

Západočeská univerzita v Plzni

Fakulta pedagogická

Diplomová práce

**PERCEPCE VYBRANÝCH SKLADEB
W. A. MOZARTA V HUDEBNÍ VÝCHOVĚ
NA STŘEDNÍ ŠKOLE**

Jana Rubášová

Plzeň 2012

Prohlášení

Předkládám tímto k posouzení a obhajobě diplomovou práci zpracovanou na závěr navazujícího magisterského studia na Fakultě pedagogické Západočeské univerzity v Plzni.

Prohlašuji, že jsem práci vypracovala samostatně s použitím odborné literatury a pramenů uvedených v seznamu, který je součástí této diplomové práce.

V Plzni dne:

.....
podpis

Poděkování

Ráda bych poděkovala vedoucí mé diplomové práce Doc. PaedDr. Marii Slavíkové CSc. za odborné vedení práce. Děkuji za čas, který mi byl věnován při konzultacích a cením si připomínek, které byly vždy konstruktivní.

Velký dík patří Mgr. Heleně Krasnické, Mgr. Aleně Tiché a Mgr. Jindřišce Vaněčkové, které mi umožnily absolvovat výukový model právě na Gymnáziu a Střední odborné škole pedagogické Liberci. Bez jejich velké pomoci by byl výukový model velmi těžko realizován.

Obsah

ÚVOD	5
1 PERCEPCE HUDBY JAKO PROCES	7
1.1 PERCEPCE Z HLEDISKA OBEČNÉ PSYCHOLOGIE	7
1.2 PERCEPCE Z HLEDISKA HUDEBNÍ PSYCHOLOGIE.....	8
1.2.1 Vnímání zvuku.....	10
1.2.2 Činitele ovlivňující hudební vnímání.....	12
1.3 PERCEPCE Z HLEDISKA HUDEBNÍ ESTETIKY	14
1.4 PERCEPCE Z HLEDISKA HUDEBNÍ SOCIOLOGIE	16
1.5 CELKOVÉ VYÚSTĚNÍ POZNATKŮ O PERCEPCI DO PEDAGOGICKÉ PRAXE	17
2 POSLECH HUDBY VE ŠKOLE	20
2.1 VÝVOJ POSLECHU VE ŠKOLE.....	22
2.1.1 Metodický postup poslechu hudby.....	25
2.1.2 Příprava na poslech	27
2.1.3 Vlastní poslech.....	28
2.1.4 Práce s ukázkou	28
2.2 INTEGRACE V SYSTÉMU VZDĚLÁVÁNÍ	29
2.2.1 Integrace v poslechu hudby.....	30
2.3 MODELY V PŘÍPRAVĚ NA POSLECH	34
2.3.1 Dynamický model.....	34
2.4 VYUŽITÍ UČEBNIC PŘI REALIZACI POSLECHU HUDBY	35
3 NÁVRH VÝBĚRU SKLADEB WOLFGANGA AMADEA MOZARTA NA ZÁKLADĚ VÝSLEDKŮ VÝZKUMU BAKALÁŘSKÉ PRÁCE	40
3.1 ZÁSADY VÝBĚRU POSLECHOVÝCH SKLADEB	40
3.2 VÝBĚR POSLECHOVÝCH SKLADEB PRO HUDEBNÍ VÝCHOVU NA STŘEDNÍ ŠKOLE NA ZÁKLADĚ VÝSLEDKŮ PŘEDCHOZÍHO VÝZKUMU.....	42
3.2.1 Vliv tóniny na výběr poslechového ukázek.....	43
3.2.2 Výběr respondentů.....	44
3.2.3 Metoda výzkumu.....	44
3.2.4 Výsledky výzkumu.....	47
4 DIDAKTICKÉ MODELY POSTUPU PRÁCE S POSLECHOVOU SKLADBOU V HUDEBNÍ VÝCHOVĚ NA STŘEDNÍ ŠKOLE	48
4.1 ŠKOLSKÁ REFORMA A JEJÍ POŽADAVKY NA VÝUKU HUDEBNÍ VÝCHOVY	48
4.2 VÝUKOVÉ MODELY PRO VÝUKU NA STŘEDNÍ ŠKOLE	50
4.2.1 Výukový model vyučovací jednotky pro gymnázium.....	50
4.2.2 Příprava na vyučovací jednotku pro gymnázium	51
4.2.3 Model pro střední pedagogickou školu.....	55
4.2.4 Příprava na vyučovací jednotku střední pedagogické školy.....	56
4.3 EVALUACE VÝUKOVÝCH MODELŮ	59
4.3.1 Evaluace průběhu výukového modelu pro gymnázium.....	60
4.3.2 Evaluace výukového modelu pro gymnázium na základě dotazníku.....	62
4.3.3 Evaluace výukového modelu pro střední pedagogickou školu	65
4.3.4 Evaluace výukového modelu pro gymnázium na základě dotazníku.....	67
5 ZÁVĚR	71
SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY	72
RESUMÉ	79
SEZNAM PŘÍLOH	80

Úvod

Zvolení tématu mé diplomové práce bylo vcelku jednoduché. Koncipování mé bakalářské práce bylo takové, aby na ni mohla navazovat diplomová práce. Bakalářská práce se zabývala tématem *Vybrané skladby W. A. Mozarta a jejich recepce studenty středních škol (zaměření na méně známé skladby)*.¹ Na myšlenku zabývat se Mozartovou hudbou mě přivedla kniha *Mozartův efekt*.² Nezabývala jsem se tak širokým záběrem, jakým se ubírá *Mozartův efekt*.³ Zaměřila jsem se pouze na to, zda žáci vnímají Mozartovu hudbu vždy pozitivně, i když se jedná o hudbu jim neznámou. Chtěla jsem ověřit, zda se potvrzuje pravidlo, známé především z psychologie, že neznámých věcí se člověk bojí více nežli známých.

Žáci slyšeli tedy některé skladby poprvé, avšak nezpůsobilo to u nich negativní názor na poslouchanou skladbu. Jedinou spíše negativní reakci u gymnaziální třídy zaznamenala skladba *Ave verum corpus*.

Tato diplomová práce bude navazovat na výsledky výzkumu libosti a nelibosti z poslechu vybraných hudebních skladeb W. A. Mozarta, které byly použity v mé bakalářské práci. Skladby, vybrané na základě oblíbenosti recipientů, budou materiálem ke zpracování didaktických modelů, které se zabývají prací s poslechovými skladbami pro výuku hudební výchovy na gymnáziu a střední pedagogické škole. V gymnaziálních třídách se zaměřím spíše na muzikoterapeutické postupy, kde se budu velmi snažit o zážitek žáků z poslouchané hudby. Ve třídě pedagogické je zvolena také zážitková metoda a to formou skladatelské činnosti. Žáci si vyzkouší do mnou vytvořených pracovních listů práci skladatele a vymyslí si vlastní provedení v sonátové formě.⁴

Při zpracovávání didaktických modelů bylo nutné uvážit rozdíly mezi výukou hudební výchovy na gymnáziu a střední pedagogické škole, protože žáci střední pedagogické školy mají hudební výchovu po celé čtyři roky studia oproti gymnáziu. Zároveň je studium na střední pedagogické škole zaměřené více do budoucí praxe učitele.

¹ RUBÁŠOVÁ, Jana. *Vybrané skladby W. A. Mozarta a jejich recepce studenty středních škol (zaměření na méně známé Mozartovy skladby)*. Plzeň, 2010. Bakalářská práce. Západočeská univerzita v Plzni, Pedagogická fakulta, Katedra hudební kultury. Vedoucí práce Doc. PaedDr. Marie Slavíková CSc.

² CAMPBELL, Don. *Mozartův efekt: naleznete sílu hudby, která uzdravuje tělo, posiluje mysl a rozvíjí tvořivého ducha*. Překlad Věra Klásková. Praha: Eminent, 2008, 271 s. ISBN 978-807-2813-360.

³ Campbell se zaměřuje na výzkumy s vlivem hudby na prostorovou orientaci, dále na vyrovnávání se s těžkými nemocemi či jejich vyléčení.

⁴ Vzorové hodiny pro vyučování jsou uvedeny v podkapitole 4.2.2 a 4.2.4

Didaktické modely budou prakticky využity v hodině hudební výchovy, kdy si je sama vyzkouším. Následně pomocí dotazníku provedu evaluaci, která by měla ověřit jejich použitelnost v pedagogické praxi. Žáci se budou vyjadřovat k tomu, zda se jim výukový model líbil, zda jim bylo při samotné realizaci něco nepříjemné atd.

Cílem je vytvořit takový výukový materiál, který je v praxi použitelný a přínosný.

1 Percepce hudby jako proces

„Hudební percepce, vnímání a chápání hudebního díla, práce se skladbou ve škole, která bývá označována termínem poslech hudby, přináší řadu problémů.“⁵

Hudební percepce jako složka hudební výchovy se začala výrazněji prosazovat až ve 20. století. Výchova k vnímání či chápání hudby je velmi složitým procesem, na kterém se podílí složky psychologické, estetické a sociologické.

1.1 Percepce z hlediska obecné psychologie

„Percepce nebo-li vnímání je složitý proces, jehož kvalitu ovlivňuje řada činitelů: intenzita působícího podnětu, stav analyzátorů, počet zapojených smyslů, aktuální stav vnímajícího subjektu (pozornost, emoce), jeho minulá zkušenost, zájem o vnímaný předmět, motivace vnímajícího.“⁶

Pro vnímání existují v mozku specializované oblasti. V současné době je předpokladem, že pro zpracování informací různých stupňů kvalit existují v mozku tzv. moduly.⁷ Moduly nemusí být vyhraněné sensoricky, ale mohou integrovat podněty různých druhů. Tato teorie je potvrzena na základě zkušeností lidí, kteří trpí nějakou dílčí poruchou vnímání. Jedná se o konkrétní postižení oblasti mozku, nikoli o narušení funkčnosti smyslových orgánů. Takto postižení jedinci nejsou schopni vnímané informace správně interpretovat, tzn. zařadit je do celkového kontextu.⁸

Pro vnímání je typické selektivní zaměření, každý člověk se zaměřuje na to, co je mu blízké, o čem chce být dále informován. Tato skutečnost je podpořena zkušenostmi, motivací i upřednostňováním vůči určitým situacím či subjektům. Tyto podněty jsou vnímány přednostně či rychleji a snadněji nežli ostatní podněty. Na vnímání mají velký vliv zvyky a zkušenosti, protože člověk vnímá spíše to, co očekává. Určitá očekávání můžeme navodit instrukcí, jak tomu bylo u mnohých experimentů.⁹

⁵ SEDLÁK, František. A KOL. *Didaktika hudební výchovy 2.: na druhém stupni základní školy*. 1. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1979. s. 276.

⁶ HOLEČEK, Václav, Jana MIŇHOVÁ a Pavel PRUNNER. *Psychologie pro právníky*. Dobrá Voda: Aleš Čeněk, 2003. Právnícké učebnice (Aleš Čeněk). Sensorické procesy a vnímání, s. 51. ISBN 80-864-7350-3.

⁷ VÁGNEROVÁ, Marie. *Základy psychologie*. 1. V Praze: Karolinum, 2004. ISBN 80-246-0841-3.

⁸ VÁGNEROVÁ, Marie. *Tamtéž*.

⁹ Určitou sugesci zkoušíme aplikovat ve výukovém modelu, který je určen pro gymnázia viz podkapitola 4.2.2

Pod vlivem předchozích zkušeností hledáme shodné znaky v nově vnímaném. Pokud člověk zažil v určité situaci něco nepříjemného, má tendenci tyto situace vnímat podobným způsobem. Vnímání jako takové je ovlivněno dosaženou úrovní rozumových schopností.¹⁰

Na základě poznatků z vývojové psychologie víme, že děti jsou vybaveny vrozenými percepčními dispozicemi, které se projevují například u novorozenců tak, že na silný hluk reagují známkami leknutí či otáčením hlavy ve směru zvuku. Kojence zase více zajímají živá stvoření nežli neživé objekty. Dále můžeme pozorovat, že typickou reakcí na viděný podnět, který se přibližuje k obličejí, je odklonění hlavy či použití ruky jako náznaku obranného gesta.

Podle Jeana Piageta se v prvním roce života dítě učí, jak rozumět okolnímu světu za pomoci fyzikální manipulace. Dostává tak poznatky o vlastnostech i vztazích a následně se s nimi učí zacházet. Toto první stádium se nazývá orální a spočívá v tom, že dítě strká předměty do úst, okusuje je, shazuje atd. Proto batolata často s velkou vytrvalostí shazují předměty na zem a pozorují, co se s nimi bude dít dále, nebo se snaží překonávat různé překážky.¹¹

1.2 Percepce z hlediska hudební psychologie

„Hudební vnímání považujeme za psychofyzilogický proces, v němž dochází k aktivnímu, výběrovému a smysluplnému zpracování hudby a jejích informací v lidském vědomí prostřednictvím analyzátorů.“¹²

Hudební vnímání představuje psychickou a tvořivou aktivitu. Jedná se tedy o řetěz percepčních aktů, které směřují ke konfrontaci s hudebním dílem. Tak je zajištěna přítomnost hudebního vědomí na uměleckých a mimouměleckých aktivitách, kterými je hudba inspirována.¹³

Důležitým rysem hudebního vnímání je jeho předmětnost. Předmětnost je dána tím, že tónový materiál hudby a jeho zpracování po stránce umělecké je výsledkem

¹⁰ VÁGNEROVÁ, Marie. *Základy psychologie*. 1. V Praze: Karolinum, 2004. ISBN 80-246-0841-3.

¹¹ PLHÁKOVÁ, Alena. *Učebnice obecné psychologie*. Vyd. 1. Praha: Academia, 2004, 472 s. ISBN 978-802-0014-993.

¹² SEDLÁK, František. *Základy hudební psychologie: učebnice pro studenty pedagogických fakult*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1990. Učebnice pro vysoké školy. Psychologie hudebního vnímání a apercpece, s.180. ISBN 80-042-0587-9.

¹³ SEDLÁK, František. *Tamtéž*.

lidské činnosti.¹⁴ Nejedná se tedy o chaotické nakupení izolovaných tónů, ale je to odraz vztahů, struktur a výstavbových zákonitostí.

Hudební vnímání není vázané na předměty okolní reality, ale vytváří si estetické vztahy. Snaží se odhalit krásu, citové a etické bohatství hudby a zprostředkovává hudební prožitek.¹⁵ Běžné vnímání podněcuje racionální oblast vnímaného subjektu, proto v hudebním vnímání dochází k propojování rozumové, citové a fantazijní složky. Člověk, který aktivně vnímá hudbu, se stává dle Sedláka¹⁶ empatičtější a emočně inteligentnějším.

U percepce je nutné zmínit, že jedním z důležitých momentů je stálost. Předmět si tedy zachovává v procesu percepce svou stejnost i při změně úhlu pohledu. Při percepci hudby se stálost projevuje například u transponované melodie do jiných poloh, či instrumentací jinými nástroji, to vede k tomu, že tuto skutečnost vnímáme jako poměrně shodnou.¹⁷

Výzkumy vývoje hudební percepce ukázaly, že je důležitá vazba percepce vzhledem k činnosti, například na vokální motoriku (A. N. Leont'jev aj.), či na velkou složitost neměnných procesů, jejichž vývoj rozdělil A. L. Gotsdiner do čtyř fází: senzomotorické učení (jedná se zhruba o předškolní věk), dále jsou to perceptivní činnosti (období mladšího školního věku), následuje formování estetických modelů (zobecňování modelů – tóniny, formy, žánry atd. přechází ke smyslově logickému vnímání) závěrečná fáze je heuristická¹⁸ (schopnost anticipace, tvůrčí momenty aj.) Tyto fáze mají své specifické rysy. Nejedná se o to, že nastoupením vyšší fáze vymizí nižší fáze, ale dochází k jejich přeměně a součinnosti.¹⁹

¹⁴ Jedná se o použití lidských hlasů, speciálně uzpůsobených a vyrobených nástrojů, užití přírodních zvuků, lidské řeči atd. In: SEDLÁK, František. *Základy hudební psychologie: učebnice pro studenty pedagogických fakult*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1990. Učebnice pro vysoké školy. ISBN 80-042-0587-9.

¹⁵ O hudební prožitek se snaží oba výukové modely viz podkapitoly 4.2.2 a 4.2.4

¹⁶ SEDLÁK, František. *Základy hudební psychologie: učebnice pro studenty pedagogických fakult*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1990. Učebnice pro vysoké školy. ISBN 80-042-0587-9.

¹⁷ POLEDNÁK, Ivan. *ABC Stručný slovník hudební psychologie*. 1. Praha: Supraphon, 1984.

¹⁸ Určité prvky heuristické fáze budeme požadovat po obou skupinách žáků. U žáků pedagogické školy bychom měli být náročnější.

¹⁹ POLEDNÁK, Ivan. *Tamtéž*.

1.2.1 Vnímání zvuku

Sluchové vnímání nám poskytuje informace o vzdálených předmětech mnohem dříve, než se dotknou povrchu těla. Zároveň nám sluch pomáhá odhalit hrozící nebezpečí či se aktivně podílí při vnímání řeči. Sluch je potřebný pro vnímání a vytváření hudby.²⁰

Ucho je velmi složitým sluchovým orgánem, mnohem složitějším než je oko. Složitost je dána tím, že se proměňuje zvuk na tlak, prostřednictvím membrán, svalů, kůstek, přesně vytvarovaných chodeb naplněných tekutinou, která přeměňuje zvukové vlny v tlakové záchvěvy.²¹

Lidský sluch vnímá frekvenci zvuku zhruba od 18 Hz, tzv. dolní práh slyšení, do 18 000 Hz, horní práh slyšení. Výška tónu se mění s jeho frekvencí, neděje se tak však absolutně. Vysoké tóny vnímáme jako ostřejší, tvrdší, špičatější, studenější, zatímco hluboké tóny se nám jeví jako objemnější, vřelejší a měkčí. Toto potvrzuje fakt, že jsme schopni rozpoznat lidi jen podle jejich hlasu.²²

1.2.1.1 Vnímání výšky zvuku

Rozpoznávání výšky je složitý proces, který není ještě zcela objasněn. V současné době existují dvě teorie, které se snaží objasnit vnímání výšky.²³

Helmholtzova rezonanční teorie, zvaná též harfová, pochází z roku 1863, kdy napsal knihu *Die Lehre von den Tonempfindungen als physiologische Grundlage für die Theorie der Musik*.²⁴ Předpokladem bylo, že basilární membrána obsahuje různě dlouhá vlákna, která jsou napnutá po celé své šířce. Tato vlákna jsou vyladěna na jednotlivé frekvence. V praxi to mělo znamenat následující. Pokud zazněl tón, rozkmital vlákno své frekvence, která jej přenesla dále do mozku. Tato teorie byla zpochybněna kvůli

²⁰ ČÁP, Jan a Jiří MAREŠ. *Psychologie pro učitele*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2007, 655 s. ISBN 978-807-3672-737.

²¹ BENESCH, Hellmuth. *Encyklopedický atlas psychologie*. Praha: Lidové noviny, 2001, 512 s. ISBN 80-710-6317-7.

²² BENESCH, Hellmuth. *Tamtéž*.

²³ FRANĚK, Marek. *Hudební psychologie*. Vyd. 1. V Praze: Karolinum, 2005, 238 s. ISBN 80-246-0965-7.

²⁴ *Nauka o vnímání zvuků jako fyziologický základ pro teorii hudby* Hermann von Helmholtz. In: *Wikipedia: the free encyclopedia* [online]. San Francisco (CA): Wikimedia Foundation, 2001- [cit. 2012-01-12]. Dostupné z: http://cs.wikipedia.org/wiki/Hermann_von_Helmholtz

tomu, že basilární membrána neobsahuje vlákna, která by byla schopna individuální rezonance.²⁵

Druhou teorií je místní teorie, která vznikla v roce 1960, jejímž autorem je von Békésy. Podstata této teorie tkví v tom, že výkyvy tlaku tekutiny vnitřního ucha, které jsou způsobené pohyby třmínku, způsobují na basilární membráně pohybující se vlnu. Tato vlna se neustále zvyšuje, v určitém místě má svůj vrchol a poté prudce klesá. Ve vrcholovém bodě dochází k největšímu vypoulení membrány a následkem toho se vláskové buňky maximálně ohnou, což způsobuje největší podráždění. Kmitání určité frekvence vede k dráždění konkrétní skupiny smyslových buněk.²⁶

1.2.1.2 Vnímání hlasitosti zvuku

Pro označení akustického tlaku je v praxi nejvíce využívána stupnice s jednotkou dB.²⁷ Živá hudba se pohybuje v rozmezí 40 dB pro pianissimo až po 90 dB, které představuje orchestr při forte. Hlasitost nad 100 dB může při delším působení poškozovat sluch. Zvuky nad 130 dB jsou v tzv. prahu bolesti, což znamená, že jejich poslech i po velmi krátkou dobu je pro nás velmi nepříjemný.²⁸ Pro lepší představu uvedeme příklady k ilustraci této škály.²⁹

V evropské hudbě se pro označování hlasitosti užívá dynamických znamének. Dynamická znaménka utváří spíše relativní představu o hlasitosti výsledného zvuku. Musíme vzít v potaz, že forte se hraje na sólový nástroj i v celém orchestru. Každý nástroj má svá specifika.

V hudební praxi dochází k průběžným změnám dynamiky, děje se tak například při stoupající melodii, kdy dynamika nepatrně zesiluje, naopak při klesající melodii dochází k zeslabování. Tato tendence je dle Fraňka³⁰ dána vrozenou vlastností lidského hlasu a akustickými vlastnostmi jednotlivých nástrojů, proto jsou většinou vyšší tóny

²⁵ FRANĚK, Marek. *Hudební psychologie*. Vyd. 1. V Praze: Karolinum, 2005, 238 s. ISBN 80-246-0965-7.

²⁶ FRANĚK, Marek. *Tamtéž*.

²⁷ decibel

²⁸ FRANĚK, Marek. *Tamtéž*.

²⁹ „Práh slyšitelnosti je 0 dB; šum ve studiu odpovídá asi 20 dB; tikot hodin odpovídá asi 30 dB; šepot z 10 cm odpovídá asi 50 dB; kytara ze 40 cm odpovídá asi 60 dB; saxofon ze 40 cm odpovídá asi 90 dB; hlasitý výkřik odpovídá asi 130 dB (práh bolesti); vzlet tryskového letadla je více než 190 dB.“ Převzato z Decibel. In: Wikipedia: the free encyclopedia [online]. San Francisco (CA): Wikimedia Foundation, 2001- [cit. 2012-01-12]. Dostupné z: <http://cs.wikipedia.org/wiki/Decibel>

³⁰ FRANĚK, Marek. *Tamtéž*.

silnější a nižší tóny naopak slabší. Dynamické výkyvy mají velký vliv na hudební účinek, protože skladba bez dynamických zvrátů by působila strojeně.

1.2.2 Činitelé ovlivňující hudební vnímání

Na hudební vnímání má vliv celá řada faktorů. Jedním z nich je osobnost samotného vnímatele, dále objekt vnímání – tj. hudební dílo, posledním neméně důležitým faktorem je komunikativní proces, který spočívá ve vztahu vnímaného subjektu směrem k hudbě a její cesty k němu.

1.2.2.1 Osobnost vnímatele

Při snaze zdůraznit aktivity samotného vnímatele při styku s hudbou, se často opouští v hudební praxi běžně užívaný termín poslech hudby. Poslech hudby v sobě zahrnuje samotný styk s hudbou na jakékoli úrovni. Proto se běžněji užívá označení hudební vnímání či vnímání hudby (percepce). Tento termín objasňuje výběrovost a smysluplnost vstupu hudby do našeho vědomí prostřednictvím sluchových orgánů.³¹

Osobnost vnímatele je velmi důležitým činitelem, který ovlivňuje samotný průběh i výslednou kvalitu hudebního vnímání. Z důležitých složek osobnosti se do hudebního vnímání promítají hudební vlohy a schopnosti, temperament, charakter, paměťové a percepční odlišnosti i motivace. Dále se v hudebním vnímání odráží emocionální a percepční citlivost spolu s úrovní poslechových a reprodukčních dovedností a návyků. Hudební vnímání souvisí dále i s úrovní všeobecného a hudebního vzdělání, životními hudebními zkušenostmi, postoji a v neposlední řadě s hudebním vkusem. Jedinec slyší v hudbě především to, co sám dovede a chce vnímat, ale i to, co očekává a na co je zvyklý.³²

Aktivita subjektu je neuropsychologicky zajištěna zpracováním podnětů hudebního díla v psychice vnímatele. Pozorný a soustředěný posluchač naslouchá a slyší, ale registruje hudební struktury, při kterých dochází k analýze, syntéze, generalizaci a k operacím s hudebními představami. Všechny tyto operace pomáhají

³¹ SEDLÁK, František. Vnímat hudbu znamená zúčastnit se. *Hudební výchova*. 1998, roč. 6, č. 1.

³² SEDLÁK, František. *Základy hudební psychologie: učebnice pro studenty pedagogických fakult*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1990. Učebnice pro vysoké školy. ISBN 80-042-0587-9.

vnímátele proniknout do hudební výstavby, pochopit hudební obsah a význam, porozumět hudbě a prožít ji.³³

Důležité je zmínit i individuální zkušenosti vnímátele, které se velmi promítají do síly prožitku hudby. Postihnout charakter individuálních zkušeností je velmi obtížné, svou roli hraje i neopakovatelnost vývoje osobnosti a její subjektivní vztah k okolnímu světu.³⁴

1.2.2.2 Vliv hudebního díla na vnímátele

Hudební dílo je dotvářeno ve vědomí vnímátele, jedná se o tzv. apercepční interpretaci. Posluchač hudbě naslouchá, ale třídí i její prvky, porovnává shody a rozdíly a hudební kontrasty. Následně pak prožívá hudební obsah a hudbu hodnotí.

