. Dostupné z: <https://www.humanart.cz/wiki-slovník-1212-neuroestetika.html>

Neurologie | Velký lékařský slovník [online]. Copyright © Maxdorf 1998 [cit. 16.5.2021]. Dostupné z: <http://lekarske.slovníky.cz/pojem/neurologie>

Ohlédnutí za tradičním odborným setkáním s MUDr. Františkem Koukolíkem, DrSc. – Asociace předškolní výchovy – oficiální web APV [online]. Dostupné z: <https://asociacepv.cz/ohlédnutí-za-tradicioním-odborným-setkáním-s-mudr-frantiskem-koukolíkem-drsc/>

Oliver Sacks, M.D., Author, Neurologist | OfficialWebsite [online]. Copyright ©2021 Oliver Sacks, M.D. [cit. 01.05.2021]. Dostupné z: <https://www.oliversacks.com/>

PhDr. Markéta Gerlichová, PhD. | Kamba [online]. Dostupné z: <https://www.kamba.eu/obsah/phdr-marketa-gerlichova-phd>

Počítače mají devastující vliv na mozek a inteligenci dětí, varuje neurolog | Český rozhlas Dvojka [online]. Copyright © 1997 [cit. 12.4.2021]. Dostupné z: <https://dvojka.rozhlas.cz/pocitace-maji-devastujici-vliv-na-mozek-a-inteligenci-deti-varuje-neurolog-7527170>

Pour la défense de la Musique et de l'Education Musicale/ Forthe defense of Music and Music Education [online]. Copyright © [cit. 13.05.2021]. Dostupné z: https://publishup.uni-potsdam.de/opus4-ubp/frontdoor/deliver/index/docId/43389/file/psm7_online_157-158.pdf

Prof. Dr. Isolde Malmberg – YouTube [online]. Copyright © 2021 Google LLC [cit. 30.04.2021]. Dostupné z: https://www.youtube.com/watch?v=SmNLqQ2WQuM&list=PLz8mP0r8U6DOM2jz_JrAh3xti4QGKyTcZ&index=3

Prof. Noémi Maczelka, DLA – YouTube [online]. Copyright © 2021 Google LLC [cit. 25.05.2021]. Dostupné z: https://www.youtube.com/watch?v=JFEotUPz06s&list=PLz8mP0r8U6DOM2jz_JrAh3xti4QGKyTcZ&index=4

Příručka „Čtenářská gramotnost jako vzdělávací cíl pro každého žáka“, ČŠI Praha 2010. [online]. Dostupné z:

<http://www.ptac.cz/data/Ctenarska_gramotnost_jako_vzdelavaci_cil_pro_kazdeho_zaka.pdf>.

Příručka Metodika rozvoje čtenářství a čtenářské gramotnosti. [online]. Dostupné z: <http://www.kvic.cz/aktualita/2370/Metodika_rozvoje_ctenarstvi_a_ctenarske_gramotnosti>.

Příručka: „Gramotnosti ve vzdělávání“, VUP Praha 2010 [online]. Dostupné z: <<http://www.vuppraha.cz/wp-content/uploads/2010/02/Gramotnosti-ve-vzd%C4%9BI%C3%A1v%C3%A1n%C3%AD1.pdf>>.

RVP pro základní vzdělávání, Národní pedagogický institut České republiky (dříve Národní ústav pro vzdělávání). [online]. Copyright © [cit. 30.4.2021]. Dostupné z: <http://www.nuv.cz/t/rvp-pro-zakladni-vzdelavani>

SIMM – Social Impact of Making Music [online]. Dostupné z: <https://www.simm-platform.eu/>

Stanford Encyclopedia of Philosophy [online]. Copyright © 2011 [cit. 23.06.2020]. Dostupné z: <https://plato.stanford.edu/entries/heidegger/#TemTem>

STANOVISKO SHV ČR k Opatření ministra školství, mládeže a tělovýchovy, kterým se mění Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání [online]. Copyright © 2021 Společnost pro hudební výchovu. [cit. 16.06.2021]. Dostupné z: <https://www.shvcr.cz/2021/02/03/stanovisko-shv-cr-k-opatreni-ministra-skolstvi-mladeze-a-telovychovy-kterym-se-meni-ramcovy-vzdelavaci-program-pro-zakladni-vzdelavani/>

Teorie a praxe hudební výchovy V [online]. Dostupné z: <https://www.czechcoordinatoreas.eu/tphv5/indexCZ.htm>

Teorie a praxe hudební výchovy VI [online]. Dostupné z: <https://www.czechcoordinatoreas.eu/tphv6/indexCZ.htm>

Umění a kultura, Národní pedagogický institut České republiky (dříve Národní ústav pro vzdělávání) [online]. Copyright © [cit. 19.06.2021]. Dostupné z: <http://www.nuv.cz/t/rrvp/umeni-a-kultura>

V čem je podstata krásy a proč ji lidský mozek vůbec vnímá? Řeší to neuroestetika – Česká televize. ČT 24 [online]. Copyright © [cit. 13.04.2021]. Dostupné z: <https://ct24.ceskatelevize.cz/veda/2066584-v-cem-je-podstata-krasy-a-proc-ji-lidsky-mozek-vubec-vnima-resi-neuroestetika>

VEREŠ, J. Umenie v súvzťažných procesoch (kultúra, vzdelávanie, výchova). *Hudba – Integrácie – Interpretácie*. 2015, č. 1, s. 13-36. ISSN-L 1338-4872. [online]. Copyright © [cit. 08.05.2018]. Dostupné z: <https://www.uk.ukf.sk/data/music/18/13-36-Veres.pdf>

Visegrad Fund [online]. Copyright © 2021 International Visegrad Fund [cit. 13.06.2021]. Dostupné z: <https://www.visegradfund.org/>

Visegrádská spolupráce na poli hudebního vzdělávání [online]. Dostupné z: <http://czechcoordinatorreas.eu/referat.htm>

Výtvarná výchova [online]. Dostupné z: <http://pages.pedf.cuni.cz/vytvarnavychova/>.

Výzva Asociace učitelů HV – Společnost pro hudební výchovu. [online]. Copyright © 2021 Společnost pro hudební výchovu. [cit. 24.5.2021]. Dostupné z: <https://www.shvcr.cz/2020/05/23/vyzva-asociace-ucitelu-hv/>

Wordpress a webový hosting PedF [online]. Dostupné z: <https://pages.pedf.cuni.cz/hudebnivychova/>

Zdůvodnění zavedení tzv. umělecko-estetické kompetence do systému všeobecného vzdělávání v České republice [online]. Dostupné z: <https://www.czechcoordinatorreas.eu/aktuality.htm>