Význam i obsah hudebního díla markantně ovlivňují průběh i aktivitu hudebního vnímání. Hudební dílo můžeme považovat za uskutečněný výsledek záměru, který je umělecky řízen skladatelovou osobností. Podstata tohoto díla je autorův hudebně umělecký vztah ke skutečnosti. Vnímání a prožívání hudebního díla je podmíněno jeho výstavbou, ale v neposlední řadě se na něm podílí i psychika konkrétního vnímátele. Proto nemůžeme při zkoumání oddělovat psychologický přístup od estetického.³⁵

1.2.2.3 Komunikativní proces

Princip komunikativního procesu tkví v tom, že vnímátel přijímá hudební dílo, které si přetváří na základě svého vědomí a zkušeností. Současně však dochází k jeho kultivovanosti a vnitřní proměně.³⁶

Dalšími činiteli, které na vnímátele působí, jsou způsob a samotná interpretace skladby. Může se jednat o konfrontaci živé produkce hudby přímo v koncertním sále či formou reprodukcí záznamu.

³³ SEDLÁK, František. *Základy hudební psychologie: učebnice pro studenty pedagogických fakult*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1990. Učebnice pro vysoké školy. ISBN 80-042-0587-9.

³⁴ SEDLÁK, František. *Tamtéž*.

³⁵ Estetický formalismus vnímal hudbu jako umění, které nemůže odrážet mimohudební skutečnost. Hudba je tedy doménou citů, které jsou subjektivní. Estetický formalismus popíral, že by hudba mohla nést jakýkoliv hudební význam i obsah. In: SEDLÁK, František. *Tamtéž*.

³⁶ Žáci na gymnáziu budou muset v rámci výukového modelu vytvořit momentální příběh, který v nich daná skladba vyvolává. Žáci na pedagogické škole přetvářejí témata tak, aby se jim líbila a zároveň se tak učí motivickou prací.

K vysvětlení dialogu mezi osobou vnímatele a hudebním dílem slouží vrstvosvá teorie hudebního díla.³⁷ Ta je založena na funkčním propojení tří okruhů lidské psychiky. Jedná se o okruhy: psychogenní, biogenní a sociogenní.

Hudební vnímání je zahájeno akustickými podněty, které přicházejí od hudebního zdroje. Akustické podněty probouzí biogenní vrstvu osobnosti a psychiky vnímatele, čímž je zajištěno nižší vnímání, Sedlák³⁸ jej nazývá *sluchové nazírání*. Významová vrstva hudebního díla, která v sobě nese hudební znaky, oživuje životní a hudební zkušenosti, zájmy a potřeby vnímatele. Dochází tedy k propojení s psychogenní vrstvou osobnosti. Úzká součinnost procesů, odehrávajících se v biogenní a psychogenní vrstvě, vede k proniknutí vnímatele do hudební výstavby a pochopení funkce vyjadřovacích a formotvorných prostředků.

Rozhodujícím faktorem je interakce obsahové vrstvy hudebního díla se sociogenní vrstvou vnímatelovy osobnosti. Toto propojení má vliv na způsob hudebního sdělení a obsah hudby.³⁹ Zároveň pomáhá přijmout estetickou informaci obsaženou v její výstavbě. Obsahová vrstva v osobnosti vnímatele otevírá emocionální a myšlenkové procesy, vnitřní aktivitu a hudební zkušenosti. S pozvolným průnikem vnímatelovy psychiky do obsahové vrstvy díla se u něj dostavuje hudební zážitek, který následně ovlivňuje jeho hudební vědomí. Umělecký zážitek nekončí v okamžiku ukončení kontaktu s hudebním dílem, ale přetrvává v estetické responzi. Zasahuje také vnímatelovu motivační oblast a ustaluje vnímatelovy postoje a jednání.

Dialog s hudebním dílem, který je uskutečněn v jednotě všech tří vrstev osobnosti, vytváří v hudebním vědomí odraz a rekonstrukci výstavby hudební skladby a jejího významu a obsahu. Vyvolává psychické změny a přispívá k tvůrčímu rozvoji celé osobnosti.

1.3 Percepce z hlediska hudební estetiky

Dříve se užíval termín estetické vnímání, který poukazoval na skutečnost, že estetično souvisí velmi výrazně se smyslovými počitky a vjemy. Někdy je estetické

³⁷ SEDLÁK, František. *Základy hudební psychologie: učebnice pro studenty pedagogických fakult*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1990. Učebnice pro vysoké školy. ISBN 80-042-0587-9.

³⁸ SEDLÁK, František. *Tamtéž*.

³⁹ Tento model je patrný při tvorbě na výukovém modelu pro gymnaziální třídu kapitola 4.2.2.

vnímání vysvětlováno jako příjem, konzum a recepce estetických či uměleckých produktů.⁴⁰

Percepčí, z hlediska hudební estetiky, je rozuměna vstupní část procesu, kterým subjekt reaguje na realitu, jedná se o vjemy, které se týkají určitých komplexů. Percepce slouží organismu k tomu, aby se adaptoval na prostředí za pomoci smyslových orgánů. Osobnostní zpracování těchto podnětů je zajišťováno apercepčí. V této souvislosti se v hudební estetice objevují tři problémy.⁴¹

První se týká toho, zda estetično vzniká již v úrovni samotného smyslového vjemu, či až v apercepci. Druhý problém řeší, že estetično nevzniká pokaždé na základě smyslové percepce, ale i jako reakce na to, co se zrovna odehrává v našich představách. Naše mysl je formována na základě nesčetného množství podnětů, které ovlivňují percepci i estetično. Třetí problém se pozastavuje nad nutností uvážit, že dle psychologických interpretací následují odezvy tzv. responze.⁴² Mezi responsi patří i primární estetická reakce přijetí či nepřijetí díla. Je důležité si uvědomit, že estetická responze podmiňuje další estetické aktivity subjektu.⁴³

Hanslick⁴⁴ tvrdí, že citové blouznění je výsadou posluchačů, kterým chybí k vnímání hudebního krásna hudební vzdělání. Podle něj prý hudba rozcitliví nejvíce laika, vzdělaného umělce prý nejméně. Dalším rozdílem je, že laik se ptá, zda je hudba smutná či veselá, kdežto hudebníkova otázka je, zda se jedná o hudbu dobrou či špatnou.

„Hudební recepce je proces osvojování vytvořených hudebních projevů jediným příjemcem (recipientem) nebo celou skupinou příjemců.“⁴⁵ Recipient je vždy určitým způsobem aktivizován se zřetelnou či slabší úrovní emocionality i racionality. Reakce je na hudební strukturu, interpretační podání, někdy se objevují i reakce na chování samotných hudebníků. Je nutné si uvědomit, že jinak nasloucháme hudbě zcela neznámé a naopak skladbám, o nichž víme, že pochází z určitého historického období.⁴⁶

Slyšenou hudbu v souladu s vlastní hudebností přijímáme, prožíváme a využíváme k naplnění různých potřeb. Hudební estetika se zabývá tím, s čím vším je

⁴⁰ FUKAČ, Jiří. *Hudební estetika jako konkretizace obecné estetiky a muzikologická disciplína*. Vyd. 2., přeprac. Brno: Masarykova univerzita, 2001, 168 s. ISBN 80-210-2575-1.

⁴¹ FUKAČ, Jiří. *Tamtéž*.

⁴² FUKAČ, Jiří. *Tamtéž*.

⁴³ FUKAČ, Jiří. *Tamtéž*.

⁴⁴ HANSLICK, Eduard. *O hudebním krásnu*. 1. Praha: Supraphon, 1973.

⁴⁵ FUKAČ, Jiří. *Tamtéž*. str. 106.

⁴⁶ FUKAČ, Jiří. *Tamtéž*.

spojena estetická reakce. Předmětem estetické reakce může být vedle samotné hudby i kterákoli její součást. Estetická reakce na slyšenou hudební strukturu je tedy nejspecifičtější momentem. Jedná se o to, že sluchem přijímáme akustické podněty, se kterými nakládáme v rámci svého vnitřního slyšení dle vlastního uvážení. Zde vzniká hudební krásno. Recipientova estetická reakce⁴⁷ vzniká na základě jeho setkání s interpretačním podáním či pojetím, může být dále ovlivněna aktuálním chováním interpreta, ale i dalšími faktory.⁴⁸

Zde je důležité zmínit i úlohu učitele hudební výchovy, neboť on sám zprostředkovává žákům estetické hudební zážitky. Sám svou osobou může velmi ovlivnit estetické reakce žáků či zažehnout určitý estetický vztah k hudbě.⁴⁹

1.4 Percepce z hlediska hudební sociologie

„V sociologické perspektivě je hudba činností, a to činností konkrétních aktérů, jednajících s ohledem na druhé.“⁵⁰ Celkově hudební sociologie podkryvá neustálý proces produkce a reprodukce lidí s hudbou.

Různé recepční praktiky se odlišují v zakotvení hodnotových orientací, přítomností či absencí sémantických funkcí. Jednotlivci mohou disponovat i více praktikami, které jsou situovány v rámci sociálního světa, odpovídají společenským institucím a jsou do jisté míry vlastní jen určité společenské struktuře. To, co hudba u posluchače působí, není závislé na tom, co je v ní z hlediska komunikační možnosti obsaženo. Rozhodujícím faktorem je samotný posluchač, co z hudby vytvoří.⁵¹

Hudební dílo můžeme sociologicky objasnit, jelikož je produkováno a reprodukováno na základě intersubjektivních tj. sociálně normovaných produkčních a recepčních praktik. Znalosti recepčních praktik určitého sociálního kontextu umožňují

⁴⁷ Na estetickou reakci recipienta je zaměřen výukový model pro gymnázium viz podkapitola 4.2.2

⁴⁸ FUKAČ, Jiří. *Hudební estetika jako konkretizace obecné estetiky a muzikologická disciplína*. Vyd. 2., přeprac. Brno: Masarykova univerzita, 2001, 168 s. ISBN 80-210-2575-1.

⁴⁹ FUKAČ, Jiří. *Tamtéž*.

⁵⁰ BEK, Mikuláš. *Vybrané problémy hudební sociologie*. Vyd. 1. Olomouc: Vydavatelství Univerzity Palackého v Olomouci, 1993, 95 s. str. 9. ISBN 80-706-7318-4.

⁵¹ BEK, Mikuláš. *Konzervatoř Evropy?: k sociologii české hudebnosti*. 1. vyd. Brno: Ústav hudební vědy Filozofické fakulty Masarykovy univerzity v Brně, 2003. ISBN 80-859-1799-8.

tvůrci hudby orientaci na vlastní tvůrčí aktivity. Zpětná vazba mezi posluchačem a tvůrcem pomáhá nalézt kritéria pro integraci hudebně sociologických poznatků.⁵²

Vkus je systém preferencí, které jsou uplatňovány v oblastech umění, módy, hudby atd. Objektem hudební preference může být v zásadě jakýkoli druh hudby, každá stylová oblast či konkrétní skladatel a interpret. Existují tři momenty, které se spolupodílí na vytváření hudebního vkusu. Prvním momentem jsou hudební zkušenosti jedince, kde systém schopností spíše představuje předpoklad. Mnohem důležitější úlohu zastávají emocionální hudební zážitky, které jedince formují během hudebního vývoje. Druhou okolností je sféra mimohudební. Do složité souhry vstupují roviny osobnosti, vlastnosti osobnosti, vůle a motivace. Třetím faktorem je sféra kulturní determinace, jejíž nezanedbatelnou složkou je kultura jako výchova a vzdělání.⁵³

Důležité je si uvědomit, že lidské osobnosti jsou jedinečné a neopakovatelné. Proto je vkus tvořen spíše množinami vkusů nežli skupinovým, či generačním vkusem. Výsledná stratifikace vkusů je tedy zákonitou a logickou věcí. Z hlediska kulturní determinace je hudební vkus projevem nepřímou v determinovanosti individua. Je to dáno jeho možnostmi, kdy se může vkus projevit. Sociálně determinovaná je zejména hodnotová škála. Hudební vkus se dá ovlivňovat zejména ve vzájemných vazbách všech připomenutých rovin.⁵⁴

1.5 Celkové vyústění poznatků o percepci do pedagogické praxe

Můžeme říci, že oblíbenost Mozartovy hudby tkví v tom, že si je více méně „podobná“. Svědčí o tom výzkum z roku 2000, který byl prováděn Rauscherovou a Ribarem.⁵⁵ Zabývali se porovnáváním dvou slohů z hlediska jejich působení na vlastní hudební prožitek. Jednalo se o sloh klasicistní zastoupený Mozartem a sloh romantický reprezentovaný Mendelssohnem-Bartholdym. Respondenti uváděli, že Mendelssohnova hudba byla emocionálně působivější, než tomu bylo u Mozartovy hudby. Za kladné přijímání Mozartovy hudby může její dokonalá hudební forma, uspořádanost a

⁵² BEK, Mikuláš. *Vybrané problémy hudební sociologie*. Vyd. 1. Olomouc: Vydavatelství Univerzity Palackého v Olomouci, 1993, 95 s. str. 9. ISBN 80-706-7318-4.

⁵³ POLEDŇÁK, Ivan. *ABC Stručný slovník hudební psychologie*. 1. Praha: Supraphon, 1984.

⁵⁴ POLEDŇÁK, Ivan. *Tamtéž*.

⁵⁵ FRANĚK, Marek. *Hudební psychologie*. Vyd. 1. V Praze: Karolinum, 2005, 238 s. ISBN 80-246-0965-7.

předvídatelnost. Proto hudba Mendelssohna-Bartholdyho nevyvolává u všech kladné reakce přijetí jako Mozartova hudba, protože se vzdaluje klasické formě.⁵⁶

Posluchač očekává určité harmonické či melodické postupy a jeho představy se naplňují. Neobjevují se nějaké závratné harmonické zvraty. Hudba klasicismu se jeví jako průzračná a neproblémová. To vede k tomu, že se vnímaná hudba zdá jako povědomá a u posluchače vyvolává pozitivní přijetí. Člověk se nových a neznámých věcí bojí, proto může u žáků docházet např. k odmítání hudby 20. století. V této hudbě dochází k narušování tonálního plánu i k různým experimentům, což nevede k pocitu známosti. Zde je důležitá role učitele, který se snaží hudbu přiblížit, udělat ji pro žáky známou či zajímavou.

Vnímání hudby jako takové je vysoce tvořivou aktivitou.⁵⁷ Každý posluchač má jiné zkušenosti, jiné žebříčky i jiné hudební povědomí. Úkolem učitele by mělo být, nasměrování žáků k poslouchání a zároveň je naučit, jak hudbu poslouchat. Není tím myšleno, „naučím tě poslouchat hudbu podle sebe“, ale spíše celkové otevření se hudbě.

Musíme si být vědomi, že každý z nás je originálem, takže vnímání hudby a vytváření fantazijních představ v mysli bude u každého jedince rozdílné. Není správné odsuzovat hudební vnímání jedinců jen kvůli tomu, že neodpovídá našemu. Ne každému se musí líbit ta či ona hudba, důležitější je říct důvod, proč tomu tak je. Není cílem vychovávat člověka bez názoru, naopak je žádoucí, aby žáci byli schopni třídít, analyzovat a strukturovat své myšlenky a postoje.

Neméně důležitá je samotná nahrávka. Učitel volbou interpretace předkládá žákům určitou normu. To může vést k tomu, že jakákoli jiná interpretace nebude žáky vítána.⁵⁸ Proto je důležité podrobovat nahrávky komparaci s žáky, vede to k jejich tříbení pozornosti, zaměření se na detaily a v neposlední řadě jsou ovlivňovány i jejich hudební preference. V poslední době je velmi patrná snaha o autentické nahrávky, které bychom žákům neměli odpírat. Měli bychom je dovést k uvědomění si rozdílů a zároveň faktu, že hudba není mrtvá a stále je v ní co objevovat. Dále je dobré vštípit

⁵⁶ FRANĚK, Marek. *Tamtéž*.

⁵⁷ Blíže se budeme tvořivým myšlením, tvořivým poslechem a tvořivými činnostmi zabývat v kapitole 2, která se věnuje poslechu.

⁵⁸ Může docházet k tomu, že žák uslyší danou ukázkou rychleji či pomaleji než je zvyklý a nepřijme ji.

žákům poznatky o tom, že řada významných skladeb z oblasti artificiální zapříčinila vznik skladeb z oblasti nonartificiální hudby.⁵⁹

Diskuze s žáky o ukázkách je velmi přínosná, neboť z psychologického hlediska je důležité umět si utvořit a následně prosadit svůj názor.⁶⁰

⁵⁹ Pokud hovoříme o Mozartovi, měli bychom zmínit Daniela Landu a jeho Requiem. Zpracoval materiál Requiem a obohatil jej o rockové vyznění. Zde by byla určitě velmi dobrá diskuze na obě vyznění a celkové působení na posluchače.

⁶⁰ Je tím rozvíjena i jedna z klíčových kompetencí. Blíže o RVP v kapitole číslo 4.

2 Poslech hudby ve škole

Hudba ovlivňuje velmi výrazně naši psychiku. Patrné je to zejména u dospívajících jedinců, kteří potřebují nějaký prostředek, který by byl schopen vyrovnat jejich hormonální nerovnováhu a vnitřní rozpolcenost. Hudba může na jedince v tomto složitém období působit jako určitý druh terapie, která jej utěšuje a dává mu pocit jistoty. Záliba v hudbě je zesilována také díky rostoucímu subjektivismu a přechodu k introverzi. Tato sebereflexe je důležitá, neboť vede k zájmu o vlastní prožívání a přibližuje psychiku jiných lidí, jejich přání i tužby. Umění se může stát jakýmsi sebevyjádřením dospívajících. Hudební prožitek má možnost narůst do nebývalé síly.⁶¹

Celková složitost a problematičnost poslechu hudby je podmíněna množstvím psychologických, sociologických a estetických faktorů. Tyto faktory jsou charakteristické pro tuto oblast. Pokud je žádáno, aby byl poslech hudby plnohodnotnou součástí procesu v hudební výchově, pak je nutné rozvíjet poslechové schopnosti. Tím jsou myšleny sluchové schopnosti – percepční, dále schopnosti analyticko-syntetické, hudební paměť, hudební představivost a schopnost emocionálních reakcí. Tento rozvoj činnosti neprobíhá odděleně, nýbrž v součinnosti s rozvojem vokálním, instrumentálním i hudebněteoretickým. Pokud je posluchač hudebně nepřipravený, tak u něj hudba vyvolává pouze citová vzrušení, emoce, nálady či mimohudební představy. Pokud bychom vzali v úvahu posluchače hudebně připraveného, tak můžeme očekávat, že bude schopen utlumení emočních prožitků ve prospěch analýzy hudebního díla tj. zachycení hudebního sdělení, které umožní skladbě porozumět.⁶²

Horáčková⁶³ prováděla výzkum v roce 2009 mezi adolescenty v období 13 až 19 let. Jednalo se o 237 respondentů a ti měli odpovědět, jakou hudbu poslouchají v období smutku a vzteku. Bylo dokázáno, že adolescenti, kteří prožívají smutek jako reakci na podnět, který se jim stal, volí raději smutnou hudbu, protože při jejím poslechu se cítí lépe nežli u hudby veselé. Jedna třetina by ovšem poslech veselé hudby zvolila.

⁶¹ SEDLÁK, František. A KOL. *Didaktika hudební výchovy 2.: na druhém stupni základní školy*. 1. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1979.

⁶² MAZUREK, Jan a Šárka ZEDNÍČKOVÁ. *Poslech hudby: distanční text*. Vyd. 1. Ostrava: Ostravská univerzita, Pedagogická fakulta, 2004, 41 s. ISBN 80-736-8014-9.

⁶³ HORÁČKOVÁ, Jana. Poslech hudby ve chvílích smutku a vzteku u mladých lidí v období dospívání. In: *Teorie a praxe hudební výchovy: sborník příspěvků z konference českých a slovenských doktorandů a pedagogů hudebního vzdělávání v Praze v roce 2009*. Vyd. 1. V Praze: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2009, s. 168-171. DOI: 978-80-7290-422-8.

Respondenti tak činili patrně proto, že na základě hédonistické⁶⁴ teorie má člověk tendenci vyhledávat podněty, které navozují příjemné a libé pocity. Horáčková uvádí výsledky výzkumu následovně: ve chvílích smutku by hudbu uklidňující volilo 55,2% respondentů a pomalou hudbu 47,7% respondentů. Pokud se zaměříme na prožívání vzteku, tak vzrušující hudbu zvolí 62,7% respondentů a rychlou 80,3% respondentů. Bezstarostná hudba byla upřednostňována před vážnou hudbou, a to následovně: pokud by respondenti prožívali smutek, jednalo se o 46,2% a pokud vztek, tak 53,2%. Když bychom se zaměřili na hlasitost poslouchané hudby, tak v obou případech je nadpoloviční většina pro hlasitou hudbu. U prožívání smutku je to 55,2% respondentů, při prožívání vzteku se jedná o 82,5% respondentů.

Z výše uvedeného výzkumu ale nevyplývá, které konkrétní skladby si žáci pustí. Ovšem podstatné je to, že žáky hudba obklopuje i ve chvílích neštěstí, smutku a zármutku. Je tedy vhodné naučit žáky uvolňovat emoce⁶⁵ skrze hudbu a naučit je jakési psychohygieně. Učitel by si měl být vědom, že každý žák je individuum. Každý z nás prožívá různé problémy, které se na nás podepisují. U adolescentů je vše významně podpořeno i jejich vývojem, který je spjat s prudkými hormonálními výkyvy, které souvisejí s pubertou. Puberta je považována za období tzv. druhého vzdoru. Jedinec se snaží dělat vše jinak než dospělí. Zde mohou vyvstat určitá úskalí pro učitele. Někteří jedinci se mohou snažit negovat veškeré činnosti a práci učitele. Učitelé by se proto neměli nechat odradit, pokud nějaká činnost nedopadne přesně podle jejich představ, protože za tím může být i mnoho jiných faktorů.⁶⁶

Závěrem lze říci, že by si měl být učitel vědom toho, že činnosti, které se žáky organizuje, by neměly být používány izolovaně. Tyto činnosti totiž postihují hudbu, která je chápána jako komplexní estetický útvar. Dochází k vytváření funkčních vztahů. Pokud v určité situaci převládají poslechové činnosti, je dobré, aby na ně navazoval zpěv přiměřených úryvků a motivů skladby. Části skladby mohou žáci zahrát na Orffově instrumentáři či na jiných nástrojích, které má škola k dispozici. Další možností je, že skladba díky svému charakteru vyvolá u žáků pohybové reakce, které bychom

⁶⁴ Psychologický hédonismus je založen na vyhledávání slasti. Na základě této teorie tedy veškerá jednání jsou činěna za účelem vyhledávat slast a vyhýbat se strasti. Hédonismus. In: *Wikipedia: the free encyclopedia* [online]. San Francisco (CA): Wikimedia Foundation, 2001- [cit. 2012-02-24]. Dostupné z: <http://cs.wikipedia.org/wiki/H%C3%A9donismus>.

⁶⁵ Na uvolňování emocí je koncipována část výukového modelu, který je určen pro gymnázia viz kapitola 4.2.2

⁶⁶ Zdravotní stav, aktuální problémy v rodině, problémy s partnerem, u dívek premenstruační syndrom (PMS), problémy v kolektivu.

neměli zakazovat, ale přiměřeně s nimi pracovat.⁶⁷ Současná hudební výchova se velmi orientuje na tvořivost žáků. Proto by činnosti, které učitel volí, měly mít záměr, cíl a žák by měl jasně pochopit jejich smysl.

2.1 Vývoj poslechu ve škole

V době kdy ještě nebylo možné užívání technických prostředků pro šíření hudby, se výchova k hudbě prakticovala pouze v podobě zpěvu či nástrojové hry. Díky prudkému rozvoji techniky, vývoji a různorodosti hudební scény se neustále zvyšuje nabídka spolu s poptávkou nových generací po nové a nové hudbě. To vede ke zmenšení prostoru pro hudební výchovu a časovou náročnost hudebních činností, které zapříčinily dlouhotrvající krizi hudební výchovy.⁶⁸

Za krizi hudební výchovy je považována nepřipravenost populace pro kontakt s hudbou a zároveň vyhýbání se náročnějším formám hudební kultury.⁶⁹ Jakousi nápravou této nepřipravenosti by měla být specializovaná příprava žáků k recepci hudby.⁷⁰

U nás byl výrazným hudebním pedagogem Vladimír Helfert, zejména v rozmezí dvacátých až třicátých let. Od té doby je poslech hudby součástí koncepce hudební výchovy. Dalšími významnými pokračovateli byli pedagogové František Sedlák a Jaroslav Herden. Mezi českými hudebníky-propagátory nalezneme Václava Neumanna⁷¹ či Ilju Hurníka.⁷² Ve světě byly velkým přínosem pořady o hudbě

⁶⁷ Častější je výskyt u žáků na prvním stupni. Žáci na druhém a vyšším stupni se uchylují spíše k vytleskávání rytmu či podupávání.

⁶⁸ POLEDŇÁK, Ivan. Poslech hudby jako problém estetický, psychologický, pedagogický. In: *Poslech hudby: sborník příspěvků z konference konané ve dnech 27. a 28. dubna 1998 na Pedagogické fakultě UK v Praze*. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 1998, s. 10-25. DOI: 80-86039-67-6.

⁶⁹ Jedná se zejména o operu, symfonická a komorní díla.

⁷⁰ Sami jsme během realizace výukových modelů byli svědky toho, že žáci nevydrželi zaujatě poslouchat skladbu. Po odeznění třetí minuty začali být neklidní a přestali vnímat hudbu.

⁷¹ Jeho diskografie na téma poslechu hudby: Vybrané poslechové skladby pro hudební výchovu v 7. ročníku (Supraphon 1961); Posloucháme hudbu ve škole – ve 4. ročníku (Bianka 1997); Posloucháme hudbu ve škole – v 9. ročníku (Bianka 1997); Umění poslouchat hudbu (Supraphon 2004); POLÁČEK, Radek. Neumann, Václav. *Český hudební slovník osob a institucí* [online]. 22.10.2011 [cit. 2012-02-24]. Dostupné z:

http://www.ceskyhudebnislovník.cz/slovník/index.php?option=com_mdictionary&action=record_detail&id=2415.

⁷² Nejznámější cyklus pro děti je Umění poslouchat hudbu. Dále je autorem mnohých literárněhudebních textů pro děti i dospělé. Ilja Hurník. In: *Wikipedia: the free encyclopedia* [online]. San Francisco (CA): Wikimedia Foundation, 2001- [cit. 2012-02-24]. Dostupné z: http://cs.wikipedia.org/wiki/Ilja_Hurn%C3%ADk

Leonarda Bernsteina. Nejprve byl uváděn desetidílný pořad Omnibus, následoval pořad „Young People's Concerts with the New York Philharmonic“ u nás známé jako Koncerty pro mladé publikum.⁷³

Postupem času došlo k určitému ustálení metodických a didaktických postupů. Na poslech hudby se nazírá jako na specifickou hudební aktivitu; poslech hudby by měl ve škole tvořit progresivní systém; nutná je zásada přiměřenosti vzhledem k věku a zkušenosti žáků; k poslechu by se nemělo přistupovat jako k jednorázové disciplíně, protože je vhodné se k poslechovým skladbám vracet či na nich komparovat; při poslechu skladby by se měly brát v potaz předpoklady a sklony žáků; žák by neměl být pouhým objektem působení tlaku učitele, ale měl by mít právo na své hudební zájmy, vhodná motivace je taková, která budí touhu po hudbě.⁷⁴

Cílem poslechu hudby ve škole by mělo být rozšiřování hudebního povědomí žáků, nemělo by se nikdy sklouznout k tomu, aby poslech žáci vnímali jako hudební kulisu, při které mají „oddych“ a nikdo po nich nic nechce.

Poslech hudby by měl být v 1. – 5. ročníku na základní škole zaměřen především na skladby vokální, protože se jeví dětem v tomto věku jako nejprístupnější. Jedná se zejména o lidové písničky nikoli o složitou polyfonii. Postupem času by se mělo přistupovat ke skladbám instrumentálním s programním charakterem. V nejvyšších ročnících by se měl tento přístup kombinovat ve stejném poměru. Dále Poledňák⁷⁵ uvádí, že poslech je nejlépe spojovat se zpěvem, který by měl spočívat v reprodukci poslouchané skladby. V prvním a druhém ročníku základní školy by se mělo dbát nejvíce na vytvoření kladného vztahu k hudbě. Od třetího ročníku by žáci měli získávat povědomí o nejjednodušších druzích hudebních skladeb, zejména by se mělo jednat o tance, písňe, pochody atd.

Poledňák⁷⁶ dále uvádí, že starším žákům by mělo být ukazováno, osvětlováno i pojmenováno, že se k hudbě dá přistupovat různě. Podstatou poslechu může být analýza

⁷³ Leonard Bernstein. In: *Wikipedia: the free encyclopedia* [online]. San Francisco (CA): Wikimedia Foundation, 2001- [cit. 2012-02-24]. Dostupné z: http://cs.wikipedia.org/wiki/Leonard_Bernstein

⁷⁴ POLEDŇÁK, Ivan. Poslech hudby jako problém estetický, psychologický, pedagogický. In: *Poslech hudby: sborník příspěvků z konference konané ve dnech 27. a 28. dubna 1998 na Pedagogické fakultě UK v Praze*. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 1998, s. 10-25. DOI: 80-86039-67-6.

⁷⁵ POLEDŇÁK, Ivan a Jan BUDÍK. A KOLEKTIV. *Poslech hudby: Průvodní text ke gramofonovým deskám pro hudební výchovu 1. - 5. ročníku základní devítileté školy*. 3. Praha: Supraphon, 1971.

⁷⁶ POLEDŇÁK, Ivan. Poslech hudby jako problém estetický, psychologický, pedagogický. In: *Poslech hudby: sborník příspěvků z konference konané ve dnech 27. a 28. dubna 1998 na Pedagogické fakultě UK v Praze*. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 1998, s. 10-25. DOI: 80-86039-67-6.

formy,⁷⁷ emocionalita skladby⁷⁸ či melodický průběh. U mladých posluchačů by se mělo pěstovat aktivní poslouchání celým tělem. Žáci by měli být schopni na poslouchanou skladbu reagovat, zpívat její témata, ukazovat rukou pohyb melodie, dirigovat základní taktová schémata, vytleskávat obtížnější rytmické části, pohybem vyjadřovat celkovou náladu skladby.⁷⁹

Poledňák⁸⁰ se dále zabývá nutností učit mladé posluchače tichu, naučit je vnímat hudební pauzy, které mají v hudbě své důležité místo. Měli bychom přimět žáky ke vnímání zvuku přírody, lidské řeči spolu s jejími emocionálními či významotvornými kvalitami. Naučit je vnímat přesahy mezi mluvou a hudbou, příkladem může být recitativ či melodram.

Na vyšších stupních bychom se měli zaměřit na to, abychom žáky učili co a jak správně poslouchat. Měli by si uvědomit, že při prvním poslechu slyší nahodilé zvukové události. Během druhého slyšení už hledají záměr a snaží se v poslouchaném zvuku nalézt významy a obsahy. Při třetím poslechu se žáci snaží naslouchat samotné hudbě. Nevnímají samostatné tóny, ale jejich celkovou strukturu.

Učitel by si měl být vědom toho, že žák je ovlivňován a usměrňován poslouchanou hudbou. Ta může sloužit žákovi k jeho projekci, může skrze ní promítat své nejrůznější představy, pocitové či citové stavy. Prožitek jde tedy jak z hudby směrem k člověku, tak i obráceně. Už samotná volba hudby je jakési sebevyjádření. Proto bychom jako učitelé měli podporovat promítání pocitů a fantazijních představ skrze poslouchanou hudbu a měli bychom vytvořit takové prostředí, aby žáci byli ochotni o svých pocitech a zážitcích diskutovat.⁸¹

Velký problém nastává spolu s historickým nástupem umělé hudby, protože hudba tak přichází o svou bezprostřednost a stává se specifickým obrazem doby. Nastávají otázky, co ta či ona hudba vyjadřuje. Díky tomu vystupuje do popředí další pedagogická otázka, zda není vhodnější orientovat se více na hudbu, která žáky obklopuje v jejich současném životě. Není tím míněno, že by se jednalo pouze o

⁷⁷ Výukový model pro pedagogickou třídu je koncipován tak, že se nejdříve žáci teoreticky dozví něco o sonátové formě a poté se této formě věnují. Více v podkapitole 4.2.4

⁷⁸ Při realizaci výukového modelu, který je určen pro gymnázia je velmi dbáno na práci s emocemi. Emoce jsou znázorňovány barevně, slovně i pohybově. Více viz podkapitola 4.2.2

⁷⁹ POLEDŇÁK, Ivan. Poslech hudby jako problém estetický, psychologický, pedagogický. In: *Poslech hudby: sborník příspěvků z konference konané ve dnech 27. a 28. dubna 1998 na Pedagogické fakultě UK v Praze*. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 1998, s. 10-25. DOI: 80-86039-67-6.

⁸⁰ POLEDŇÁK, Ivan. *Tamtéž*.

⁸¹ POLEDŇÁK, Ivan. *Tamtéž*.

nonartificiální hudbu, jedná se i o hudbu spjatou s filmem, televizí i reklamou atd. Nemusí se vždy jednat o jednoduchou hudbu. Učitel by měl mít i přesto na paměti, že tato hudba je téměř vždy pozitivně přijímána. O přijatelnosti hudby nerozhoduje míra složitosti a novosti, ale o jejím přijetí či nepřijetí rozhodují i životní a umělecké souvislosti.

Aby se stal poslech hudby co nejefektivnějším, je velmi důležitý opakovaný poslech.⁸² Opakovaným poslechem je myšleno seznámení se se skladbou pouze orientačně až po registrování jejich estetických a sémantických kvalit. Nemusí se vždy jednat o opakování celé kompozice, ale můžeme začlenit pěveckou či instrumentální interpretaci tematických materiálů poslouchané skladby či se můžeme pokusit o pohybové ztvárnění jednotlivých témat.⁸³

Synek⁸⁴ uvádí, že hlavním cílem poslechu hudby je ukázat žákům, jak se má hudba vnímat a prožívat. Zaměřit se na jednotlivé hudební prostředky, co a jak hudba prostřednictvím nich sděluje. Žáci by měli být schopni objektivního zhodnocení skladby na základě osvojených termínů. Úkolem učitele by mělo být seznámit žáky s co nejširším spektrem hudebních ukázek. Ukázky by měly reprezentovat co nejrozmanitější hudební žánry a zároveň bychom měli žáky naučit vzájemné toleranci. Neměli by odsuzovat druhé za to, že mají jiný hudební vkus nežli je ten jejich.

2.1.1 Metodický postup poslechu hudby

Žáci by si měli být vědomi toho, že hudební dílo nevzniká samo o sobě. Na samém začátku vzniku díla byl určitý nápad, který se stal inspirací pro samotného skladatele, který jej pak zpracoval svým jedinečným způsobem. Další článek v tomto řetězci je pak interpret, který se rozhodne skladbu podle svého vkusu, zkušeností, znalostí či dobových tendencí ztvárnit. Na konci je samotný příjemce, tedy posluchač, který by měl být připraven danou skladbu přijmout, zanalyzovat, porovnat a porozumět jí. Samotná kvalita poslechu, jak už bylo mnohokrát zmíněno, je založena na

⁸² Metoda opakovaného poslechu je využita při realizaci obou výukových modelů. Podrobněji v podkapitole 4.2.2 a 4.2.4

⁸³ MAZUREK, Jan a Šárka ZEDNÍČKOVÁ. *Poslech hudby: distanční text*. Vyd. 1. Ostrava: Ostravská univerzita, Pedagogická fakulta, 2004, 41 s. ISBN 80-736-8014-9.

⁸⁴ SYNEK, Jaromír. *Vybrané kapitoly z didaktiky hudební výchovy*. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2004, 65 s. ISBN 80-244-0964-X.

představách, zkušenostech, schopnostech a znalostech posluchače. Úkolem učitele je tedy systematickou hudební výchovou vychovávat takto připravené posluchače.⁸⁵

Pro správný rozvoj žáků bychom měli postupovat následovně. Systematicky rozvíjet sluchově percepční schopnosti, hudební představivost, hudební paměť a hudební myšlení.⁸⁶ Tyto činnosti jsou nejvíce rozvíjeny při zpěvu, hře na nástroj či při hudebně pohybových hrách.

Dále bychom měli žáky seznamovat s hudebně výrazovými prostředky.⁸⁷ Žáci by si měli uvědomit, že v každém hudebním díle je výrazových prostředků použito porůznu a nemají vždy stejně významnou roli. Učitel tedy musí odhalit dominantní vyjadřovací prostředky a na konkrétním díle si jich spolu s žáky všímat. Neméně důležité je, aby si žáci postupem času osvojili hudební pojmy. Znalost hudebních pojmů umožňuje žákům, aby porozuměli výkladu učitele o rozboru skladby.⁸⁸

Velmi důležité je i průběžné seznamování žáků s hudebními nástroji. Vysvětlit jim základní dělení hudebních nástrojů, podstatu tvoření tónu a hru na daný nástroj. Nejideálnější způsob je, když učitel může daný nástroj do hodiny přinést a žáci si mohou tvoření tónu sami vyzkoušet. Tak je nejlépe splněn požadavek na zážitek a z něj utvořenou vědomost.

Pokud chceme organizovat poslech, můžeme ho provádět dvojí formou. Jedná se o formy intuitivní a intelektuální.⁸⁹

Intuitivní forma se na školách občas využívá. Žáci ji velmi kvitují, protože dělá samotný poslech velmi atraktivní. Je tomu tak proto, že intuitivní poslech nevychází z analýzy hudebního materiálu, ani není nutné mít teoretické poznatky. Jedná se o to, že učitel pustí skladbu, bez toho aniž by o ní něco blíže řekl. Žáci reagují velmi spontánně a nezřídka se stává, že intuitivní zážitky vzbuzují hlubší zájem o danou skladbu. Při tomto druhu poslechu je velký důraz kladen na učitele, který je nucen vybrat takovou

⁸⁵ LASEVIČOVÁ, Jarmila. *Didaktika hudební výchovy: doplňkový studijní materiál pro posluchače studia učitelství 1. stupně základní školy*. Vyd. 1. Ostrava: Ostravská univerzita, 1996. Učební texty Ostravské univerzity. ISBN 80-704-2108-8.

⁸⁶ V dnešní době je bohužel systematické rozvíjení žáků od prvního stupně velmi nedostačující. V řadě škol je výuka hudební výchovy zanedbávána a není neobvyklé, že se učitel na střední škole setkává se žáky, kteří neumí číst noty, zopakovat tón či rytmus. Učiteli na střední škole nezbyvá nic jiného, než začínat od samého začátku, což není vždy úplně jednoduché při dotaci hudební výchovy dvě hodiny za týden po dva roky na čtyřletém gymnáziu.

⁸⁷ Hudebními prostředky myslíme rytmus, tempo, dynamiku, barvu, melodii, formu, instrumentaci. In: LASEVIČOVÁ, Jarmila. *Tamtéž*.

⁸⁸ Myslíme tím, aby žáci znali pojmy jako píseň, instrumentální skladba, duo, rondo atd. Učitel samozřejmě vysvětlí dané pojmy, ale je také důležité nějaké povědomí, kam daný pojem zařadit. In: LASEVIČOVÁ, Jarmila. *Tamtéž*.

⁸⁹ LASEVIČOVÁ, Jarmila. *Tamtéž*.

skladbu, aby žáky zaujala. Může se jednat o známou skladbu, která oplývá výrazným rytmem, či o zajímavou zpěvnou melodií atd. Nejčastěji se u tohoto typu poslechu využívá intuitivní deskripce.⁹⁰ Výtvarné reakce zobrazují momentální nálady a pocity žáků, které u nich hudba podnítila. Učitel spíše dbá o to, aby se u žáků projevila fantazie, která by měla být ve výtvarném ztvárnění snadněji vyjádřitelná nežli slovním popisem.⁹¹

Intelektuální forma poslechu je založena na rozumovém zkoumání. Důležitou roli hraje samotný věk žáků, poslechové i jiné zkušenosti, charakter skladby atd. Pokud se skladby mají skutečně stát emočním zážitkem žáků, tak by se měl poslech organizovat a měli bychom při něm využít veškerých možných prostředků pro estetické působení na žáky.⁹²

Při realizaci obou výukových modelů využíváme formy intuitivní i intelektuální. Intuitivní forma je zastoupena v gymnaziálním výukovém modelu, intelektuální forma je zastoupena ve výukovém modelu pro pedagogickou třídu.

2.1.2 Příprava na poslech

Učitel by si měl být vědom, že aktivity, které směřují od zážitku k poznatku, by měly být propojené. Velmi důležité jsou činnosti vokální, instrumentální a pohybové, které nabízejí příležitosti, jak získat už ve fázi přípravy na poslech smyslovou zkušenost se základními vlastnostmi zvukového materiálu. Důležité je zmiňovat proces učení, který žáka ve svém průběhu nutí poznávat základní prvky hudební řeči i základní princip jejich existence a projevů ve formě kontrastu. Žák posuzuje, zda se jedná o melodii posazenou vysoko, či nízko, zda je rychlá, či pomalá atd. Dále je možné, aby žák znázorňoval průběh melodie či její vlastnosti pohybem, tuto činnost nazýváme sémantické gesto. Žák může melodii reprodukovat hlasem, či zahrát na libovolný nástroj, vytleskávat nebo nově kombinovat.⁹³

⁹⁰ Intuitivní deskripce znamená kreslení a malování podle hudby. In: LASEVIČOVÁ, Jarmila. *Didaktika hudební výchovy: doplňkový studijní materiál pro posluchače studia učitelství 1. stupně základní školy*. Vyd. 1. Ostrava: Ostravská univerzita, 1996. Učební texty Ostravské univerzity. ISBN 80-704-2108-8.

⁹¹ LASEVIČOVÁ, Jarmila. *Didaktika hudební výchovy: doplňkový studijní materiál pro posluchače studia učitelství 1. stupně základní školy*. Vyd. 1. Ostrava: Ostravská univerzita, 1996. Učební texty Ostravské univerzity. ISBN 80-704-2108-8.

⁹² LASEVIČOVÁ, Jarmila. *Tamtéž*.

⁹³ HERDEN, Jaroslav. K úloze učebnic a moderních technických prostředků při realizaci poslechu v rámci současné koncepce hudební výchovy. *Hudební výchova*. 2005, roč. 13, č. 1.

2.1.3 Vlastní poslech

Než poslech realizujeme, je nutné se ptát na otázku, která se týká stupně rozvoje myšlení žáků. Zajímá nás, jaká hudba je a proč se nám takovou zdá být. Ukázky, které předkládáme žákům, by měly splňovat alespoň tři základní podmínky. První podmínkou je tónový prostor, který by měl být přiměřený vzhledem k věku a hudební úrovni dané skupiny žáků. Tím je míněno, aby žáci byli schopni se orientovat jen pouhým poslechem. Hudební ukázka by měla být inspirativní, aby žáka zaujala. To, že skladba žáka zaujme či inspiruje, vytvoří hudební prostor, který závisí na individuálních prožitcích. Intenzita prožitků je dána životními zkušenostmi z různých oblastí lidského života.⁹⁴

V průběhu školní docházky dochází k vyčerpání modelových situací z hlediska jejich didaktické posloupnosti. Proto mohou zkušenosti s dílčími výpověďmi vybraných skladeb vytvořit předpoklady pro porozumění hudební řeči. Modelové situace nabízí příležitosti k vyčleňování základních hudebních prvků a jejich následné identifikaci.⁹⁵

2.1.4 Práce s ukázkou

Všeobecně nastává problém při prvním kontaktu s neznámou skladbou. Nezkušený posluchač může na otázku, která se ptá na to, jaká daná skladba je odpovědět veselá, smutná či zajímavá atd. Žák vyjadřuje svůj letmý dojem, o kterém neví, jak k němu dospěl. Jedná se o jeho aktuální pocit, který je spíše neurčitý, protože nemá dostatek zkušeností. Pokud ovšem zajistíme, aby měl žák možnost si ve třídě několikrát vyzkoušet kroky různých lidových tanců, umožníme mu pohybovou zkušenost, která žákovi umožní zapamatovat si určitý výrazový prvek. Později se dá s touto zkušeností pracovat tak, že zdůrazníme akcenty na první dobu v taktu.⁹⁶

Naopak u žáků na prvním stupni se ukazuje, že vokální příklady jsou nejideálnější pro budování poslechových zkušeností. Této aktivity se hojně využívá i v mateřských školách pro navození nálady pro potřebné situace. V dalších etapách se postupuje tak, že se srovnávají různé verze poslechových skladeb. Výborným příkladem jsou Obrázky z výstavy Modesta Petroviče Musorgského. Žáci si mohou vypoaslechnout

⁹⁴ HERDEN, Jaroslav. K úloze učebnic a moderních technických prostředků při realizaci poslechu v rámci současné koncepce hudební výchovy. *Hudební výchova*. 2005, roč. 13, č. 1.

⁹⁵ HERDEN, Jaroslav. *Tamtéž*.

⁹⁶ HERDEN, Jaroslav. *Tamtéž*.

nejprve jeho klavírní verzi a poté Ravelovu orchestrální podobu. Dále existuje i přepis této skladby pro syntetizátor od Isao Tomita či různé další úpravy pro varhany, kytarová dua atd.⁹⁷

Pro zapamatování dané skladby je vhodné užívat mnoho metafor, které pojmenovávají akustické zkušenosti na základě podobností s jinými smyslovými oblastmi. Snažíme se o zapamatování vjemu ze skladby, který rekonstruujeme na základě vzpomínkové představy, která není totožná s objektivní realitou, ale je daná notovým zápisem. Představa je individuální pro každého vnímatele. Pokud žák hledá jisté osobité výrazy pro skladbu, je tak činěno na základě jeho tvořivého myšlení. Originalitu a tvořivost výpovědi⁹⁸ žáků bychom měli neustále podněcovat.⁹⁹

2.2 Integrace v systému vzdělávání

Integrace je dnes hlavní celoevropskou prioritou. Jedná se o trend humanitního školství, které vyplynulo z jednání Evropské rady v Lisabonu. Většina zemí došla k závěru, že by se měli současní žáci lépe připravovat na svůj budoucí profesní i osobní život. Jedinci by se měli lépe zapojovat do celkového dění společnosti a měli by být připraveni na celoživotní vzdělávání. Proto se celý systém započal zaobírat spíše tím, jak úspěšně aplikovat vědomosti a dovednosti než na to, jak je pouze získávat.¹⁰⁰

Na základě tohoto pojetí má hudební výchova na různých stupních škol veliké šance. Celkově ustupuje model verbálního vyučování a je více požadován rozvoj osobnostních předpokladů na základě triády hudebního vyučování, která spočívá v emocionálním zážitku – hudební dovednosti – poznatku. Toto pojetí plně koresponduje s přirozenou funkcí hudby v lidském životě a nyní dostává větší prostor ve výuce i na základě kurikulárních dokumentů.¹⁰¹ To, že dodržujeme triádu v rámci hudebního vzdělávání, tj. preference zážitkových aktivit a zohlednění individuálních dispozic žáků, je optimálním východiskem pro naplnění RVP.¹⁰²

⁹⁷ HERDEN, Jaroslav. K úloze učebnic a moderních technických prostředků při realizaci poslechu v rámci současné koncepce hudební výchovy. *Hudební výchova*. 2005, roč. 13, č. 1.

⁹⁸ Jak tvořivost, tak diskuze jsou obsaženy ve výukovém modelu, který je koncipován pro gymnaziální třídu, tak i pro pedagogickou třídu více v podkapitole 4.2.2 a 4.2.4

⁹⁹ HERDEN, Jaroslav. *Tamtéž*.

¹⁰⁰ JENČKOVÁ, Eva. Princip integrace - v současném systému vzdělávání. *Hudební výchova*. 2009, roč. 17, č. 1.

¹⁰¹ Kurikulárními dokumenty je v této kapitole míněn především rámcově vzdělávací program. Používá se zkratka RVP.

¹⁰² JENČKOVÁ, Eva. *Tamtéž*.

Tento nový přístup v sobě zahrnuje skutečnost, že nezáleží na množství nových vědomostí, protože se nikdo z nás nemůže naučit vše. Mnohem důležitější je motivace k učení, která má zapříčinit touhu po celoživotním učení se, které vede k neustálému objevování nových a nových poznatků. Dále se od tohoto požadavku odvíjí i propojenost, trvalost a využitelnost pro svůj budoucí a profesní život. Dalším faktorem je snaha ze strany učitele neusilovat o naprosto totožné výsledky u všech žáků. Učitel si musí být vědom individuálního maxima každého svého žáka na základě jeho potřeb a možností. Učitel si dále musí uvědomit, že neexistuje univerzální pojetí vzdělávání tak, aby všem vyhovovalo. Musí hledat společný prvek, díky kterému vznikne místo pro společný vzdělávací základ, který v sobě skýtá prostor pro uplatnění různých metod výuky a různá pojetí vzdělávání.¹⁰³

2.2.1 Integrace v poslechu hudby

Velmi důležitým fenoménem při poslechu hudby je integrace.¹⁰⁴ Integrace je rozlišována trojího typu. V první řadě jednooborová integrace znamená, že je zaměřená k jedinému mediu. Druhým typem je integrace intermediální¹⁰⁵ – polyestetická, která spočívá v tom, že žáci dávají najevo své pocity skrze kresbu, pohyb či herecký projev. Tyto činnosti u nich vedou k osvojení uměleckého výrazu i uměleckých dovedností. Celý princip tkví v procesu zažít, vyložit, vysvětlit a ztvárnit. Třetím případem je integrace interdisciplinární, která integruje umění spolu s estetickými jevy s dalšími oblastmi přírodních a společenských věd. Všechny tyto tři typy integrace jsou zvláště důležité v receptivní hudební výchově, při které dochází k přesahům do oblasti produkce a reprodukce.

Abychom správně porozuměli hudbě, měli bychom, dle Drábka,¹⁰⁶ dodržovat tři receptivně didaktické fáze: první velmi důležitou fází je spontánní vnímání díla. Podstatný je náš první dojem z díla, jak na nás působí, zda se nám vůbec líbí, či nelíbí. Druhá významná fáze spočívá ve zkoumání komplexu skladby. Usilujeme o odpověď na otázku, jak je to uděláno. Třetí fází je vzhled do sémantických, stylových a

¹⁰³ JENČKOVÁ, Eva. Princip integrace - v současném systému vzdělávání. *Hudební výchova*. 2009, roč. 17, č. 1.

¹⁰⁴ DRÁBEK, Václav. Poslech hudby a integrace. In: *Poslech hudby: sborník příspěvků z konference konané ve dnech 27. a 28. dubna 1998 na Pedagogické fakultě UK v Praze*. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 1998, s. 26-31. DOI: 80-86039-67-6.

¹⁰⁵ Její využití je patrné ve výukovém modelu pro gymnaziální třídu podkapitola 4.2.2

¹⁰⁶ DRÁBEK, Václav. *Tamtéž*.

tektonických principů. Snažíme se odhalit obsah hudby s ohledem na okolnosti jejího vzniku. Zajímá nás sémantická analýza.

Integrace v hudbě v sobě zaštiťuje východisko pro všechny tři fáze recepce. Cílem je propojenost zpěvu, poslechu a vlastního muzicírování, které je založeno na poznatcích z hudební nauky. Toto vše umožňuje kreativní výuku hudební výchovy, kdy je hudba zprostředkována skrze zážitky z činnosti. Nelze ovšem předem říci, která metoda integrace se při poslechu uplatní nejvíce. Tato skutečnost je velmi ovlivněna povahou skladby, zkušenostmi žáků i cílem učitele.¹⁰⁷

Syntéza hudby s jinými uměními je typická už od jejího vzniku. Velmi známé jsou kombinace hudby a poezie, výtvarného umění či dramatu. Toto všechno jsou velmi podnětné činnosti pro pedagogické účely, protože umožňují nové cesty obohacování recepce. Skrze něco známého se vysvětluje něco neznámého, příkladem může být koláž ve výtvarném umění, která nám poslouží pro přiblížení hudební koláže. Díky přibližování jednoho umění druhým dochází k rozšiřování percepčních typů, což vede k širší orientaci žáků ve světě umění vůbec. Problém v rámci polyestetické integrace není v tom, zda se mají vztahy mezi uměním využívat, ale spíše v tom, co a jak můžeme využívat.¹⁰⁸

Učitel si musí být vědom toho, že společné všem druhům umění je především zásada tvorby. Odlišnost jednotlivých umění spočívá v povaze materiálu, který je spjat s určitými výrazovými prostředky, které působí na smyslové orgány a působí napětí mezi konkrétním a abstraktním ztvárněním. Napětí může být mnohem větší u hudby či poezie, naopak ve filmu očekáváme napětí výrazně menší.¹⁰⁹

Problematikou, která se týkala vzájemného ovlivňování či splývání odlišných uměleckých jazyků, se zabývali Ivan Poledňák a Jiří Fukač ve své stati o hudbě a výtvarném umění z roku 1974.¹¹⁰ Poledňák spolu s Fukačem docházejí k závěru, že jsou možné tři vztahy mezi uměním. Jedná se o relaci, interakci a průnik. Relace je chápána jako nejvolnější spojení, které v sobě nese jak shody, tak i rozdíly. Interakce je vnímána jako proces vzájemného ovlivňování, které je činěno například materiálově nebo

¹⁰⁷ DRÁBEK, Václav. Integrace v receptivní hudební výchově. *Hudební výchova*. 1998(č. 4).

¹⁰⁸ DRÁBEK, Václav. Poslech hudby a integrace. In: *Poslech hudby: sborník příspěvků z konference konané ve dnech 27. a 28. dubna 1998 na Pedagogické fakultě UK v Praze*. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 1998, s. 26-36. DOI: 80-86039-67-6.

¹⁰⁹ DRÁBEK, Václav. Poslech hudby a integrace. In: *Poslech hudby: sborník příspěvků z konference konané ve dnech 27. a 28. dubna 1998 na Pedagogické fakultě UK v Praze*. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 1998, s. 26-36. DOI: 80-86039-67-6.

¹¹⁰ DRÁBEK, Václav. Integrace v receptivní hudební výchově. *Hudební výchova*. 1998(č. 4).

tematicky. Dokonce můžeme spatřit vzájemné ovlivňování ve vývojové linii například hraného filmu, který se váže na divadlo. Průnik je chápán jako splynutí, to znamená nejtěsnější propojení dvou či více druhů umění. Takovouto syntézou je dosaženo nové kvality tak, že například vznikne píseň či melodram. K průniku nemůže docházet vždy, aby k němu došlo, je nutné najít mezi oběma znakovými systémy něco společného, i přesto je však jedno z umění v dominantnější pozici.¹¹¹

Jako problematické se jeví spojování hudebního a výtvarného umění, protože může docházet jen k interakcím. Potíže při integraci hudby s výtvarnými prostředky ukázaly už pokusy s barevným klavírem, jejichž autorem byl Skrjabin¹¹² a barevným slyšením.¹¹³ Můžeme tedy říci, že je velmi obtížné určit vzájemný vztah mezi barvami a jejich tónovými protějšky.

V praxi dochází nejčastěji k průniku či transferu. Na mezistupni mezi analogií a transferem se pohybují transformace s technologií. Jedná se o přejímání formovatelných principů z hudby do literatury, z malířství do hudby a pod. Můžeme se zabývat vlivem výtvarného impresionismu na vznik hudebního impresionismu nebo atonální hudbou a jejím vlivem na vznik abstraktního malířství. Jedná se tedy o vnitřní zákonitosti, které ovlivnily hudbu, malířství a poezii. Ty se počátkem 20. století dostaly do zhruba stejného stádia a není divu, že se vzájemně ovlivňovaly. Spojení atonality a abstraktní kresby je v radikálním těžišti, které spočívá v úsilí o čistou výtvarnost a čistou hudebnost.¹¹⁴

Co se týká integrace hudby a jejího výtvarného ztvárnění, uvádí Zachová,¹¹⁵ čtyři možné způsoby integrace. První formou integrace je hudba jako kulisa. Spočívá v tom, že nezasahuje přímo do žádné fáze výtvarné činnosti. Hudba je pouštěna pouze pro dotvoření nálady či atmosféry. Druhá forma integrace se zabývá tím, že je hudba použita jako motivace pro činnost. Hudba je tedy puštěna v úvodu hodiny a záměrně

¹¹¹ DRÁBEK, Václav. Integrace v receptivní hudební výchově. *Hudební výchova*. 1998(č. 4).

¹¹² Barevný klavír umožňoval propojení hudby spolu se světlem. V závislosti na klávese, která zní, se na ploše objevuje barva. ČERVINKA, Pavel. *Vznik a vývoj českého videoartu*. Brno, 2008. Bakalářská práce. Masarykova univerzita. Vedoucí práce Mgr. David Kořínek.

¹¹³ Barevné slyšení neboli synestézie je velmi subjektivní záležitost. Proto je pravděpodobnost shody velice ojedinělá. Nejvýraznější barevné slyšení je podmíněno absolutním sluchem a dochází k přiřazování konkrétních barev tónům či stupnicím. Z lékařského hlediska je synestézie spíše výjimečná a objevuje se spíše u žen. Často bývá spojována s vysokou inteligencí, která není přímo úměrná uměleckým vlohám. WEISSOVÁ, Anežka. *Vztah barev a tónů*. Brno, 2010. Bakalářská práce. Masarykova univerzita. Vedoucí práce Mgr. Jan Špaček.

¹¹⁴ DRÁBEK, Václav. Integrace v receptivní hudební výchově. *Hudební výchova*. 1998(č. 4).

¹¹⁵ ZACHOVÁ, Libuše. *Integrační procesy ve výtvarné výchově: (se zaměřením na práci v 1.-5. roč. ZŠ)*. Vyd. 1. V Hradci Králové: Gaudeamus, 2000, 127 s. ISBN 80-704-1136-8.

jsou vybírány skladby, které působí velmi intenzivně na city. Třetí formou integrace je vnímání hudby a její výtvarné ztvárnění. Hudba je záměrně poslouchána a výtvarný projev reaguje na danou ukázkou. Hudba zní po celou hodinu a může do výtvarné činnosti pronikat mnohými způsoby.¹¹⁶ Čtvrtým typem integrace je vnímání výtvarného díla a jeho zvuková interpretace. Jedná se o obrácený postup. Na základě výtvarného díla se snažíme provést jeho zvukovou interpretaci na libovolné nástroje. Abstraktní obrazy tak můžeme ztvárnit pouze rytmickým doprovodem, či žáci mohou vymyslet vlastní melodii.¹¹⁷

Pro školní výuku je velmi důležitá rovina významu a zřetelnosti vazeb. Celému umění je společný význam, který je důležité vnitřně identifikovat, což se nejlépe děje v polyestetickém vyučování. Velmi vhodné jsou kreativní aktivity, které v sobě skýtají viditelnou nebo slyšitelnou výpověď. Můžeme tak emoce zprostředkovat obrazem, hlasem či scénicky. Hudbu můžeme analyzovat na základě nonverbálních projevů. Tento typ vyjádření je pro různě nadané nebo rozdílně zaměřené žáky přijatelnější, než kdyby se jednalo o pouhý výklad s poslechem hudby bez dalšího prožitku.¹¹⁸

Velmi významnou roli hraje komplexní integrace, která v sobě zahrnuje řetězení mezioborových vztahů. Tato metoda je velice univerzální a můžeme ji uplatňovat ve všech předmětech. Vždy je dominantní jeden předmět, v našem případě hudební výchova, ostatní předměty jsou ve formě prvků, které fungují jako tmelící elementy. Tento druh integrace nefunguje podle závazného učebního plánu, ale zohledňuje tematické celky. Práce na tématu tak může trvat několik hodin i měsíců. Komplexní pohled na hudbu je výhodný z hlediska uvědomění si společenské funkce a propojení učebních obsahů s postoji žáků.¹¹⁹

¹¹⁶ Hudba, zvuk, tón či tlesknutí vyvolává řadu asociací, které mohou být lineární, tvarové, barevné, figurativní či nefigurativní. Na žácích se může požadovat vyjádření melodie či zvuku pomocí linií či jejich uspořádání na ploše, vyjádření melodie v prostoru, vyjádření hudebního tempa a jeho změn pod vlivem momentálního dojmu nanášet barevné skvrny na papír. U starších žáků se můžeme pokusit o výtvarné vyjádření formy celé hudební skladby. In: ZACHOVÁ, Libuše. *Integrační procesy ve výtvarné výchově: (se zaměřením na práci v 1.-5. roč. ZŠ)*. Vyd. 1. V Hradci Králové: Gaudeamus, 2000, 127 s. ISBN 80-704-1136-8.

¹¹⁷ ZACHOVÁ, Libuše. *Tamtéž*.

¹¹⁸ DRÁBEK, Václav. Integrace v receptivní hudební výchově. *Hudební výchova*. 1998(č. 4).

¹¹⁹ DRÁBEK, Václav. *Tamtéž*.

2.3 Modely v přípravě na poslech

Modelování znamená vytvoření funkčně ideálních postupů, které vyhovují praxi a zároveň respektují teoretická východiska. Model, který je takto pojatý, respektuje hlavní znaky didaktického postupu, který je doporučován pro řešení problémů a zároveň je otevřen individuálnímu použití určitých schémat, které vyplynou ze situace.¹²⁰

Modelování v sobě zahrnuje dvě funkce. Jedná se o ověřovací funkci a regulační funkci. Ověřovací funkce nám umožňuje zjistit, zda námi zvolená koncepce je vhodná pro žáky. Didaktické doporučení je následující - začínáme od zážitku k poznatku. Je tak zajištěn rozvoj poznávacích schopností, které se budují na základě získaných zkušeností z aktivní hudební činnosti.¹²¹ Dále se rozvíjí vyjadřovací schopnosti, protože žák je nucen vystihnout hudební zážitek.¹²²

Regulační funkce je významná pro učitele, protože mu dává reálné prostředí třídy. Učitel tak sleduje a hodnotí fázové procesy, které jsou řízeny psychickými i muzikantskými aktivitami. Tím, že si je učitel sám vědom posloupnosti jednotlivých etap procesu osvojování hudebního díla a jeho jednotlivých fází, může do něj zasahovat a svým žákům umožnit přiměřený zážitek vzhledem k jejich věku. Žáci tak budou mít celostní představu o skladbě, ke které se mohou vracet a uvědomit si vývoj hudby v čase.¹²³

2.3.1 Dynamický model

Termín model¹²⁴ znamená, že se jedná o dokonalý vzor. Pojem dynamický v sobě zahrnuje interakci mezi učitelem a žákem, kteří na sebe působí v neustále se měnících podmínkách. V důsledku proměnlivosti se hledají optimální řešení, která jsou často praktikována pokusem a omylem.

¹²⁰ HERDEN, Jaroslav. Modelové situace v přípravě na poslech hudby. In: *Poslech hudby: sborník příspěvků z konference konané ve dnech 27. a 28. dubna 1998 na Pedagogické fakultě UK v Praze*. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 1998, s. 37-44. DOI: 80-86039-67-6.

¹²¹ V obou vyučovacích modelech dbáme na propojení zážitku s poznatkem, dbáme na diskuzi se studenty atd. viz 4.2.2 a 4.2.4

¹²² HERDEN, Jaroslav. *Tamtéž*.

¹²³ HERDEN, Jaroslav. *Tamtéž*.

¹²⁴ Výukový model, který je zaměřen pro pedagogickou třídu 4.2.4 vychází z těchto poznatků. Objevuje se v něm jak analýza, tak syntéza i přenos.

Učitel by měl při poslechu hudby předkládat žákům takové akustické materiály, které v sobě zahrnují určitý tvůrčí potenciál. Je to důležité z toho hlediska, aby byl možný spontánní hudební prožitek.

Po ukončení prvního poslechu skladby by měl žák vypovědět svůj zážitek a celkový dojem z ukázky. Žák je nucen vytvořit si na základě vlastních zkušeností svůj vlastní názor, který zprostředkovává ostatním. Zároveň dochází ke komparaci žáků ve třídě a společně se snaží najít společné tvrzení pro všechny.

V následující **analýze** by se učitel měl snažit nasměrovat žáky k vnímání detailů a porporcí poslouchané skladby. Cílem je za pomoci ukázek, které by měly být přehrány na nástroj, vyzdvihnout to podstatné, na co by se měl žák při následujícím poslechu zaměřit.¹²⁵ Zároveň tato činnost je velmi podnětná pro zapojení hudební paměti. Žák je nucen určitý motiv v paměti uchovat, následně si jej vybavit a uvědomit si, zda se vlivem působení skladby daný motiv v jeho paměti nepozměnil.

Po analýze by měla následovat **syntéza**, k té by mělo docházet při opakovaném poslechu. To, že žáci už mají zkušenost z prvního poslechu, nám umožňuje, že se můžeme vrátet k již vyposlechnutému či předvídat vývoj skladby. Žáci také začínají přetvářet poslouchanou skladbu ve své fantazii a sami pro sebe si odhalují individuální vztahy. Což je dáno tím, že pronikají do systému hudební řeči. Učitel si musí být vědom, že k poslouchané skladbě by se měl s různými činnostmi vrátet. Návrat je důležitý právě proto, že skladba i její vnímání žáky vyžívá, poznatky se prohlubují a zážitek se zintenzivňuje a individualizuje.¹²⁶ Několikanásobný poslech umožňuje použít nabyté vědomosti, které jsou žáci schopni aplikovat při poslechu skladeb jiných. Zároveň dochází k **přenosu**, který spočívá v tom, že pravidelnými kontakty je zaplněn systém výrazových hodnot hudby.¹²⁷

2.4 Využití učebnic při realizaci poslechu hudby

Současná situace ve školách sebou přinesla zásadní problém. Jak zprostředkovat cestu od zážitku k poznání. Většina učitelů hudební výchovy je naplněna skepsí, protože

¹²⁵ HERDEN, Jaroslav. Modelové situace v přípravě na poslech hudby. In: *Poslech hudby: sborník příspěvků z konference konané ve dnech 27. a 28. dubna 1998 na Pedagogické fakultě UK v Praze*. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 1998, s. 37-44. DOI: 80-86039-67-6.

¹²⁶ HERDEN, Jaroslav. *Tamtéž*.

¹²⁶ HERDEN, Jaroslav. *Tamtéž*.

¹²⁷ Výrazovými hodnotami hudby je myšlena hudba pochodová, taneční, obřadní či liturgická. In: HERDEN, Jaroslav. *Tamtéž*.

žáci nedostávají podněty k prohlubování zkušeností s hudbou jako s řečí, chybí jim celkový systém jednoduchých myšlenkových operací, při kterém by byli schopni propojit hudební myšlení.

Je třeba si uvědomit, že valná většina dostupných učebnic a technických pomůcek vyhovuje jen některým kritériím pro pojetí hudební výchovy jako komplexu aktivních tvořivých činností.¹²⁸ Moderní učebnice určené pro výuku hudební výchovy se snaží motivovat žáky spolu s učiteli, usilují o aktivizaci tvořivých sil, inspirují vznik různých didaktických situací a zapojení didaktických pomůcek. Zaměříme se na dvě učebnice, které jsou velmi významné pro poslech hudby. První z nich je **My pozor dáme a posloucháme**,¹²⁹ která je především zaměřena na hudební motivaci.

Učebnice je členěna do pěti kapitol. První kapitola je zaměřena na první setkávání s hudbou, které by se mělo odehrávat v rodině. Kapitola sama se jmenuje *Chvilky pro rodiče s dětmi*. Obsahuje řadu návodů pro rozhovor rodičů s dětmi na téma hudba. Zároveň vyžaduje po rodičích i jejich vlastní fantazii a kreativitu. Mají dětem například vyprávět, jak vypadá louka, na které se pasou koníci a děti na jejich představu mají reagovat. Dále je kladen důraz na komparaci, aby si děti uvědomily rozdíl mezi básničkou a písničkou. Pomalu se také seznamují s pohybem, kdy se mají cíleně učit tanec sousedskou. Což vede k tomu, že si děti musí uvědomit, v jakém jsou taktu a záměrně jsou nuceny vnímat těžkou dobu.

Druhá kapitola nese název, *Co slyšíme kolem sebe*. Tato kapitola seznamuje děti s instrumentací. Není zapotřebí melodických nástrojů, postačí běžné kuchyňské vybavení: vařečky, lžíce, pokličky či plechovka s hráškem. Zároveň je při poslechu skladby vyžadováno tlesknutí, pokud se objeví v poslouchané skladbě určitý úkaz. Jako poslechová písnička slouží *Žáby* od Lukáše Matouška a děti mají na každé „kvák“ tlesknout, později se zapojují i rytmické nástroje. Pro srovnání je uvedena i další píseň Jindřicha Felda *Žáby* z cyklu pro dětský sbor. Po této části, která se věnovala rytmu, následuje část, která se věnuje pohybu melodie. Pro příklad je zde kočička a kocourek, kteří mňoukají jinak. Kočička má stoupavou intonaci a kocourek klesající.

¹²⁸ Aktivní tvořivé činnosti jsou vokální, instrumentální a pohybové, které dávají zásobu praktických zkušeností pro poslech hudby. In: HERDEN, Jaroslav. K úloze učebnic a moderních technických prostředků při realizaci poslechu v rámci současné koncepce hudební výchovy. *Hudební výchova*. 2005, roč. 13, č. 1.

¹²⁹ HERDEN, Jaroslav. *My pozor dáme a posloucháme: posloucháme hudbu se žáky 1. stupně základní školy*. 1. vyd. Praha: Scientia, 1994, 119 s. Učebnice pro základní školy (Scientia). ISBN 80-858-2756-5.

Třetí kapitola *Tajemství hudební řeči* je zaměřena na propojování vědomostí z předchozích dvou kapitol. Žáci se učí nalézat v poslechových skladbách rytmy, zajímají se o průběh melodie, zda je stoupavá, klesající či proměnlivá. Zároveň se dozvídají, co je ostinato, bourdon, koruna či ritardando. Z hlediska poslechu by nás měla zaujmout podkapitola *Co slyšíš, když posloucháš?* Tato podkapitola je zaměřena na dílčí smysly, jak ty vnímají poslouchanou hudbu. Žáci si musí uvědomit, zda je melodie vysoko či nízko, jaké je tempo, barva, či dynamika.

Ve čtvrté kapitole *Slovo, věta, souvětí* se žáci učí pracovat s hudebními představami. Mají několik podob jedné písničky a mají sestavit tu správnou. Opírají se pouze o svou paměť. Zároveň si na tomto příkladu uvědomují rozdílnost a důležitost hudebního zápisu. Výsledkem této kapitoly je sborový zpěv. Vyžaduje tedy nutnost poslouchat sám sebe a ostatní, aby vznikl jednotný zvuk, který je vyvážený a ladí. To, že se žáci učí kolektivně zpívat, vede i k jejich vzájemnému respektování. Zároveň se žáci dozvídají rozdíl mezi pojetím vokálním a instrumentálním.

Pátá kapitola *Hudba do života* je zaměřena na instrumentální podobu hudby. Žáci mají znázorňovat hru na jednotlivé nástroje, seznamují se s jejich barvou, učí se je rozdělit do skupin podle kritérií.

S cílem posílení zážitku ze setkání s hudbou i na vyšším stupni se uplatňují výtvarné doplňky, fotografie, architektonické památky, literární ukázky inspirované hudbou. Hudební ukázky se mohou upravovat pro školní soubory. Proto vzniklo pokračování učebnice určené pro poslech hudby na 2. stupni základních škol a nižších ročníků osmiletých gymnázií s názvem **My pozor dáme a nejen posloucháme**.¹³⁰ Sám Herden¹³¹ přiznává, že tyto učebnice nejsou uzavřenou kapitolou. Podle něj je stále co objevovat, můžeme přicházet s novými a novými věcmi v rámci školního vyučování.¹³²

Tato učebnice obsahuje šest kapitol. První kapitolou je *Hudba kolem nás*, která se zabývá opakováním toho, co by měli žáci již znát. Utužuje se zpívání ve sboru, vědomosti ohledně délky not a pomlk. Objevují se již činnosti pro tvořivý poslech: například Symfonie č. 6 F dur, Pastorální Ludwiga van Beethovena. Melodie se hraje na

¹³⁰ HERDEN, Jaroslav. *My pozor dáme a nejen posloucháme: posloucháme hudbu se žáky 2. stupně ZŠ a nižších ročníků osmiletých gymnázií*. Praha: Scientia, 1997, 210 s. Učebnice pro základní školy (Scientia). ISBN 80-718-3087-9.

¹³¹ HERDEN, Jaroslav. K úloze učebnic a moderních technických prostředků při realizaci poslechu v rámci současné koncepce hudební výchovy. *Hudební výchova*. 2005, roč. 13, č. 1.

¹³² HERDEN, Jaroslav. K úloze učebnic a moderních technických prostředků při realizaci poslechu v rámci současné koncepce hudební výchovy. *Hudební výchova*. 2005, roč. 13, č. 1.

sopránový xylofon či zobcovou flétnu, ilustruje se bouře, žáci hledají vhodná slova nebo věty pro popis melodie, která se skládá z krátkých tónů.

Druhá kapitola s názvem *Co slyšíš, když posloucháš?* se zabývá přibližováním mimohudebních představ. Nejprve je text, který ilustruje název ukázky a poté následuje ukázka. Například je uveden příběh o Krásce a zvířeti a k tomu zazní část Maurice Ravela *Kráska a zvíře* z baletní suity *Pohádky matky husy*. Zabýváme se bicími nástroji, hrou na tělo, znázorněním času v hudbě. Dále je kapitola zaměřena na práci s barvou v hudbě i opakovaným poslechem, který je zaměřen na dynamiku, tempo, melodii a rytmus. Opakovaný poslech je zaměřen i na to, aby žáci uměli zformulovat myšlenky o konkrétní ukázce a svůj názor na ni.

Třetí kapitola *Pořádek v diskotéce* se zabývá aranží. Žáci se učí doprovázet lidové písničky na základě znalostí z nauky. Písničky doprovází převážně melodickým či rytmickým ostinatem, dále hrou na klavír, kytaru či jiné hudební nástroje. Dochází i k určitému exkurzu do dějin hudby. Dále se žáci seznamují s partiturou a tím i barvou jednotlivých nástrojů.

Čtvrtá kapitola *Procházka staletími* v sobě nese snahu přiblížit žákům dané období na základě výtvarného, literárního a hudebního umění. Je zde nastíněn problém dobové interpretace. Snažíme se s žáky komparovat jednotlivé nahrávky v různých provedeníh.

Pátá kapitola *Hudební čítanka* je jakýmsi zásobníkem textů k jednotlivým kapitolám. Objevují se zde beletrizované životopisy skladatelů nebo různé názory na hudbu atd.

Závěrečná šestá kapitola *Dějiny hudby v příkladech* obsahuje skladby autorů, které jsou upraveny pro školní potřeby. Buď se jedná o dvojhlasy, či instrumentální verzi pro flétny, housle, kytary a klavíry nebo Orffův intrumentář. Takto upravenou skladbu může učitel použít pro opakovaný poslech či pro zdůraznění určitého problému, který se ve skladbě vyskytuje. Je velmi cenné, když žáci se skladbou pracují v rovině poslechové a poté jsou zároveň i jejími interprety. Vede to k mnohem většímu prožitku a také k lepšímu zapamatování hudebního materiálu dané skladby.

Dalším významným počinem je kniha **Hudba pro děti**.¹³³ Jedná se o vysokoškolskou učebnici určenou posluchačům hudební výchovy. Tato kniha byla velmi podstatná pro vznik bakalářské práce,¹³⁴ která předchází této diplomové práci.

Dle Jenčkové¹³⁵ se dá celkově Herdenova koncepce shrnout následovně. Učitel by si měl uvědomit, že rozsah látky pro vysokou školu a základní školu je odlišný, jediné, co je stejné, je metoda. Za prvé budeme dbát na osvojování principů strukturováním hudebního materiálu. Za druhé objevujeme bohaté funkční spektrum hudby v kontextu sémantických pojetí. Za třetí sledujeme hudební formu jako prostor pro vyjádření hudebních myšlenek. Za čtvrté si všímáme stylových odlišností či zvláštností hudby v úhlu dětského posluchače.

Důležitým pilířem Herdenovy koncepce je kreativní pojetí poslechu hudby ve škole. Poslech je pojat jako integrace hudebního, výtvarného a literárního projevu. Záměrně se hledají paralely mezi nimi. Vše je činěno v součinnosti aktivit, kdy na sebe jednotlivé činnosti navazují, rozvíjejí pochopení hudební řeči, rozvoj fantazie a představitosti. Dalším významným krokem je osvojování skladeb pomocí analýzy, syntézy a hodnocení, což vytváří dispozice pro chápání podobné či úplně rozdílné hudby.¹³⁶

Ať už budeme používat učebnice ve výuce, či nikoli, měli bychom si být vědomi toho, že žáci jako partneři učitelů se podílejí na objevování nového a nového světa hudby. Vzájemný vztah okouzlení mezi učitelem a žákem je důležitou podmínkou úspěchu srovnatelně jako zvědavý vztah k technice.¹³⁷

„Žijeme v prostředí, které je nasyceno zvuky: pohlcují nás, děsí i odpuzují, ale také lákají nevšedními informacemi o světě kolem nás. Učme se je vydělovat z mlhavých akustických šumů a nakládat s nimi jako s prvky soudobé hudební řeči. Novodobé zdroje zvuku to pohádkově usnadňují.“¹³⁸

¹³³ HERDEN, Jaroslav a Jiří KOLÁŘ. *Hudba pro děti: vysokoškolská učebnice : studium učitelství pro 1. stupeň základní školy*. 1. vyd. Praha: Karolinum, 1992, 194 s. ISBN 80-706-6522-X.

¹³⁴ RUBÁŠOVÁ, Jana. *Vybrané skladby W. A. Mozarta a jejich recepce studenty středních škol (zaměření na méně známé Mozartovy skladby)*. Plzeň, 2010. Bakalářská práce. Západočeská univerzita v Plzni, Pedagogická fakulta, Katedra hudební kultury. Vedoucí práce Doc. PaedDr. Marie Slavíková CSc.

¹³⁵ JENČKOVÁ, Eva. Poslech hudby ve škole v pojetí Jaroslava Herdena. *Hudební výchova*. 2010, roč. 18, č. 3.

¹³⁶ JENČKOVÁ, Eva. Poslech hudby ve škole v pojetí Jaroslava Herdena. *Hudební výchova*. 2010, roč. 18, č. 3.

¹³⁷ HERDEN, Jaroslav. K úloze učebnic a moderních technických prostředků při realizaci poslechu v rámci současné koncepce hudební výchovy. *Hudební výchova*. 2005, roč. 13, č. 1.

¹³⁸ HERDEN, Jaroslav. K úloze učebnic a moderních technických prostředků při realizaci poslechu v rámci současné koncepce hudební výchovy. *Hudební výchova*. 2005, roč. 13, č. 1. str. 5.

3 Návrh výběru skladeb Wolfganga Amadea Mozarta na základě výsledků výzkumu bakalářské práce

Jako učitelé hudební výchovy se problematikou výběru skladeb nemusíme příliš zabývat. Existuje řada učebnic, které nás přímo navádí, co, jak a kdy bychom měli žákům v rámci poslechu hudby ve škole pouštět, či jak nejlépe pracovat s danou poslechovou ukázkou. Tyto učebnice jsou v souladu s platnou národní koncepcí hudební výchovy, která je obsažena v rámcovém vzdělávacím programu pro všeobecné vzdělávání a z níž tedy vycházejí, více či méně konkrétně, i jednotlivé školní vzdělávací programy.

Každý učitel by měl být kreativní. Proto se spousta učitelů snaží vybírat si poslechové ukázky sama a například jimi doplnit nebo rozšířit výběr skladeb zahrnutý v učebnicích. Problematika výběru skladeb je velmi široká. Musíme vzít v potaz mnoho hledisek: k čemu nám daná skladba má posloužit; zda na ní budeme učit žáky formový rozbor; zda budeme vysvětlovat problematiku určitého rytmického prvku; zda budeme společně řešit nástrojové obsazení a barvu jednotlivých nástrojů atd. Toto praktické učení je lepší, protože žáci mají možnost prožitku, ze kterého si vyvodí poznatky.

Je velmi mnoho hledisek, která nám mohou pomoci s výběrem skladby nebo nám jej naopak ztížit. Žáci mnohem více ocení, když jim učitel předloží skladbu, ke které má nějaký svůj citový vztah, nežli skladbu, která jej nechává chladným. Proto by si každý učitel měl vyzkoušet vybrání skladby dle svého přesvědčení bez doporučení didaktiků a učebnic.

3.1 Zásady výběru poslechových skladeb

Musíme si jako učitelé být vědomi toho, že předkládaná skladba formuje hudební vědomí posluchače. Spolupodílí se na vytváření jeho hudebního vkusu. Při vhodném výběru ukázky můžeme docílit ztotožnění posluchače s vnímanou hudbou.¹³⁹

Na problematiku hudebního vkusu můžeme nahlížet z různých hledisek. Z psychologického hlediska se zaměřujeme na posluchače-jedince, jehož postoje směrem k hudbě jsou projevem jeho hudebního vědomí. Postoj k hudbě určitého typu

¹³⁹ VOBORNÍK, Bohumil. *Didaktické problémy poslechu hudby*. 1. vyd. České Budějovice: Jihočeská univerzita, 1993, 36 s. ISBN 80-704-0064-1.

může být pozitivní, negativní či indiferentní v různé intenzitě tohoto prožitku. Velký vliv na individuální vkus jedince má motivace, vůle, inteligence jedince atd.¹⁴⁰

Pokud bychom se zaměřili na estetickou rovinu, zajímáme se o pohled na hudební materiál, který má účinek na vytváření vkusu. Porovnáme-li hudbu nonartificiální s hudbou artificiální, můžeme konstatovat, že se stává snadněji dostupnou pro ztotožnění jedinců. Hudba z oblasti artificiální je pro proces identifikace poněkud složitější.¹⁴¹

Hledisko sociologické vkus posuzuje dle společenských skupin, které se vytváří na základě hudebních preferencí. Můžeme spatřovat, že ztotožnění s určitým typem hudby je vlastní konzumentům téže vrstvy. Tím je míněn pojem „skupinový“ či „masový“ hudební vkus.¹⁴² V takto pojatém hudebním vkusu převažuje tzv. konformita, která spočívá v tom, že vkus jedince podléhá celé skupině, ke které se jedinec přihlašuje a v podstatě nemá svůj vlastní názor či hudební vyhraněnost. Konformita sebou nese také jisté tendence k módnosti. Pokud to poslouchá většina – tak se jedinec taky přidá, aby byl v centru dění.¹⁴³

Pro práci pedagoga tedy vyplývá, že by jeho snaha měla směřovat k formování dobrého vkusu. Termín dobrý vkus spatřuje Voborník¹⁴⁴ v tom, že jedinci jsou schopni si vytvořit vzory pro postoje hodnocení rozmanitých hudebních žánrů, umět kriticky přistupovat k různým populárním žánrům a vytvářet vlastní estetické soudy.

Jak již bylo řečeno, pro snazší pronikání žáků do systému struktury dané skladby, musíme vybírat takové ukázky, které v sobě spojují pedagogická, psychologická a estetická hlediska. Celkovým exkurzem do historických slohů dáváme možnost poznání individuálních skladatelských osobností, žáci sami mohou dojít k poznání přínosu daného skladatele v rámci celkového hudebního vývoje. Velký důraz je kladen též na věkovou přiměřenost, dosavadní zkušenosti žáků a jejich schopnosti atd.¹⁴⁵

¹⁴⁰ VOBORNÍK, Bohumil. *Didaktické problémy poslechu hudby*. 1. vyd. České Budějovice: Jihočeská univerzita, 1993, 36 s. ISBN 80-704-0064-1.

¹⁴¹ VOBORNÍK, Bohumil. *Tamtéž*.

¹⁴² VOBORNÍK, Bohumil. *Tamtéž*.

¹⁴³ VOBORNÍK, Bohumil. *Tamtéž*.

¹⁴⁴ VOBORNÍK, Bohumil. *Tamtéž*.

¹⁴⁵ MAZUREK, Jan a Šárka ZEDNÍČKOVÁ. *Poslech hudby: distanční text*. Vyd. 1. Ostrava: Ostravská univerzita, Pedagogická fakulta, 2004, 41 s. ISBN 80-736-8014-9.

Naopak Synek¹⁴⁶ uvádí, že pokud nebudeme vycházet z nabízených kompletů pro poslech hudby nebo doporučení didaktik pro hudební výchovu, je dobré, aby skladby splňovaly několik kritérií. Jako nejdůležitější kritérium výběru skladby vhodné pro poslech hudby se jeví nejkrásnější a nejcharakterističtější tituly, které by mohly zaujmout dětského posluchače. Snažíme se vybírat co nejlepší možnou interpretaci dané poslechové ukázky. Poslech bychom měli realizovat na technicky kvalitních přístrojích. Je pravdou, že ve chvíli, kdy technika selže, může jakýkoliv výborný plán učitele na práci s poslechovou ukázkou ztroskotat. Další zásadou dle Synka je délka poslouchané skladby, která by neměla přesáhnout pět minut.

Lasevičová¹⁴⁷ uvádí jako nejideálnější zprostředkování skladby žákům živou interpretaci, která se ovšem děje velmi výjimečně.

Pro výběr poslechových ukázek by nám mohla posloužit publikace *Rozbor skladeb*.¹⁴⁸ Jedná se o velmi rozsáhlou publikaci, která je členěna do osmi hlavních kapitol, které v sobě nesou velké množství podkapitol a jednotlivé ukázky ilustrují určitou problematiku. Například podkapitola 4.2.1 *Srovnání dvou odlišných vět cyklu, částí suity* porovnává Symfonii Petra Iljiče Čajkovského č. 6, h moll III. větu Allegro molto vivace se IV. větou Adagio lamentoso. Je zde uvedena notová ilustrace daného problému.

3.2 Výběr poslechových skladeb pro hudební výchovu na střední škole na základě výsledků předchozího výzkumu

Téma bakalářské práce „*Vybrané skladby W. A. Mozarta a jejich recepce studenty středních škol (zaměření na méně známé Mozartovy skladby)*“¹⁴⁹ se zaměřilo na rozdíl hudebních preferencí žáků středních škol. Posuzovalo se, zda je nutné pouštět žákům známou skladbu, či pro ně bude zajímavá i skladba neznámá, čímž jsme si chtěli ověřit Mozartův efekt v praxi ve smyslu pozitivního přijímání Mozartových skladeb.

¹⁴⁶ SYNEK, Jaromír. *Vybrané kapitoly z didaktiky hudební výchovy*. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2004, 65 s. ISBN 80-244-0964-X.

¹⁴⁷ LASEVIČOVÁ, Jarmila. *Didaktika hudební výchovy: doplňkový studijní materiál pro posluchače studia učitelství I. stupně základní školy*. Vyd. 1. Ostrava: Ostravská univerzita, 1996. Učební texty Ostravské univerzity. ISBN 80-704-2108-8.

¹⁴⁸ HERDEN, Jaroslav. *Rozbor skladeb: čítanka příkladů*. 1. vyd. Praha, 1989.

¹⁴⁹ RUBÁŠOVÁ, Jana. *Vybrané skladby W. A. Mozarta a jejich recepce studenty středních škol (zaměření na méně známé Mozartovy skladby)*. Plzeň, 2010. Bakalářská práce. Západočeská univerzita v Plzni, Pedagogická fakulta, Katedra hudební kultury. Vedoucí práce Doc. PaedDr. Marie Slavíková CSc.

Samotný výběr skladeb, realizovaný v roce 2009/10, nebyl vůbec jednoduchý. Nejprve bylo nutné stanovit, co jsou známé skladby. Kdo nebo co rozhodne o tom, že se daná skladba stane známou. Byla tedy provedena analýza učebnic hudební výchovy a didaktik hudební výchovy pro učitele. Dále se provádělo zkoumání internetových stránek ČRo a publikací o Mozartově životě. V potaz byl brán i soundtrack k filmu *Amadeus*, neboť je používán velmi často ve výuce jako ilustrace výkladu učitele a zahrnuje v sobě řadu skladeb Wolfganga Amadea Mozarta. Jako známé skladby byly vybrány následující skladby:

- serenáda Malá noční hudba G dur KV 525 I. věta Allegro
- Symfonie č. 40 g moll KV¹⁵⁰ 550 I. věta
- árie Královny noci z Kouzelné flétny Der Hölle Rache kocht in meinem Herzen KV 620
- moteto Ave verum corpus d moll KV 618

Tyto skladby byly voleny tak, aby reprezentovaly komorní hudbu, orchestrální hudbu, operní árii, sborovou skladbu. K nim byly vybrány duplicitně skladby neznámé, aby korespondovaly tóninou a hudebním útvarem. Jako neznámé skladby byly vybrány následující:

- Cassace G dur KV 63 II. věta Allegro
- Symfonie č. 25 g moll KV 183 I. věta Allegro
- árie Ismene z opery *Mitridate, Re di Ponto* – Mitridat, král pontský So quanto a te dispiace KV 87
- Tantum ergo d moll KV 197.

3.2.1 Vliv tóniny na výběr poslechové ukázky

U poslechové ukázky jsme volili shodnou tóninu. Shodná tónina i hudební útvar byly vybrány záměrně, aby nedošlo k ovlivňování. Kdyby byla zvolena dvojice dur – moll,

¹⁵⁰ Köchelův seznam, Köchelův katalog či německy Köchelerverzeichnis zkratka KV vytvořil Ludwig Alois Friedrich rytíře von Köchel. Na myšlenku vytvořit tento seznam ho přivedlo seznámení se synem W. A. Mozarta Carlem Tomášem Mozartem roku 1856. V roce 1862 vychází v nakladatelství Breitkopf & Härtel jeho „Chronologicko-tematický seznam veškerých hudebních děl Wolfganga Amadea Mozarta.“ Mezi 626 katalogizovanými čísly se nachází většina Mozartových děl, včetně fragmentů, některá čísla zahrnují i více děl. V průběhu bádání o Mozartovi byl Köchelův seznam mnohokrát opravován a doplňován. Doposud poslední vydání šesté vyšlo 1964 ve Wiesbadenu. I přesto se v současných koncertních představeních užívají čísla podle prvního vydání. In BÖTTGER, Dirk. *Wolfgang Amadeus Mozart: Život a smrt génia*. 1. vyd. Olomouc: FONTÁNA, 2005.

mohlo by docházet k výrazně menší hudební preferenci mollových skladeb. Skladby byly pro výzkum zkracovány, maximální délka byla stanovena na čtyři minuty.

Karásek¹⁵¹ osvětluje významnost tónin u Mozarta následovně. Pokud Mozart zvolil tóninu F dur, měla by skladba vyjadřovat poklidnost a přívětivý charakter. Tónina B dur značí uspořádané až přátelské veselí, připouští se i jakási velkolepost tohoto pocitu. Tóniny C dur a D dur mají většinou reprezentativní ráz. Tónina D dur nabádala posluchače k poslechu triumfální fanfáry. Naproti tomu tónina C dur září, je v ní slyšet jak bojovnost, tak i zároveň energičnost. Výskyt mollových tónin je u Mozarta velmi ojedinělý, jedná se pouze o pětatřicet skladeb. Tónina d moll se u Mozarta objevuje až později, převládá u skladeb temného duchovního napětí a duševní tragiky. Tónina c moll vyjadřuje pohnutou, zasmušilou až útočnou náladu. Tónina g moll je u Mozarta tóninou smutku, bolu, vzdoru i rozpolcenosti.

3.2.2 Výběr respondentů

Výzkum probíhal na Gymnáziu a Střední odborné škole pedagogické v Liberci ve dnech 22. až 26. února 2010. Výzkumu se zúčastnili všichni žáci gymnaziálních a pedagogických tříd, kteří byli v prvním ročníku. Celkem jsme tedy měli k dispozici 4 třídy, které nám sloužily jako respondenti. Jednalo se o třídy 1. A; 1. B; kvinta; 1. M. U gymnaziálních tříd byla k dispozici vždy polovina třídy, protože druhá polovina má místo hudební výchovy výtvarnou výchovu. Třída 1. M se výzkumu zúčastnila celá, ovšem rozdělená na polovinu.¹⁵²

3.2.3 Metoda výzkumu

Jako výzkumná metoda byl zvolen sémantický diferenciál. Při tvoření bipolárních dvojic bylo vycházeno z publikací Herdena,¹⁵³ Štoudkové,¹⁵⁴ Váňové a

¹⁵¹ KARÁSEK, Bohumil. Wolfgang Amadeus Mozart. 2. vyd. Praha: Supraphon, 1975.

¹⁵² Proto se v grafu objevuje označení 1M – a; 1M – b. K tomuto dělení došlo namátkou, protože polovina třídy má hudební výchovu a druhá polovina paralelně výtvarnou výchovu. V převážné většině případů se skupina dělí podle abecedy, popřípadě podle sociálních vazeb ve skupině.

¹⁵³ HERDEN, Jaroslav a Jiří KOLÁŘ. *Hudba pro děti: vysokoškolská učebnice : studium učitelství pro 1. stupeň základní školy*. 1. vyd. Praha: Karolinum, 1992, 194 s. ISBN 80-706-6522-X.

Skopala.¹⁵⁵ Na základě těchto publikací byly vybrány následující dvojice adjektiv: *zajímavá – nudná, známá – neznámá, náročná – odpočinková, něco podobného jsem slyšel(a) – nic podobného jsem neslyšel(a), veselá – smutná, hravá – těžká, proměnlivá – stálá, vášnivá – chladná, líbí se mi – nelíbí se mi, dlouhá – krátká*. Dále byla zvolena pětibodová hodnotící škála.

Jako závazné pořadí skladeb bylo zvoleno následující: první skladbou byla serenáda *Malá noční hudba* G dur KV 525 I. věta *Allegro*; druhá skladba byla árie z opery *Mitridate, Re di Ponto – Mitridat, král pontský* KV 87 *So quanto a te dispiace*; třetí skladbou byla *Symfonie č. 25 g moll* KV 183 I. věta *Allegro*; čtvrtou skladbou bylo moteto *Ave verum corpus d moll* KV 618; pátou skladbou byly *Cassace* G dur KV 63 I. věta *Allegro*; šestou skladbou bylo *Tantum ergo d moll* KV 197; sedmou skladbou byla árie *Královny noci* z opery *Kouzelná flétna* KV 620 *Der Hölle Rache kocht in meinem Herzen*; osmou skladbou byla *Symfonie č. 40 g moll* KV 550 I. věta *Allegro*.

Na hudební preference bylo nazíráno ze tří úhlů. Za prvé se brala v potaz celá třída jako skupina, jak vnímá danou skladbu. Za druhé se třída rozdělila na dvě skupiny. První skupinou byli žáci se zkušenostmi s umělé hudbou, druhou skupinu tvořili žáci bez zkušeností s umělé hudbou. Jako zkušenosti s umělé hudbou byly brány informace získané z dotazníku,¹⁵⁶ který byl součástí sémantického diferenciálu. Aby byl žák zařazen mezi posluchače s umělé hudbou, musel hrát déle jak dva roky na hudební nástroj nebo významně preferovat skladby z oblasti umělé hudby.

Jako první skladba zazněla serenáda *Malá noční hudba* G dur KV 525 I. věta *Allegro*.¹⁵⁷ Tato skladba dopadla ze všech testovaných ukázek nejlépe, co se týká libosti. Všem pěti skupinám se velmi výrazně líbila a přišla jim známá. Dále se žákům jevila skladba jako hravá, proměnlivá a vášnivá.

Druhouskladbou byla árie z opery *Mitridate, Re di Ponto – Mitridat, král pontský* KV 87 *So quanto a te dispiace*.¹⁵⁸ Tato skladba už byla vnímána žáky poněkud

¹⁵⁴ ŠTOUDKOVÁ, Soňa. Postoje vysokoškolské mládeže k minimal music [online]. Brno: 2007 [cit. 2010-02-05]. Dizertační práce. Masarykova univerzita. Dostupné z WWW: <<http://www.ped.muni.cz/wmus/studium/doktor/seminar/Stoudkova.htm>>.

¹⁵⁵ VÁŇOVÁ, Hana a Jiří SKOPAL. *Metodologie a logika výzkumu v hudební pedagogice*. 2., aktualiz. vyd. V Praze: Karolinum, 2007, 198 s. ISBN 978-802-4613-673.

¹⁵⁶ Viz příloha č. 1 Dotazník k bakalářské práci

¹⁵⁷ Viz příloha č. 2 Graf č. 1a; 1b Sémantický diferenciál – skladba č. 1 *Malá noční hudba* - preference tříd

¹⁵⁸ Viz příloha č. 3 Graf č. 2a; 2b Sémantický diferenciál – skladba č. 2 *Mitridate* - preference tříd

rozdílněji. Žáci pedagogické třídy ji označili za líbivou, ale žákům gymnázia kromě třídy 1. B se skladba nelíbila. Jinak se žákům zdála ukázka spíše hravá, vášnivá.

Třetí skladbou byla Symfonie č. 25 g moll KV 183 I. věta Allegro.¹⁵⁹ Symfonie se žákům z převážné části líbila. Jedině u třídy 1. A můžeme spatřovat, že se skladba spíše nelíbila. Ukázka se žákům jevila jako zajímavá, spíše proměnlivá a smutná.

Jako čtvrtá skladba zaznělo moteto Ave verum corpus d moll KV 618.¹⁶⁰ Tato skladba se líbila celé pedagogické třídě a třídě 1. A. U třídy 1. B můžeme spatřovat neutrální postoj a u kvinty je vidět negování této skladby ve více rovinách. Tato skladba přišla žákům neznámá, odpočinková, těžká, chladná a krátká.

Pátou skladbou byly Cassace G dur KV 63 I. věta Allegro.¹⁶¹ Tato ukázka se žákům spíše líbila. Přestože jim daná skladba přišla neznámá, hodnotili ji jako hravou, vášnivou a zajímavou.

Pro šestou skladbu byla využita ukázka Tantum ergo d moll KV 197.¹⁶² Tato skladba se v globálním měřítku spíše líbila, byť se blížila u žáků neutrálnímu vnímání. Pouze žáky kvinty byla přijímána výrazně negativně. O této skladbě na základě výzkumu můžeme říci, že žákům přišla spíše zajímavá, výjimkou je kvinta, které přišla skladba nudná. Celkově se žáci shodli na tom, že se jedná o vášnivou skladbu, která jim přišla dlouhá. Nicméně tato skladba dopadla mnohem lépe, co se týká hudebních preferencí nežli moteto Ave verum corpus, které jsme považovali za žákům přístupnější.

Sedmou skladbou v pořadí byla árie Královny noci z opery Kouzelná flétna KV 620 Der Hölle Rache kocht in meinem Herzen.¹⁶³ Tato ukázka byla žáky považována za líbivou. Dále jim tato árie přišla zajímavá, hravá, proměnlivá a vášnivá. Zajímavé je, že žákům nepřišla tato árie dlouhá. Přesto že se jedná o ukázkou, která trvá téměř tři minuty a je plná koloratur. Žákům se daná árie líbila, což bylo velmi pozitivní zjištění.

¹⁵⁹ Viz příloha č. 4 Graf č. 3a; 3b Sémantický diferenciál – skladba č. 3 Symfonie č 25 g moll - preference tříd

¹⁶⁰ Viz příloha č. 5 Graf č. 4a; 4b Sémantický diferenciál – skladba č. 4 Ave verum corpus - preference tříd

¹⁶¹ Viz příloha č. 6 Graf č. 5a; 5b Sémantický diferenciál – skladba č. 5 Casace G dur - preference tříd

¹⁶² Viz příloha č. 7 Graf č. 6a; 6b Sémantický diferenciál – skladba č. 6 Tantum ergo - preference tříd

¹⁶³ Viz příloha č. 8 Graf č. 7a; 7b Sémantický diferenciál – skladba č. 7 Kouzelná flétna - preference tříd

Jako osmá skladba byla Symfonie č. 40 g moll KV 550 I. věta Allegro.¹⁶⁴ Tato skladba se žákům velmi líbila. Stala se druhou nejoblíbenější skladbou výzkumu. Celkově se tato skladba zdála žákům zajímavá, hravá, veselá, vášnivá a proměnlivá.

3.2.4 Výsledky výzkumu

Z výzkumu vyplynulo, že pro poslech ve škole jsou vhodné všechny uvedené skladby. Je pravdou, že vybrané skladby nebyly všemi skupinami přijaty stejně. Objevovaly se rozdíly u libosti či nelibosti jednotlivých ukázek. Zde je velký důraz kladen na učitele, který by měl danou třídu dobře znát a umět namotivovat i žáky, kterým se daná skladba nelíbí. Účelem není pouštět stále to, co se líbí, ale smyslem je přiblížit žákům hudbu jako takovou, aby byli schopni si na ni vytvořit názor.¹⁶⁵

Co se týká výzkumné metody sémantického diferenciálu, spatřujeme v ní velký potenciál pro učitele hudební výchovy. Pokud je učitel tvořivý a snaží se vybírat jiné nežli doporučené skladby, tak sémantický diferenciál nabízí učiteli zpětnou vazbu. Sám se může podle výsledků přesvědčit, zda jím vybrané skladby se žákům líbí a jak na ně působí. Díky tomu, že se jedná o anonymní metodu, jsou žáci otevřenější a nebojí se sdělit svůj názor. Navíc tato metoda způsobuje, že žáci skladbu poslouchají velmi pozorně, protože se od nich očekává jejich hodnocení a reakce na danou ukázkou. Učitel si takto může vytvořit svou vlastní zásobu skladeb na základě výzkumu u svých žáků.

Pro nás se staly výsledky výzkumu závazné. Budeme aplikovat výukové modely výhradně na dané poslechové ukázky. Není to vždy úplně jednoduché, protože by byla vhodnější ukázka jiného charakteru, ale pokusíme se kreativně dané ukázky využít.

¹⁶⁴ Viz příloha č. 9 Graf č. 8a; 8b Sémantický diferenciál – skladba č. 8 Symfonie č. 40 g moll - preference tříd

¹⁶⁵ Tím je myšleno, že když žák řekne, skladba se mi nelíbí, neměl by se s tím učitel spokojit, ale chtít slyšet důvod. Nelíbí se mi barva orchestru, nelíbí se mi zpracování tématu, nemám rád církevní hudbu, protože u mě vyvolává depresivní stavy. To jsou odpovědi, které by se měl učitel snažit od žáků získat, než jen strohé líbí či nelíbí.

4 Didaktické modely postupu práce s poslechem skladeb v hudební výchově na střední škole

Tato kapitola si klade za cíl propojit předešlé poznatky v jeden kompaktní celek.

Jejím vyústěním je vytvoření modelů pro výuku na střední škole. Tyto modely by měly respektovat nazírání na percepci ze všech možných úhlů.¹⁶⁶ Dále se budeme snažit využít možnosti, které jsme zmiňovali v kapitole číslo 2,¹⁶⁷ která je věnovaná poslechu hudby. Ve výukových modelech budeme aplikovat opakovaný poslech, dynamický model a integraci v hudbě.

Didaktické modely jsou zaměřeny na výuku hudební výchovy na gymnáziu a střední pedagogické škole. Modely jsou zpracovány v souladu se současnou koncepcí hudební výchovy na uvedených středních školách a využívají moderních metod a výukových strategií. V našem případě využijeme tvořivý poslech, integraci a především formu zážitek – hudební dovednost - poznatek.

Uvedené modely výukových hodin budou realizovány na gymnáziu a střední pedagogické škole. Vzorově vypracované didaktické modely spolu s realizací a následnou evaluací uvádíme dále v podkapitolách.

4.1 Školská reforma a její požadavky na výuku hudební výchovy

V současné době probíhající školská reforma, též zvaná kurikulární reforma, se snaží o změny v obsahu a cílech vzdělávání. Školy se mají zabývat tím, aby se žáci naučili pracovat s informacemi a osvojili si další celoživotní dovednosti, které se nazývají klíčové kompetence. Klíčové kompetence by měly žákům ulehčit život v 21. století.¹⁶⁸ Klíčové kompetence jsou vytvořeny v souladu s celoevropským přístupem, který je zaměřený na učení se, řešení problémů, komunikaci, pracovní

¹⁶⁶ Myslíme tím hlavní témata kapitoly číslo 1. Jedná se o 1.1 Percepce z hlediska obecné psychologie; 1.2 Percepce z hlediska hudební psychologie; 1.3 Percepce z hlediska hudební estetiky; 1.4 Percepce z hlediska hudební sociologie.

¹⁶⁷ Jedná se o celou kapitolu číslo 2 včetně podkapitol.

¹⁶⁸ Školská reforma. FRIEDL, Arnošt. *Školské zákony: (školský zákon, zákon o pedagogických pracovnících, zákon o výkonu ústavní výchovy a ochranné výchovy), zpracovány prováděcí předpisy, komentář, seznam platných předpisů MŠMT, souvisejících předpisů ČR a EU, stav k 1.5.2005* [online]. Praha: Eurounion, 2005 [cit. 2012-03-18]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/skolskareforma>

činnosti a spolupráci. Další kompetence jsou zaměřeny specificky dle jednotlivých vzdělávacích oblastí a oborů.¹⁶⁹

Národní program vzdělávání v České republice formují dva dokumenty. Prvním dokumentem je tzv. Bílá kniha a druhým dokumentem je zákon č. 561/2004 Sb. o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon). Oba tyto dokumenty zavádějí do vzdělávací soustavy nový systém vzdělávacích programů. Hovoříme o tzv. kurikulárních dokumentech, které jsou tvořeny na dvou úrovních. První úroveň je státní, která se vyskytuje v podobě Národního programu vzdělávání a rámcových vzdělávacích programů (RVP). Druhou úrovní je školní, která existuje v podobě školních vzdělávacích programů (ŠVP),¹⁷⁰ podle kterých se uskutečňuje vzdělávání na konkrétní škole. Školní vzdělávací program si vytváří každá škola sama dle zásad, které jsou stanovené v příslušném RVP.

Smyslem ŠVP je, aby vyhovoval potřebám školy, učitelů, žáků či regionu. Tyto potřeby by měla znát sama škola. Pokud se škola vzdá možnosti vytvořit si sama ŠVP, vzdává se tak možnosti ovlivnit vzdělávání na své škole.¹⁷¹ Každá škola má svou vlastní a neopakovatelnou skladbu pedagogického sboru, který by měl ŠVP vytvořit co nejdělejší vzhledem ke svým podmínkám a možnostem.¹⁷²

Pro účely této diplomové práce je závazný dokument RVP pro gymnázia¹⁷³ a RVP pro obor vzdělání Předškolní a mimoškolní pedagogika.¹⁷⁴

V RVP pro gymnázium nenalezneme pojem hudební výchova, nalezneme termín vzdělávací oblast: *Umění a kultura*, kde se objevuje název dílčí oblasti *Hudební obor*.¹⁷⁵

Výukový model, který je koncipován pro gymnázium¹⁷⁶ respektuje následující očekávaný výstup v produkci: „*Žák reaguje na hudbu pohybem, ztvárňuje ji úměrně svým hudebním schopnostem a pohybovým dispozicím; pohyb ve spojení s hudbou*

¹⁶⁹ DRÁBEK, Václav. Hudební výchova v rámci nové školské reformy. *Hudební výchova*. 2006, roč. 14, č. 2.

¹⁷⁰ Výukové modely jsou koncipovány na základě RVP pro jednotlivé druhy vzdělávání.

¹⁷¹ VÚP PRAHA. RVP a ŠVP obecně. [online]. 2007[cit. 2012-03-19]. Dostupné z: <http://clanky.rvp.cz/clanek/o/g/1302/RVP-A-SVP-OBECNE.html/>

¹⁷² HOLEC, Jan. Hudební výchova ve školním vzdělávacím programu. *Hudební výchova*. 2006, roč. 14, č. 2.

¹⁷³ *Rámcový vzdělávací program pro gymnázia: RVP G*. Praha: Výzkumný ústav pedagogický v Praze, c2007, 100 s. ISBN 978-808-7000-113. Dostupné z: http://www.vuppraha.cz/wp-content/uploads/2009/12/RVPG-2007-07_final.pdf

¹⁷⁴ *Rámcový vzdělávací program pro obor vzdělání Předškolní a mimoškolní pedagogika*. In: http://zpd.nuov.cz/RVP_3_vlna/RVP%207531M01%20Predskolni%20a%20mimoskolni%20pedagogika.pdf. MŠMT ČR, 2009.

¹⁷⁵ Hudební obor představuje výuku hudby, často bývá v ŠVP označován jako předmět hudební výchova.

¹⁷⁶ Více o výukovém modelu pro gymnázium v kapitole 4.2.1 a 4.2.2.

využívá k vyjádření vlastních představ a citů.“¹⁷⁷ Dále tento projekt respektuje oblast učiva, která předpokládá využívání hudebně pohybové činnosti. Jako očekávaný výstup v oblasti Receptce a reflexe respektujeme následující: „žák si uvědomuje rozdílnost přístupů jednotlivých lidí k hudbě a hudební tvorbě, vnímá hudbu jako způsob prezentace vlastních idejí a názorů i idejí, pocitů a názorů ostatních lidí a na základě toho je schopen se s hudbou ztotožnit, či ji odmítnout.“¹⁷⁸

Pojem hudební výchova nenalezneme ani v RVP pro obor vzdělání Předškolní a mimoškolní pedagogika. Hudební a hudebně pohybovou výchovu nalezneme ve vzdělávací oblasti: Didaktika pedagogických činností. Tato vzdělávací oblast si klade za cíl, aby žáci byli připraveni na projektování a realizaci základních druhů pedagogické činnosti v předškolním a zájmovém vzdělávání. Jako výsledky vzdělávání respektujeme ve výukovém modelu pro pedagogickou školu¹⁷⁹ následující: „Žák analyzuje hudební díla z hlediska jejich historického zařazení, žánru a formy; ovládá hru na nejméně jeden hudební nástroj; využívá Orffovy a jiné dětské nástroje.“¹⁸⁰

4.2 Výukové modely pro výuku na střední škole

4.2.1 Výukový model vyučovací jednotky pro gymnázium

Současný trend v hudební výchově je na základě zážitku vytvořit poznatek. Na gymnáziu jsme se rozhodli aplikovat model, pro který nás inspiroval Šimanovský.¹⁸¹ Jedná se o techniku s názvem **Trojdičný poslech**.¹⁸² Vzhledem k tomu, že tato práce

¹⁷⁷ *Rámcový vzdělávací program pro gymnázia: RVP G*. Praha: Výzkumný ústav pedagogický v Praze, c2007, 100 s. ISBN 978-808-7000-113. Dostupné z: http://www.vuppraha.cz/wp-content/uploads/2009/12/RVPG-2007-07_final.pdf str. 52.

¹⁷⁸ *Rámcový vzdělávací program pro gymnázia: RVP G*. Praha: Výzkumný ústav pedagogický v Praze, c2007, 100 s. ISBN 978-808-7000-113. Dostupné z: http://www.vuppraha.cz/wp-content/uploads/2009/12/RVPG-2007-07_final.pdf str. 53.

¹⁷⁹ Více o výukovém modelu pro pedagogickou třídu v kapitole 4.2.3 a 4.2.4.

¹⁸⁰ *Rámcový vzdělávací program pro obor vzdělání Předškolní a mimoškolní pedagogika*. In: http://zpd.nuov.cz/RVP_3_vlna/RVP%207531M01%20Predskolni%20a%20mimoskolni%20pedagogika.pdf. MŠMT ČR, 2009. str. 54 - 55.

¹⁸¹ ŠIMANOVSKÝ, Zdeněk. *Hry s hudbou a techniky muzikoterapie ve výchově, sociální práci a klinické praxi*. Vyd. 4. Praha: Portál, 2011, 246 s. ISBN 978-80-7367-928-6 (BROŽ.).

¹⁸² ŠIMANOVSKÝ, Zdeněk. *Tamtéž*. str. 210.

navazuje na bakalářskou práci,¹⁸³ budeme pracovat výhradně s ukázkami, které byly použity ve výzkumu. Pro tento výukový model bude použito těchto skladeb: Ave verum corpus d moll KV 618, Symfonie č. 40 g moll KV 550 I. věta, serenáda Malá noční hudba G dur KV 525 I. věta Allegro. Všechny tyto ukázky budou znít v plném znění bez zkrácení.

Tento model je založen na poslechu tří ukázek. První ukázka by měla mít závažnou náladu, druhá ukázka působí harmonicky a třetí ukázka by měla evokovat radost.¹⁸⁴ Při opětovném poslechu se budou žáci snažit první ukázku vyjádřit výtvarně, druhou ukázku slovním popisem a třetí ukázku pohybem. Ukazujeme tak žákům různé způsoby sebevyjádření. Zároveň jim tak ukazujeme průchod emocí skrze hudbu, což může mít určité uklidňující až harmonizující účinky. Žáci se mohou naučit relaxovat na základě poslechu hudby.

Výkladová část vyučovací jednotky je volně zpracována dle Karáska¹⁸⁵ a Očadlíka.¹⁸⁶

4.2.2 Příprava na vyučovací jednotku pro gymnázium

Tematický celek: Klasicismus

Téma vyučovací jednotky: Obsahová analýza skladeb W. A. Mozarta

Obsah vyučovací jednotky: vyjádření hudby pomocí barev, slov a pohybu, psychologie barev, informace o jednotlivých skladbách

Cíl vyučovací jednotky: Žáci si poslechnou skladbu a pokusí se vyjádřit obsah skladby malbou, slovy a pohybem. Žáci zhodnotí jednotlivé skladby.

Formy ve vyučovací jednotce: frontální vyučování, hromadné vyučování, skupinové vyučování, problémové vyučování

¹⁸³ RUBÁŠOVÁ, Jana. Vybrané skladby W. A. Mozarta a jejich recepce studenty středních škol (zaměřeni na méně známé Mozartovy skladby). Plzeň, 2010. Bakalářská práce. Západočeská univerzita v Plzni, Pedagogická fakulta, Katedra hudební kultury. Vedoucí práce Doc. PaedDr. Marie Slavíková CSc.

¹⁸⁴ Vzhledem k tomu, že jsme omezeni pouze osmi skladbami, které byly součástí výzkumu, je výběr velmi omezený.

¹⁸⁵ KARÁSEK, Bohumil. *Wolfgang Amadeus Mozart*. 2. vyd. Praha: Supraphon, 1975.

¹⁸⁶ OČADLÍK, Mirko. *Svět orchestru: Průvodce tvorbou orchestrální - KLASIKOVÉ A ROMANTIKOVÉ*. 1. vyd. Praha: Orbis, 1942.

Metody ve vyučovací jednotce: slovní monologické (výklad), diskuze, názorně demonstrační (předvádění), praktické, problémové

Pomůcky: hudební ukázky - Ave verum corpus; Symfonie č. 40 g moll I. věta Allegro; Malá noční hudba G dur I. věta Allegro; prstové barvy; hadr; mýdlo; igelit; voda; čtvrtky A4; podložky; polštáře; papíry; propisky; tužky; psychologie barev¹⁸⁷

Naplnění klíčových kompetencí:

- *Kompetence k řešení problémů:* hledání negativních, pozitivních znaků v lidském životě, vyjádřit emocionalitu skladby
- *Kompetence komunikativní:* vyjadřování vlastních myšlenek k tématu, porozumění názorům spolužáků, zapojování do diskuzí, obhájení vlastního názoru
- *Kompetence sociální a personální:* účinná spolupráce ve skupině, přispívání k diskuzi ve skupině i ve třídě, vytváření pozitivní představy o sobě samém na základě poslechu hudby a relaxace
- *Kompetence občanské:* respekt pro názory spolužáků

Struktura vyučovací jednotky:

1. ÚVOD

5 minut

Seznámení žáků s průběhem hodiny. Žákům nastíníme, že dnešní hodina bude zaměřena muzikoterapeuticky. Připomeneme, že hudba nám může pomáhat překonávat různé životní problémy.

2. MOTIVACE

25 minut

1. fáze – dynamické odreagování

Žáci se rozmístí po třídě dle jejich libosti, posadí se, lehnou si a uvolní se. Důležité je zmínit, že odted' nesmí hovořit!

Při poslechu této první skladby myslte na hlavní problémy ve vašem životě. Na to, co vás zrovna trápí, z čeho máte velký strach, co byste chtěli změnit.

Zazní skladba Ave verum corpus. Po doznění skladby necháme žákům chvíli na zkoncetrování.

¹⁸⁷ Viz příloha č. 10 Obrázek č. 1 Psychologie barev

2. fáze – vnitřní vyladění a pozitivní stimulace

Při poslechu druhé skladby se pokuste myslet na něco krásného. Představte si například, že jste v přírodě a pozorujete zelené stromy, vysoké skály a pod nimi rozkvetlé louky. Vše zalévá teplé slunce a vám je teplo.

Zazní skladba Symfonie č. 40 g moll I. věta Allegro. Po doznění skladby necháme žákům chvíli na zkoncentrování.

3. fáze – pozitivní stimulace a aktivace

Teď se zaměříme na různé důvody, pro které stojí za to být na světě, radovat se ze života i přes to, že nám někdy není vůbec do smíchu. Myslete na to krásné, co vás čeká, nádherná příroda, nebo cokoli jiného, co vám dělá radost a přináší pocity štěstí.

Zazní skladba serenáda Malá noční hudba G dur I. věta Allegro.

Po doznění skladby necháme žákům chvíli klidu, aby dozněl zážitek z poslechu.

3. OPAKOVÁNÍ

30 minut

Nyní rozdělíme žáky do tří skupin po pěti žácích po celou dobu činnosti.¹⁸⁸ Budou znít stejné ukázky, ve stejném pořadí. Každá ukázka bude vyžadovat jiné ztvárnění.

1. ukázka: W. A. Mozart - Ave verum corpus

Každá skupina dostane dohromady prstové barvy. Rozdáme každému žákovi čtvrtku formátu A4. Bude následovat opakovaný poslech této skladby. Žáci sami za sebe znázorňují pomocí barev náladu, kterou cítí právě ve chvíli poslechu hudby.¹⁸⁹ Po doznění skladby necháme žákům klid na dotvoření malby, pokud potřebují. Poté jim umožníme umytí rukou.

2. ukázka: W. A. Mozart Symfonie č. 40 g moll

Tato skladba by měla žáky inspirovat k vytvoření příběhu. Žáci se pokusí ve skupině vymyslet příběh, který by ilustroval danou ukázku. Co se by se mohlo odehrávat na pozadí hudby. Popřípadě kterou scénu z filmu by daná ukázka mohla ilustrovat.

3. ukázka: W. A. Mozart Malá noční hudba

Úkolem žáků je vymyslet pohybové ztvárnění dané ukázky. Vytvořit nějakou pohybovou kreaci, která by ilustrovala danou ukázku. Nemusí se jednat o dobové

¹⁸⁸ Očekáváme maximální počet 15 žáků.

¹⁸⁹ Skladbu použijeme dokola tolikrát, kolikrát je potřeba. Při naší realizaci to bylo čtyřikrát.

ztvárnění. Chceme, aby žáci předvedli ve skupině pohyb, který v nich daná ukázka vyvolala. Na tento úkol necháme cíleně pracovat žáky ve skupině, protože by jim nemuselo být příjemné předvádět ostatním své pohybové ztvárnění.

4. FIXACE

40 minut

Nyní budeme společně rozebírat dané ukázky spolu s výtvary žáků.

Nejprve se zeptáme, zda někdo poznal skladatele. Skladba Ave verum corpus vznikla v době, kdy Mozart pracoval na Kouzelné flétně. Jedná se o příležitostnou skladbu, která je určena pro čtyři hlasy, housle a varhany.

Podíváme se společně na vaše výtvarné reakce při poslouchání této hudební ukázky. Zaměříme se na použité barvy, které jste zvolili. Následuje diskuze s žáky nad skladbou, a jaké emoce v nich daná ukázka vyvolala. Je dobré zmínit výzkum,¹⁹⁰ který dokázal, že Mozarta hudba v nás vyvolává zaoblené linie a převážně pod jejím vlivem používáme teplé barvy.

Druhou skladbou byla Symfonie č. 40 g moll. Tato symfonie se řadí mezi elegické až tragické. Jedná se o Mozartovu nejdramatičtější symfonii, která byla původně psána pro mnohem menší orchestr, než bylo v této době běžné. Zároveň se řadí mezi jeho nejhranější symfonie vůbec.

Žáci seznamují ostatní s vlastním pojetím hudební ukázky. Vypráví příběh, který v nich tato symfonie vzbudila.

Třetí skladbou je serenáda Malá noční hudba. Tato skladba, která je dnes jedna z nejpoblárnějších skladeb Mozarta, vznikla narychlo v roce 1787. Byla komponována jako hudební kulisa pro večerní posezení a pobavení se s přáteli. Vzniká v době, kdy Mozart pracuje na opeře Don Giovanni. Víte, proč je pro nás opera Don Giovanni tak důležitá?

Žáci předvádějí pohyb, který vymysleli pro ilustraci této skladby. Probíhá diskuze nad jednotlivými skladbami z hlediska jejich hudebního i mimohudebního obsahu a užití formy.¹⁹¹

¹⁹⁰ Dokument zkouška Mozartem, Der Mozart Test, vznikl ve spolupráci EBU "24 hodin Mozart" scénář a režie Frederic Baker, 2005.

¹⁹¹ V závěru hodiny žáci vyplní dotazník ohledně evaluace hodiny.

4.2.3 Model pro střední pedagogickou školu

Vzhledem k tomu, že hudební výchova na střední pedagogické škole je maturitním předmětem, má tento předmět dotaci dvě hodiny týdně po dobu čtyř let. Je očekáváno, že se žáci věnují pěveckým, instrumentálním a pohybovým dovednostem. Hudební výchova má žáky připravit po odborné stránce tak, aby žáci zvládali profesi učitele v mateřské škole.

Pro výuku na střední pedagogické škole jsme si připravili problematiku sonátové formy.¹⁹² Nejdříve je na jiné ukázce žákům vysvětleno, jak sonátová forma vypadá a co je její podstatou. Pro praktické vyústění pro žáky je vytvořen pracovní list,¹⁹³ kde se vyskytují úryvky dvou skladeb. Jedná se o téma z Malé noční hudby¹⁹⁴ a úryvek z árie Královny noci Der Hölle Rache kocht in meinem Herzen.¹⁹⁵ Tato témata byla zvolena záměrně, protože se domníváme, že by žáci byli schopni tvořit provedení tak, jak jej znají. Zároveň je tak činěno proto, aby si názorně uvědomili hlavní téma a vedlejší téma. Tímto jsme chtěli naprosto zpřehlednit nástup jednotlivých témat. Z tohoto důvodu jsme upustili od modulace, která spojuje hlavní téma s vedlejším tématem, a volili jsme tonální skok.¹⁹⁶ Žáci tak mají představená obě témata a jejich úkolem je vytvořit provedení. U provedení jsme volili tonální plán, aby žáci měli jistou harmonickou podporu. Zároveň jim tím chceme demonstrovat situaci, kterou důvěrně znají z opačného hlediska.¹⁹⁷ Budou tedy muset vytvořit melodii, která bude korespondovat s harmonickým průběhem. Je čistě na jejich invenci, zda a jak budou obměňovat melodii či rytmus. Jediným jejich omezením je tonální plán. Žáci by měli v dané skupině secvičit hudební prezentaci svého provedení. Hudební prezentace je zvolena záměrně, neboť by žáci měli být vybaveni i prakticky. Hudební prezentace může probíhat buď hrou na klavír či na Orffovy nástroje, záleží na konkrétních možnostech dané školy. Žáci zároveň využijí předchozí znalosti a aplikují je na hudební doprovod provedení.¹⁹⁸ Díky tomu si žáci uvědomí, že se tento princip neučí jen kvůli

¹⁹² Tato hodina navazuje na předchozí hodinu, která byla věnována výkladu ohledně klasicismu.

¹⁹³ Viz příloha č. 11 Pracovní list – Sonátová forma

¹⁹⁴ Notový materiál In: Mozart, Wolfgang Amadeus. *Free-scores.com* [online]. 2000-2012 [cit. 2012-03-01]. Dostupné z: <http://www.free-scores.com/download-sheet-music.php?pdf=1588>

¹⁹⁵ Notový materiál In: Mozart, Wolfgang Amadeus. *Free-scores.com* [online]. 2000-2012 [cit. 2012-03-01]. Dostupné z: <http://www.free-scores.com/download-sheet-music.php?pdf=6840>

¹⁹⁶ Tonální skok se v sonátové formě také objevuje, ovšem ne tak často, jako je tomu u modulace.

¹⁹⁷ Žáci jsou vedeni k tomu, že mají harmonizovat melodii. Melodii dále doprovází za pomoci klavíru či Orffových nástrojů.

¹⁹⁸ Musí zohlednit rytmus, zápis do not, tóniny atd. Cílem je propojit jim dosavadní vědomosti, aby v nich viděli smysl, proč se je učí.

doprovodím lidových písní. Závěrem nastupuje hlavní téma a vedlejší téma v hlavní tónině. Tím, že si žáci zažijí proces tvoření, získají zážitek, který se promění ve vědomost. Zároveň si prakticky vyzkouší možnou práci skladatele.

4.2.4 Příprava na vyučovací jednotku střední pedagogické školy

Tematický celek: Klasicismus

Téma vyučovací jednotky: Sonátová forma

Obsah vyučovací jednotky: sonátová forma, modulace, tónina, kadence,

Cíl vyučovací jednotky: Žák na základě vědomostí objasní oblast hlavního, vedlejšího a závěrečného tématu. Žák rozpozná rozdíl mezi termínem oblast tématu a téma. Tyto vědomosti aplikuje tak, že navrhne své vlastní provedení.

Formy ve vyučovací jednotce: frontální vyučování, hromadné vyučování, skupinové vyučování, problémové vyučování

Metody ve vyučovací jednotce: slovní monologické (výklad), diskuze, názorně demonstrační (předvádění), praktické, problémové

Pomůcky: pracovní list, Orffovy nástroje, modelový formový¹⁹⁹ rozbor symfonie č. 25 g moll²⁰⁰ ve formě Powerpointové prezentace, notové papíry, tužky

Naplnění klíčových kompetencí:

- *Kompetence k řešení problémů:* na základě instrukcí vytvořit provedení, uvědomit si rozdíl mezi oblastí hlavního, vedlejšího a závěrečného tématu a pojmem hlavní, vedlejší a závěrečné téma, použití znalostí z oblasti harmonie
- *Kompetence komunikativní:* vyjádřit vlastní myšlenky k tématu, porozumět názorům spolužáků, zapojování do diskuzí, obhájení vlastního názoru, obhájit práci skupiny a její výsledek

¹⁹⁹ Viz příloha č. 12 Obrázek č. 2 Formový rozbor Symfonie č. 25 g moll I. věta. Červená barva označuje oblast hlavního tématu, modrá barva označuje oblast vedlejšího tématu, zelená barva je oblast závěrečného téma, fialová barva je provedení, žlutá barva je coda.

²⁰⁰ Noty převzaty In: Mozart, Wolfgang Amadeus. *Free-scores.com* [online]. 2000-2012 [cit. 2012-03-01]. Dostupné z: <http://www.free-scores.com/download-sheet-music.php?pdf=2057>

- *Kompetence sociální a personální:* účinná spolupráce ve skupině, přispívání k diskuzi ve skupině i ve třídě, souhra při hře na nástroje, zodpovědnost za výslednou práci skupiny
- *Kompetence občanské:* respekt pro názory spolužáků, tolerance vůči jejich názorům

Struktura vyučovací jednotky:

1. ÚVOD

5 minut

Žákům je sdělen obsah hodiny na tabuli se napíše – Sonátová forma. Diskuzí se snažíme dobrat výsledku, co si pod tímto pojmem představují.

2. EXPOZICE NOVÉHO UČIVA

35 minut

Sonátová forma se skládá ze tří částí **expozice – provedení – repríza**.

Expozice se skládá z hlavního tématu a vedlejšího tématu. Hlavní téma se objevuje na začátku expozice a udává skladbě hlavní tóninu. Vedlejší téma je kontrastní k hlavnímu tématu. Pokud je hlavní téma v dur, je vedlejší téma nejčastěji v tónině dominantní. Pokud je hlavní téma v moll, vyskytuje se téma vedlejšího tématu nejčastěji v paralelní dur.²⁰¹ Můžeme nalézt i závěrečné téma, které má shodnou tóninu s vedlejším tématem. To znamená, že když je vedlejší téma v dominantní tónině, přejímá ji i závěrečné téma. Pokud je vedlejší téma v paralelní durové tónině, vyskytuje se i tato paralelní tónina v závěrečném tématu.

V klasicismu se setkáváme s tím, že kontrast obou témat není zdůrazněn tím, že stojí ihned vedle sebe, ale jsou spojeny mezivětou. Mezivěta se snaží vyrovnat tonální rozdíl mezi prvním a druhým tématem a bývá nazývána modulační mezivětou či jen modulací.

Provedení se vyznačuje tonálním neklidem. Bývá bohatě pracováno s materiálem z oblasti hlavního a vedlejšího tématu expozice. Objevují se rytmické obměny, všechny typy kontrastu prudké zlomy, gradace či spády. Hudba velmi často mění tóniny modulací či skokem. Do původní tóniny se nastupuje až před započítáním reprízy. Repríza opětovně zopakuje expozici, tentokrát ovšem v hlavní tónině.

²⁰¹ KOŠUT, Michal. *Kapitoly z hudebních forem*. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita v Brně, 2004, 88 s. ISBN 80-210-3451-3.

Princip sonátové formy můžeme doplnit příběhem. „*V chudé chalupě žil Jeník a pásal ovce. Jednoho dne se vydal do světa. Přišel k zámku, v němž žila princezna. „Miluji tě,“ řekl Jeník, „pojď se mnou.“ „Miluji tě,“ řekla princezna, „zůstaň.“ „Nemohu,“ řekl Jeník, „chudoba jest mým bohatstvím, musím se vrátit a ty pojď se mnou.“ „Nemohu,“ řekla princezna, „bohatství jest mým bohatstvím. Zůstaň.“ „Jsme v konfliktu,“ řekl Jeník, „naše láska jej však překoná.“ A překonala. Princezna pásala koně a Jeník kraloval.“²⁰²*

Praktická ukázka se odehrává na rozboru Symfonie č. 25 g moll. Na základě Powerpointové prezentace je představena expozice, provedení, repríza. Detailně se zaměříme na provedení. Žáci zkoumají, jaké téma se objevuje v provedení a jak je s ním pracováno. Zároveň učitel napíše hlavní téma na tabuli a žáci mají vymyslet, jak by ho obměnili.

3. FIXACE

30 minut

Zběžně se žáky zopakujeme tóniny, které se vyskytují v pracovním listu. Na tabuli zapíšeme kadence v daných tóninách a zdůrazní se posuvky.

Žáci jsou rozděleni do tří skupin po pěti.²⁰³ Snažíme se, aby v každé skupině byl alespoň jeden zdatný klavírista,²⁰⁴ pokud má každá skupina v ideálním případě k dispozici klavír tak, že neruší ani neovlivňuje jinou skupinu. Můžeme využít i Orffovy nástroje, popřípadě Casia apod.²⁰⁵ Společně ve skupině se snaží vyřešit provedení. Výslednou melodii zapíší do pracovního listu. Dále by měli secvičit hudební prezentaci.²⁰⁶ Orffovy nástroje mohou hrát základní harmonické funkce a klavír bude hrát melodii, nebo melodii budou hrát Orffovy nástroje a klavír je bude doprovázet. Celkovou instrumentaci a hudební realizaci necháme na zvážení skupiny.²⁰⁷ Je možné provedení opatřit textem a zaspívat ho s doprovodem klavíru.

²⁰² HURNÍK, Ilja. *Trubači z Jericha*. 4, rozš. vyd. Praha: Melantrich, 1985. str. 137.

²⁰³ Očekáváme maximálně 15 žáků pro realizaci.

²⁰⁴ Žáci mají mít dle RVP pro vzdělávací program Předškolní a mimoškolní pedagogika povinný předmět hra na nástroj. Konkrétně v Liberci na pedagogické škole je povinná výuka hry na klavír, dále se mohou žáci věnovat hře na flétnu, či kytaru.

²⁰⁵ Záleží na konkrétních možnostech školy i schopnostech žáků.

²⁰⁶ Žáci by dle RVP měli být připravováni do budoucího učitelského povolání, kde se po nich bude požadovat doprovázení písní buď na klavír či Orffovy nástroje.

²⁰⁷ Je tak činěno proto, že s danou skupinou je soustavně pracováno a jsou na tento typ práce zvyklí.

4. OPAKOVÁNÍ

20 minut

Každá skupina představí své provedení. Dvě zbývající skupiny budou řešit, s jakou částí tématu daná skupina pracovala a jak ho výsledně zpracovala. Na závěr hodiny proběhne diskuze ohledně způsobu zpracování úkolu jednotlivými skupinami.²⁰⁸

4.3 Evaluace výukových modelů

Výukové modely byly psány na základě Rámcového vzdělávacího programu pro gymnázia a Rámcového vzdělávacího programu pro střední odborné školy. Dle našeho názoru by měly být použitelné na gymnáziích či středních pedagogických školách. Je ovšem důležité zmínit, že škola má právo si vytvářet svůj vlastní školní vzdělávací program, který může být zaměřen různými směry. Je tedy vždy na učiteli, aby zhodnotil znalosti, vědomosti a dovednosti konkrétní třídy, kde by chtěl námi vytvořený výukový model praktikovat.

Vzhledem k tomu, že byl výzkum hudebních preferencí prováděn na Gymnáziu a Střední odborné škole pedagogické v Liberci, bylo rozhodnuto, že zde budou výukové modely odučeny. Po prostudování ŠVP bylo konstatováno, že výuka proběhne ve třetím ročníku pedagogické třídy. Na základě tematických plánů spadá klasicismus do látky třetího ročníku. To znamená, že model pro pedagogické třídy bude odučen v celém třetím ročníku pedagogické školy, jedná se o jednu třídu. Model pro gymnaziální třídy bude odučen v prvním ročníku gymnázia, jedná se o dvě třídy 1. A a 1. B.²⁰⁹ Přítomna bude vždy pouze polovina třídy, protože druhá polovina má současně výtvarnou výchovu.

Výukové modely byly odučeny v týdnu od 15. – 22. března 2012 na Gymnáziu a Střední pedagogické škole v Liberci ve třech třídách. Jednalo se tedy o celou třídu 3. M, která čítá 30 žáků. Žáci jsou rozděleni na polovinu, takže výuka didaktického modelu probíhala dvakrát. Dále se jednalo vždy o jednu polovinu gymnaziální třídy 1. A a 1. B.

²⁰⁸ V našem případě ještě na závěr hodiny proběhne vyplnění dotazníku.

²⁰⁹ U gymnaziálních tříd je hudební výchova volitelná, tudíž ji má jen polovina žáků.

4.3.1 Evaluace průběhu výukového modelu pro gymnázium

Nejprve byl výukový model odučen ve třídě 1. B. V této skupině bylo přítomno během realizace 13 žáků. Dále byl odučen ve třídě 1. A. V této skupině bylo během realizace 15 žáků.

Žáci byli seznámeni s průběhem hodiny a vším, co je čeká. Následovalo vyučování přesně dle pokynů obsažených v podkapitole 4.2.2.

Během první části výuky nazvané MOTIVACE bylo nutné žáky usměrňovat. Bylo pro ně velmi těžké poklidně poslouchat tři ukázky za sebou. Dokázali se soustředit zhruba 3 minuty a poté byl velký problém s jejich pozorností. Bylo nutné jim před každou skladbou zdůraznit, aby byli v klidu a nerušili své spolužáky.

Při fázi OPAKOVÁNÍ bylo velmi poznat zaujetí žáků při malbě prstovými barvami.²¹⁰ Byli do práce naprosto pohlceni a výsledné výtvary byly velmi zdařilé.²¹¹ Opět se potvrdila věc známá již z výzkumů, že Mozartova hudba nevyvolává ostré linie, nýbrž zaoblené tvary.²¹² Při vytváření příběhu se žáci skutečně zaposlouchávali do hudby a soustředili se.²¹³ U vymýšlení pohybového ztvárnění ukázky jsme zvolili předvádění celou skupinou, aby se jedinci nestyděli, protože jsme doufali, že je skupina dokáže strhnout.

Při závěrečné fázi hodiny FIXACI jsme s žáky řešili nejprve jejich výtvarné ztvárnění skladby Ave verum corpus. Žáci malovali na hudbu samými veselými barvami.²¹⁴ Objevovala se ve velké míře žlutá, modrá a zelená. Žákům byla představena psychologie barev a společně jsme se bavili o působení hudby na jejich psychiku. Při vyprávění příběhu, který ilustrovala skladba Symfonie č. 40 g moll I. věta Allegro se objevovaly různé náměty. Pro ilustraci uvedeme pár příkladů, které jsou přejaty v originálním znění bez jazykové korektury:

„Nacházím se v lesích Fantasie. Okolo rostou podivné rostliny, které nikdy předtím nikdo neviděl. Chce se mi tančit a pobíhat po lese. Představuji si, jak diriguji do rytmu a stromy se podle mých rukou hýbou. Les harmonie. Něco špatného se děje,

²¹⁰ Při rozhovoru s učitelkami bylo zjištěno, že prstové barvy používají především při výkladu o impresionismu.

²¹¹ Viz příloha č. 13 Fotografie z realizace výukového modelu na gymnáziu

²¹² Dokument zkouška Mozartem, Der Mozart Test, vznikl ve spolupráci EBU "24 hodin Mozart" scénář a režie Frederic Baker, 2005.

²¹³ Bylo zajímavé pozorovat, že při tomto typu poslechu se soustředili a vzájemně se nerušili. Všichni byli zaujatí pro danou věc.

²¹⁴ Viz příloha č. 14 Fotografie výsledných výtvarných výtvorů gymnaziálních tříd 1. A; 1. B

tmavne obloha, les černá. Ale vrací se slunce, modrá obloha a les se celý znovu hýbe ještě horlivěji než dříve. Baletím. Z mlhy se objevuje jiný tanečník, nahání strach. Přibližuje se. Ale není zlý, jen tančí, jak mu všudyznějící melodie hudby nařídí.“

„Hádka páru. Muž křičí a žena pláče. Nakonec muž odchází a žena zůstává sama. Křičí a pláče. Zůstala úplně sama. Chová se jako blázen. Zbláznila se ze samoty. Pobíhá sem a tam nebo brečí do polštáře.“

„Pamatuješ jak ses bál?

To 's nebyl ty, to byl jen strach sám,

jel's tou černotou dál,

nevědomky kam –

a čert ví, jestli to byl jen klam.“

„Seznámení dvou lidí, kteří se na první pohled zamilují. Protloukání lásky přes spoustu potíží. Tragické vrcholení, končí možná i smrtí. Víra v naději, lásku a možná i boha. Nepřátelská snaha milencům nepřeje štěstí. Nechápaní zázraky se dějí při každém špatném úmyslu proti milencům. Možná představa Romea a Julie, ovšem prozatím se šťastným koncem. Velkolepé zakončení, kde milenci skončí spolu, ať žijí nebo mrtví, ale spolu a to jim stačí ke štěstí.“

Celkově se obě skupiny shodly na tom, že v dané ukázce slyší rozkol, boj, smrt či nějakou radikální změnu.

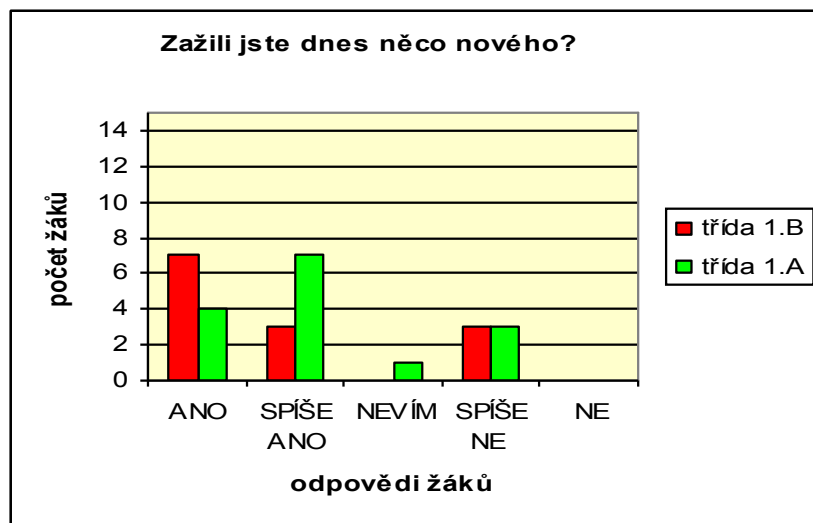
Na závěr žáci předváděli své pohybové²¹⁵ ztvárnění skladby serenáda Malá noční hudba. Žáci představovali různá pojetí, objevilo se baletní ztvárnění zaměřené na krásu paží, kolový tanec či paso doble.

Celkově můžeme říci, že žáci spolupracovali. Překvapením bylo, že žáci nejsou takto systematicky vedeni a přesto hodina probíhala bez problémů. Na žácích bylo vidět, že si hodinu užívali a s jejím průběhem byli spokojeni.

²¹⁵ Videá jsou součástí CD, které je přiloženo k diplomové práci.

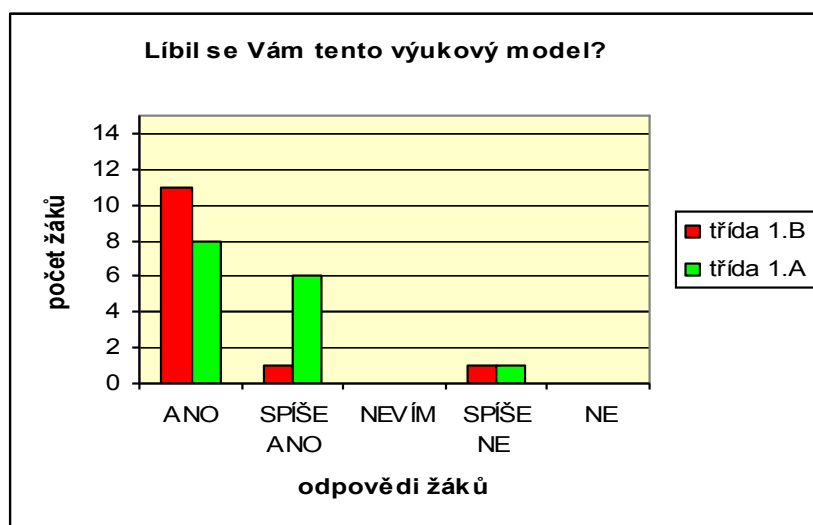
4.3.2 Evaluace výukového modelu pro gymnázium na základě dotazníku

Dotazník²¹⁶ byl rozdán žákům na konci vyučovací jednotky a bylo jim ponecháno dostatek času pro jeho vyplnění.



Na otázku zda žáci zažili během výukového modelu něco nového, odpovědělo sedm žáků ze třídy 1. B ANO spolu se čtyřmi žáky ze třídy 1. A. Volbu SPÍŠE ANO volilo sedm žáků z 1. A spolu se třemi žáky z 1. B. Odpověď NEVÍM zvolil jeden žák ze třídy 1 A. Odpověď SPÍŠE NE zvolili v obou skupinách tři žáci.

Na základě výsledků můžeme konstatovat, že převážná část žáků zažila během realizace výukového modelu něco nového.



Na otázku, která se ptala, zda se žákům výukový model líbil, byla odpověď ANO zvolena jedenácti žáky ze třídy 1. B a osmi žáky ze třídy 1. A. Variantu odpovědi

²¹⁶ Viz příloha č. 15 Dotazník k evaluaci výukového modelu

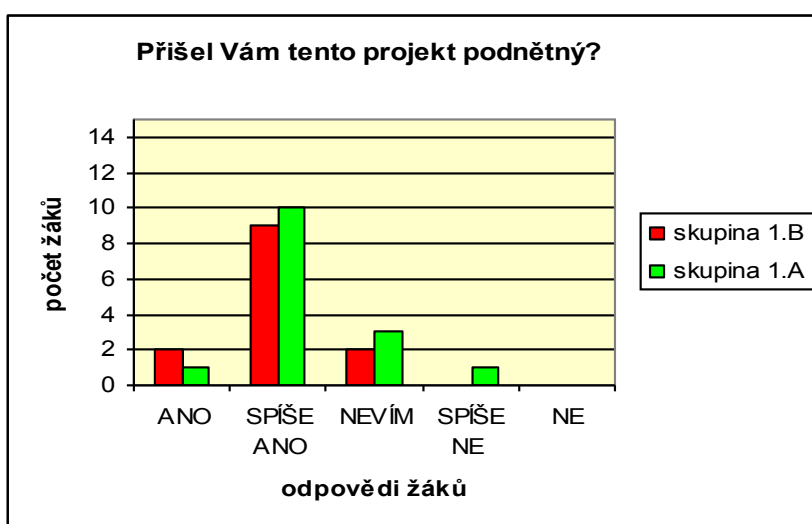
SPÍŠE ANO zvolilo šest žáků ze třídy 1. A a jeden žák ze třídy 1. B. Odpověď SPÍŠE NE byla shodně zvolena jedním žákem v obou třídách.

Celkově můžeme výsledky vyhodnotit tak, že se výukový model žákům líbil.



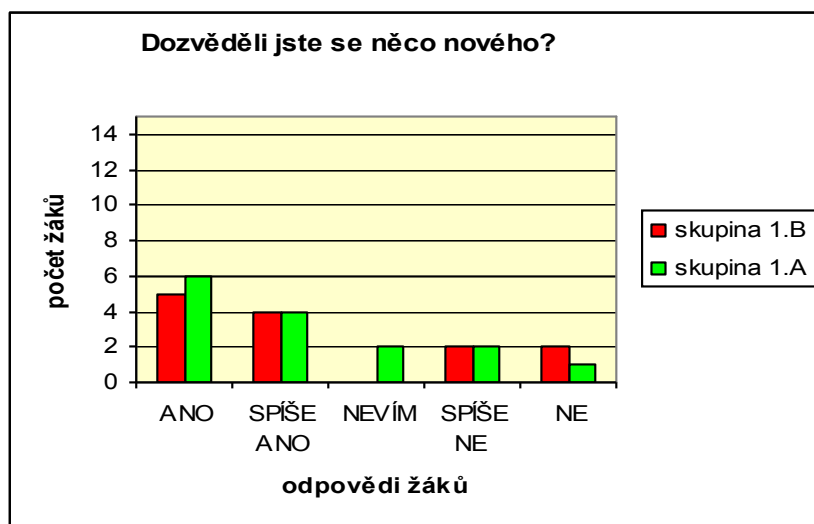
Další otázkou v pořadí jsme se ptali, zda by byli žáci rádi, kdyby se čas od času s takto pojatou hodinou setkali. Ze třídy 1. B zvolilo odpověď ANO deset žáků, z druhé třídy 1. A to bylo devět žáků. Variantu SPÍŠE ANO zvolili ze třídy 1. B tři žáci a ze třídy 1. A čtyři žáci. Odpověď SPÍŠE NE zvolili dva žáci ze třídy 1. A.

Až na dva žáky byly odpovědi kladné, což znamená, že žáci by ocenili čas od času takto pojatou výuku.



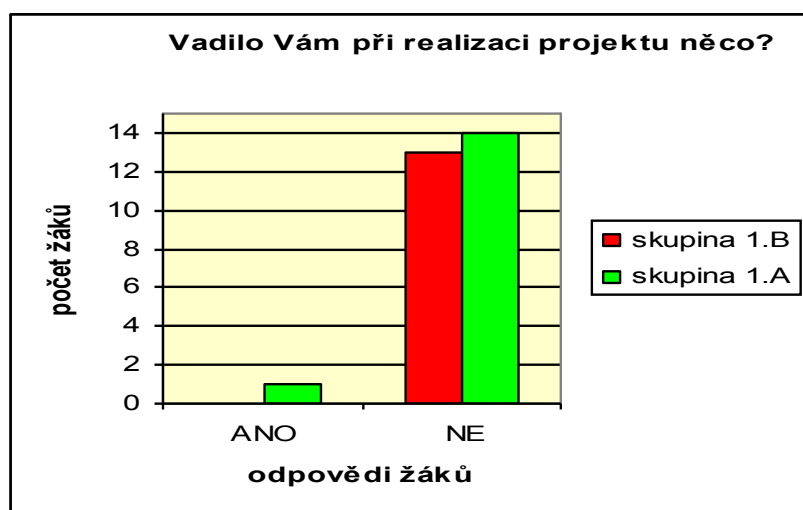
Dále jsme se ptali, zda přišel žákům tento projekt podnětný. Odpověď ANO zvolili dva žáci ze třídy 1. B a jeden žák ze třídy 1. A. Variantu SPÍŠE ANO zvolilo devět žáků z 1. B a deset žáků z 1. A. Odpověď NEVÍM zvolili dva žáci z 1. B a tři žáci 1. A. Variantu SPÍŠE NE zvolil jeden žák ze třídy 1. A.

Ve výsledném hodnocení můžeme říci, že žáci hodnotili výukový model za podnětný.



Na otázku, zda se žáci dozvěděli během výukového modelu něco nového, odpovědělo ANO pět žáků ze třídy 1. B a šest žáků ze třídy 1. A. SPÍŠE ANO zvolili shodně čtyři žáci z obou tříd. NEVÍM zvolili dva žáci z 1. A. Variantu odpovědi SPÍŠE NE zvolili shodně dva žáci z obou tříd. Odpověď NE zvolili dva žáci z 1. B a jeden žák z 1. A.

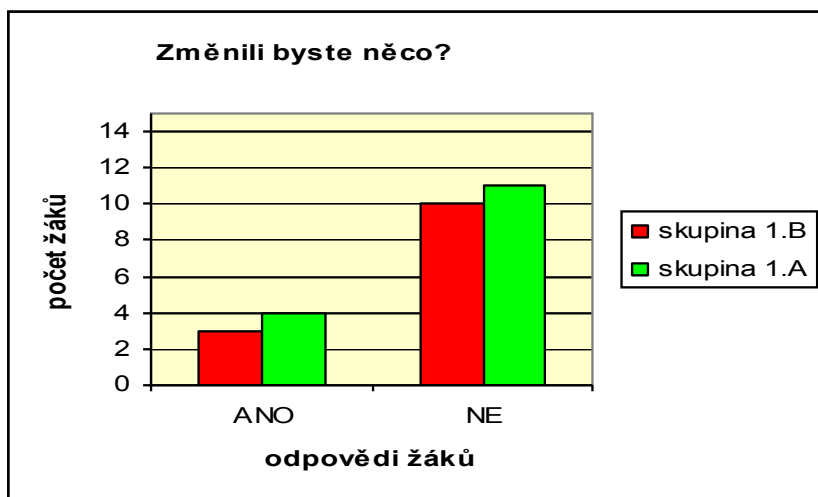
Nadpoloviční většina se shodla na tom, že během realizace projektu se něco nového dozvěděla.



Dále nás zajímalo, zda žákům během realizace projektu něco vadilo. Ze třídy 1. B zvolili všichni žáci jednohlasně odpověď NE. Ze třídy 1. A zvolilo odpověď NE

čtrnáct žáků. Jeden žák zvolil odpověď ANO a uvedl, že není tak tvůrčí osobnost, tudíž pro něj bylo obtížnější některé aktivity splnit.

Až na jednoho žáka realizace projektu nikomu nevadila.



Závěrečná otázka se týkala toho, zda by studenti něco změnili. Odpověď NE zvolilo deset žáků z 1. B a jedenáct žáků z 1. A. Variantu ANO zvolili z 1. B tři žáci z 1. A to byli čtyři žáci. Konkrétní věci, které by změnili žáci z 1. B, byly: *více času na některé aktivity; jiný hudební žánr; působení jiné hudby např. rock, či metal.* Ve třídě 1. A zaznívaly následující návrhy na změnu: *výměna Malé noční hudby za jiné méně známé dílo, protože Mozart má hezčí skladby; na nějakou z aktivit použít dynamičtější hudbu; detailnější psychologický rozbor; více času na povídání.*

Celkově je patrné, že výukový model pro gymnázium sklídl pozitivní ohlasy. Žáci byli velmi tvůrčí a snažili se. Celková odezva na projekt byla velmi kladná, žáky daná tematika zaujala a byli by rádi, kdyby měli možnost se s takovýmto projektem setkat.

4.3.3 Evaluace výukového modelu pro střední pedagogickou školu

Tento výukový model byl odučen ve třídě 3. M. Tato třída je rozdělena na dvě poloviny, z nichž jedna je tvořena hudebně zdatnějšími žáky, druhá skupina je tvořena žáky méně zdatnými. Mezi méně zdatné žáky byli zařazeni ti, kteří začali hrát na hudební nástroj až při studiu na střední pedagogické škole a zároveň ani jeden z nich nechce vykonávat maturitní zkoušku z hudební výchovy. Model byl odučen v pátek 16.

března 2012, přičemž první skupina²¹⁷ čítala 9 žáků a měla hudební výchovu 3. – 4. vyučovací hodinu. Poté následovala druhá skupina,²¹⁸ která čítala 14 žáků a měla hudební výchovu 5. – 6. vyučovací hodinu.

V ÚVODU hodiny bylo žákům sděleno, co je dnes čeká. Že je nejdříve čekají teoretické poznatky, které v druhé fázi hodiny prakticky využijí a pokusí se propojit předchozí učivo.

Ve fázi hodiny EXPOZICE NOVÉHO UČIVA byla žákům teoreticky představena sonátová forma přesně dle přípravy. Poté jsme se společně prakticky zaměřili na Symfonii č. 25 g moll I. větu a v barevně vyznačených oblastech témat jsme hledali znaky, které byly řečeny při výkladu. Velmi důkladně jsme se věnovali provedení, kde jsme hledali témata, se kterými je pracováno, a diskutovali jsme nad tím, jak by se dala práce ještě jinak obměnit. Po důkladném slovním rozebrání symfonie následoval poslech a žáci se sluchově zaměřovali na stavbu symfonie. Poté jsme zopakovali tóniny, ve kterých je napsán pracovní list, a oznámili požadavky na práci s pracovním listem.

Následovala fáze FIXACE, kdy žáci měli za úkol rozdělit se do tří skupin. Naší jedinou podmínkou bylo, aby ve skupině byl vždy šikovný klavírista. Každá skupina měla k dispozici klavír tak, že nerušila ani neovlivňovala druhou skupinu. Každá skupina dostala 30 minut na zpracování úkolu.²¹⁹

Ve fázi opakování jsme se zaměřili na to, s jakým tématem skupina pracovala a jak jej obměnila. Výslednou podobu²²⁰ nám žáci zahráli na klavír. Na klavír hráli tak, že jeden žák hrál předepsané harmonické funkce a druhý žák jej doprovázel vymyšlenou a zapsanou melodií, která měla představovat provedení.

²¹⁷ Jedná se o hudebně zdatnější žáky a ve výsledných grafech, které ilustrují názory žáků, má tato skupina růžovou barvu.

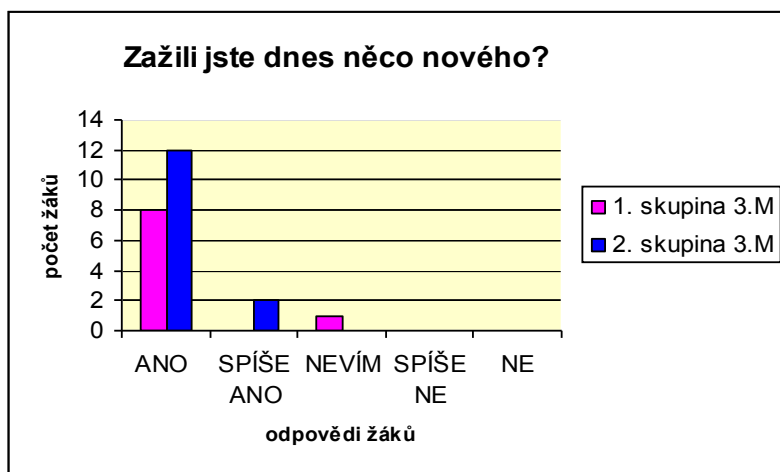
²¹⁸ Jedná se o hudebně méně zdatné žáky a ve výsledných grafech, které ilustrují názory žáků, má tato skupina modrou barvu

²¹⁹ Viz příloha č. 16 Fotografie z realizace výukového modelu na střední pedagogické škole

²²⁰ Viz příloha č. 17 Výsledky práce studentů pedagogické školy – Provedení. Ne vždy odpovídá zaznamenaný materiál skutečností, které žáci předváděli při realizaci.

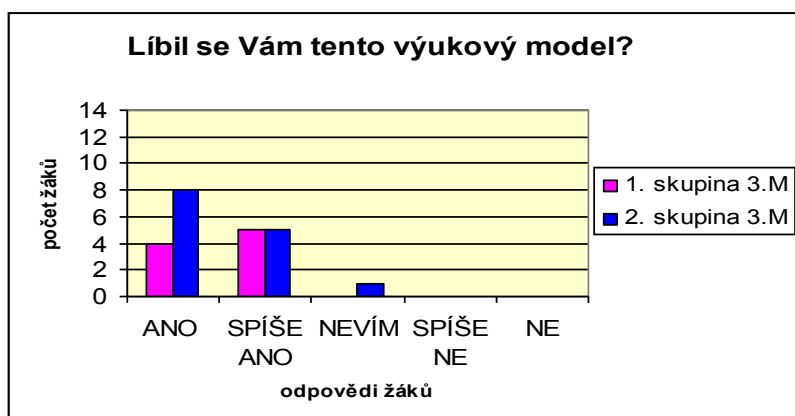
4.3.4 Evaluace výukového modelu pro gymnázium na základě dotazníku

Dotazník byl žákům rozdán na konci hodiny a bylo jim dáno dostatek času pro jeho vyplnění.



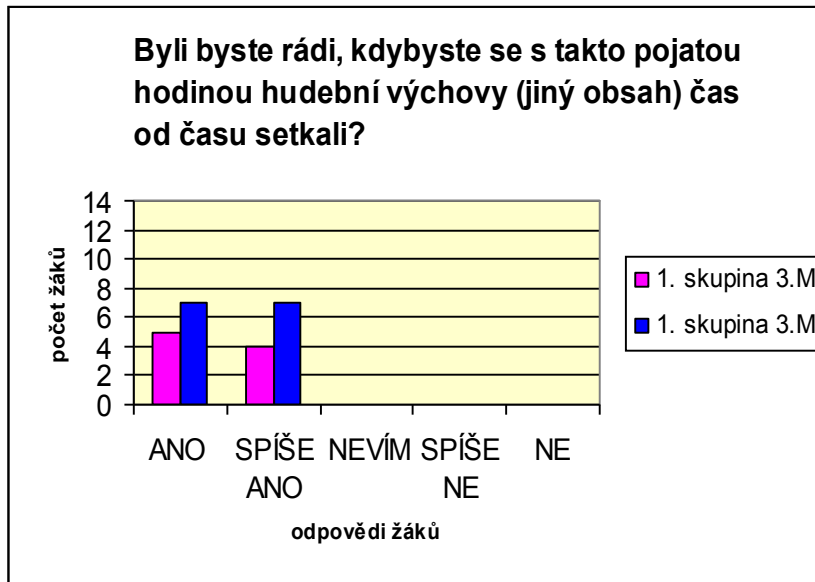
Na první otázku dotazníku: Zažili jste dnes něco nového? Odpovědělo osm žáků z první skupiny ANO, z druhé skupiny to bylo dvanáct žáků. Volbu odpovědi SPÍŠE ANO zvolili dva žáci z druhé skupiny a odpověď NEVÍM zvolil jeden žák z první skupiny.

Celkově můžeme zhodnotit danou otázku tak, že téměř všichni žáci zažili při výuce něco nového.



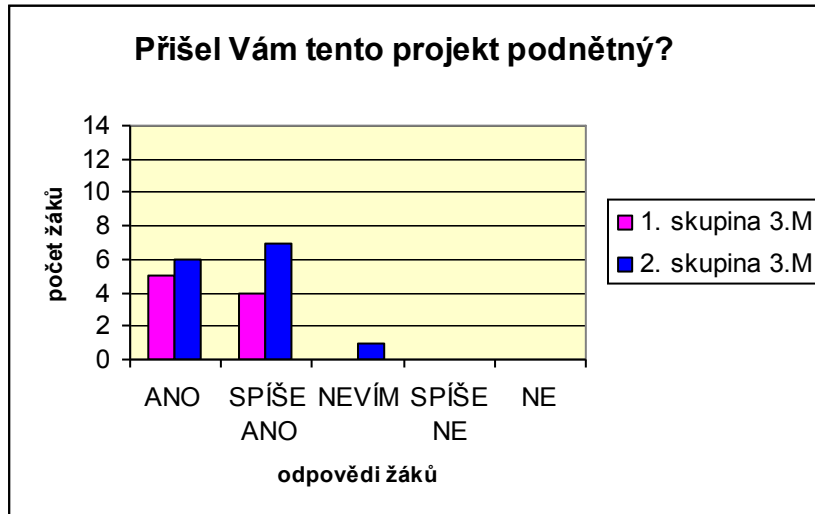
Druhá otázka se ptala na to, zda se žákům výukový model líbil. Z první skupiny odpověděli čtyři žáci ANO, z druhé skupiny to bylo osm žáků. Dále v obou skupinách odpovědělo po pěti žácích, že se jim výukový model SPÍŠE líbil. Jeden žák z druhé skupiny odpověděl NEVÍM.

Z výše uvedených informací vyplývá, že se výukový model žákům líbil.



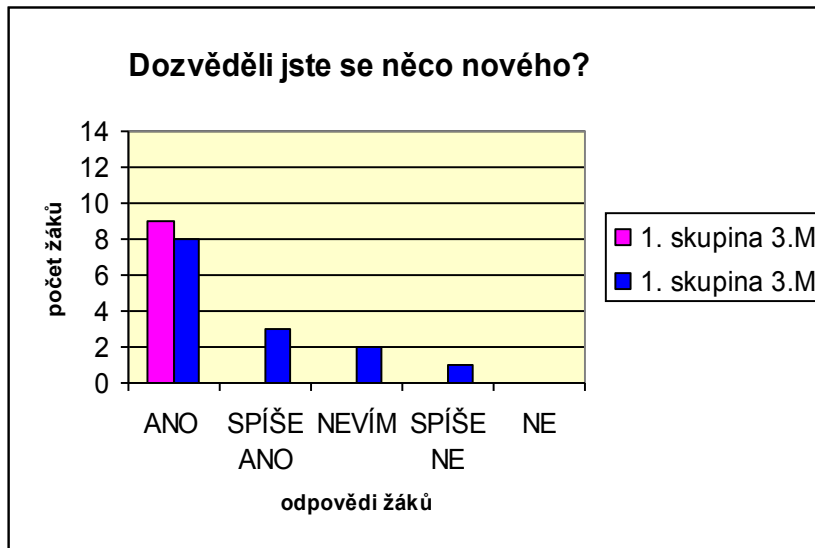
Třetí otázka se týkala toho, zda by se žáci s takto pojatou hodinou hudební výchovy čas od času rádi setkali. Jako možnost ANO zvolilo z první skupiny pět žáků, z druhé skupiny to bylo sedm žáků. Odpověď SPÍŠE ANO zakroužkovali z první skupiny 4 žáci, z druhé skupiny to bylo sedm žáků.

Z výsledků jednoznačně vyplývá, že by se žáci rádi setkávali s takto pojatou hodinou.

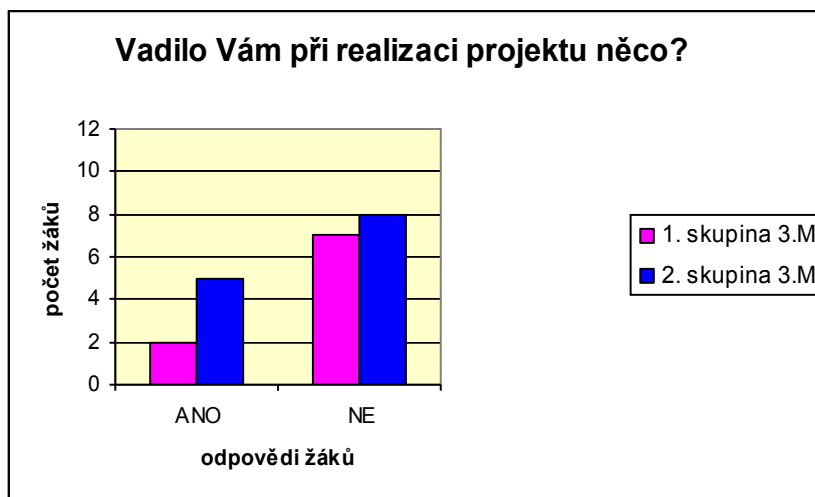


Čtvrtá otázka se snažila odhalit, zda žákům přišel tento projekt podnětný. Z první skupiny zvolilo odpověď ANO pět žáků, ve druhé skupině to bylo šest žáků. Variantu odpovědi SPÍŠE ANO zvolili z první skupiny čtyři žáci, z druhé skupiny to bylo žáků sedm. Odpověď NEVÍM zvolil jeden žák z druhé skupiny.

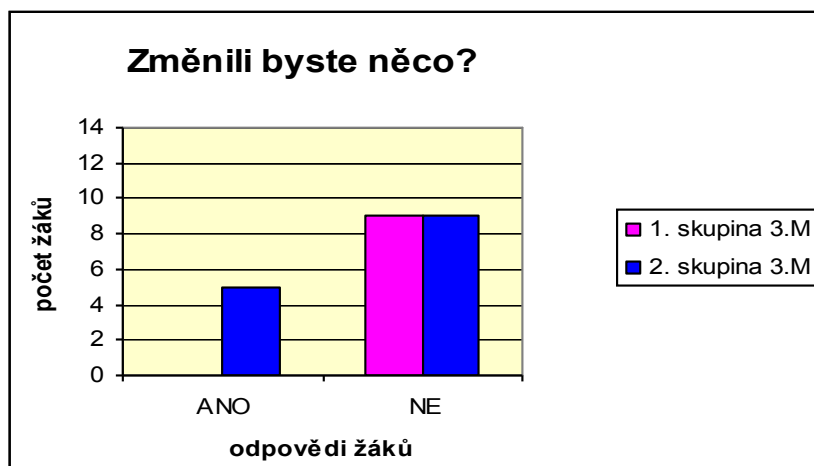
Z výsledku vyplývá, že výukový model přišel žákům podnětný.



Pátá otázka v dotazníku se zajímala o to, zda se žáci během výukového modelu dozvěděli něco nového. Z první skupiny odpovědělo ANO všech devět žáků. Z druhé skupiny to bylo osm žáků. Odpověď SPÍŠE ANO zvolili tři žáci. NEVÍM odpověděli dva žáci z druhé skupiny. Jeden žák z druhé skupiny zvolil odpověď SPÍŠE NE.



Tato otázka se snažila přijít na to, zda žákům během realizace bylo něco nepříjemného. Z první skupiny odpovědělo sedm žáků NE, z druhé skupiny odpovědělo osm žáků také NE. Odpověď ANO zvolili z první skupiny 2 žáci, z druhé skupiny 5 žáků. V první skupině oběma žákům vadil nedostatek času pro vypracování úkolu. Ve druhé skupině si 4 žáci stěžovali na špatnou spolupráci ve skupině. Jeden žák uvedl, že daný úkol na něj byl těžký.



Další otázka se ptala na to, zda by žáci při realizaci projektu něco změnili. Z první skupiny všichni žáci odpověděli NE. Ve druhé skupině devět žáků odpovědělo také NE. Odpověď ANO zvolilo pět žáků. Čtyři žáci uvedli, že by uvítali více času na zpracování úkolu, protože jim činnost přišla velice zajímavá. Jeden žák uvedl, že by změnil počet lidí ve skupině.

Co se týká dalších připomínek, tak žáci psali, že se jim hodina velmi líbila. Daná látka se jim líbila svým pojetím. Někteří uvedli, že to pro ně byla doposud nejhezčí hodina hudební výchovy na střední škole. Celkově můžeme zhodnotit výukový model jako povedený. Všichni žáci se snažili být aktivní, spolupracovali mezi sebou. Je pravdou, že někteří nevládli celý úkol až do konce, jiné skupiny byly hotové před skončením času. Zde je jasně vidět nevýhoda společné práce, protože každá skupina má své vlastní tempo. Výsledné melodie hovoří o tom, že žáci pochopili podstatu provedení. Zabývali se melodickými i rytmickými obměnami tématu a všichni vypadali po dobu práce zaujatě, nikdo neseděl opodál. Žáci si vyzkoušeli propojit předchozí znalosti. Museli umět zapsat rytmicky správně výslednou melodii do not.²²¹ Dále museli zohlednit tóniny a práci v nich, výsledná melodie měla ladit se zaznamenaným harmonickým průběhem. Pro všechny skupiny to bylo něco nového, s čím se doposud neselekaly. Prozatím měli zkušenost opačnou, a sice že žáci volili doprovod k předepsané melodii.

Žáci velmi kladně oceňovali námět i obsah hodiny. Líbilo se jim malé proniknutí do skladatelské činnosti. Zároveň si uvědomili jakýsi řád, který by se měl v klasicismu dodržovat. Vzhledem k tomu, že se jednalo o jejich první zkušenost s tímto typem úkolu, hodnotíme výsledky za zdařilé.

²²¹ Někteří skupiny nevládaly zapsat výslednou melodii do not a improvizovaly na místě.

5 Závěr

Cílem této diplomové práce bylo navázat na výzkum, který byl konán v roce 2010 a je součástí bakalářské práce,²²² a vytvořit výukové modely. Tvorba výukových modelů měla za úkol vycházet z výsledků výzkumu. Zároveň bylo nutné pracovat pouze s ukázkami, které byly součástí výzkumu. Mnohokrát jsem se potýkala s problémem, kdy by se na danou didaktickou problematiku hodila mnohem lépe jiná ukázka nežli ta, kterou jsem měla k dispozici.

Výukové modely měly být zaměřeny pro výuku na gymnáziu a pedagogické škole. Nejdříve bylo nutné seznámit se s jednotlivými RVP a přemýšlet, jak by daný výukový model korespondoval s RVP. Zároveň jsem se snažila o propojení moderních trendů, které pronikají do hudební výchovy.

Co se týká samotné realizace, tak jsem měla velikou radost z ohlasů studentů, kteří se vyjadřovali, že tyto hodiny pro ně byly velmi zajímavé a přínosné. Konkrétně v pedagogické třídě jsem zaznamenala odezvu, že se jednalo o nejlepší hodinu hudební výchovy na střední škole. Oproti tomu v gymnaziálních třídách se hodně osvědčilo užívání mezipředmětových vztahů. Díky mé aprobaci jsme se mohli věnovat jak českému jazyku, tak i psychologii, která žáky ve spojení s hudbou velmi zaujala. Na žáky velmi zapůsobila psychologie barev a dále kladně oceňovali, že se dozvěděli něco nového o své osobnosti.

Za sebe mohu říci, že vytváření výukových modelů není až tak jednoduché, protože si učitel musí uvědomit spoustu věcí, které musí zohlednit. Mým cílem bylo vytvořit takový výukový model, který je použitelný v praxi. Vzhledem k tomu, že jsem s danými žáky nikdy v hudební výchově nespolupracovala a oni výukové modely přesto zvládli, docházím k závěru, že jsou tyto modely v praxi použitelné, což byl hlavní cíl této práce.

²²² RUBÁŠOVÁ, Jana. Vybrané skladby W. A. Mozarta a jejich recepce studenty středních škol (zaměření na méně známé Mozartovy skladby). Plzeň, 2010. Bakalářská práce. Západočeská univerzita v Plzni, Pedagogická fakulta, Katedra hudební kultury. Vedoucí práce Doc. PaedDr. Marie Slavíková CSc.

Seznam použité literatury

- BEK, Mikuláš. *Konzervatoř Evropy?: k sociologii české hudebnosti*. 1. vyd. Brno: Ústav hudební vědy Filozofické fakulty Masarykovy univerzity v Brně, 2003. ISBN 80-859-1799-8.
- BEK, Mikuláš. *Vybrané problémy hudební sociologie*. 1. vyd. Olomouc: Vydavatelství Univerzity Palackého v Olomouci, 1993, 95 s. ISBN 80-706-7318-4.
- BENESCH, Hellmuth. *Encyklopedický atlas psychologie*. Praha: Lidové noviny, 2001, 512 s. ISBN 80-710-6317-7.
- BÖTTGER, Dirk. *Wolfgang Amadeus Mozart: Život a smrt génia*. 1. vyd. Olomouc: FONTÁNA, 2005.
- CAMPBELL, Don. *Mozartův efekt: naleznete sílu hudby, která uzdravuje tělo, posiluje mysl a rozvíjí tvořivého ducha*. Překlad Věra Klásková. Praha: Eminent, 2008, 271 s. ISBN 978-807-2813-360.
- ČÁP, Jan a Jiří MAREŠ. *Psychologie pro učitele*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2007, 655 s. ISBN 978-807-3672-737.
- ČERVINKA, Pavel. *Vznik a vývoj českého videoartu*. Brno, 2008. Bakalářská práce. Masarykova univerzita. Vedoucí práce Mgr. David Kořínek.
- DRÁBEK, Václav. Hudební výchova v rámci nové školské reformy. *Hudební výchova*. 2006, roč. 14, č. 2.
- DRÁBEK, Václav. Integrace v receptivní hudební výchově. *Hudební výchova*. 1998(č. 4).
- DRÁBEK, Václav. *Poslech hudby a integrace*. In: Poslech hudby: sborník příspěvků z konference konané ve dnech 27. a 28. dubna 1998 na Pedagogické fakultě UK v Praze. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 1998, s. 26-31. DOI: 80-86039-67-6.
- FRANĚK, Marek. *Hudební psychologie*. Vyd. 1. V Praze: Karolinum, 2005, 238 s. ISBN 80-246-0965-7.
- FUKAČ, Jiří. *Hudební estetika jako konkretizace obecné estetiky a muzikologická disciplína*. Vyd. 2., přeprac. Brno: Masarykova univerzita, 2001, 168 s. ISBN 80-210-2575-1.
- HANSLICK, Eduard. *O hudebním krásnu*. 1. Praha: Supraphon, 1973.

- HERDEN, Jaroslav. K úloze učebnic a moderních technických prostředků při realizaci poslechu v rámci současné koncepce hudební výchovy. *Hudební výchova*. 2005, roč. 13, č. 1.
- HERDEN, Jaroslav. *Modelové situace v přípravě na poslech hudby*. In: Poslech hudby: sborník příspěvků z konference konané ve dnech 27. a 28. dubna 1998 na Pedagogické fakultě UK v Praze. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 1998, s. 37-44. DOI: 80-86039-67-6.
- HERDEN, Jaroslav. *My pozor dáme a nejen posloucháme: posloucháme hudbu se žáky 2. stupně ZŠ a nižších ročníků osmiletých gymnázií*. Praha: Scientia, 1997, 210 s. Učebnice pro základní školy (Scientia). ISBN 80-718-3087-9.
- HERDEN, Jaroslav. *My pozor dáme a posloucháme: posloucháme hudbu se žáky 1. stupně základní školy*. 1. vyd. Praha: Scientia, 1994, 119 s. Učebnice pro základní školy (Scientia). ISBN 80-858-2756-5.
- HERDEN, Jaroslav. *Rozbor skladeb: čítanka příkladů*. 1. vyd. Praha, 1989.
- HERDEN, Jaroslav a Jiří KOLÁŘ. *Hudba pro děti: vysokoškolská učebnice : studium učitelství pro 1. stupeň základní školy*. 1. vyd. Praha: Karolinum, 1992, 194 s. ISBN 80-706-6522-X.
- HOLEC, Jan. Hudební výchova ve školním vzdělávacím programu. *Hudební výchova*. 2006, roč. 14, č. 2.
- HOLEČEK, Václav, Jana MIŇHOVÁ a Pavel PRUNNER. *Psychologie pro právníky*. Dobrá Voda: Aleš Čeněk, 2003. Právnícké učebnice (Aleš Čeněk). ISBN 80-864-7350-3.
- HORÁČKOVÁ, Jana. *Poslech hudby ve chvílích smutku a vzteku u mladých lidí v období dospívání*. In: Teorie a praxe hudební výchovy: sborník příspěvků z konference českých a slovenských doktorandů a pedagogů hudebního vzdělávání v Praze v roce 2009. Vyd. 1. V Praze: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2009, s. 168-171. DOI: 978-80-7290-422-8.
- HURNÍK, Ilja. *Trubači z Jericha*. 4, rozš. vyd. Praha: Melantrich, 1985.
- JENČKOVÁ, Eva. Poslech hudby ve škole v pojetí Jaroslava Herdena. *Hudební výchova*. 2010, roč. 18, č. 3.
- JENČKOVÁ, Eva. Princip integrace - v současném systému vzdělávání. *Hudební výchova*. 2009, roč. 17, č. 1.
- KARÁSEK, Bohumil. *Wolfgang Amadeus Mozart*. 2. vyd. Praha: Supraphon, 1975.

- KOŠUT, Michal. *Kapitoly z hudebních forem*. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita v Brně, 2004, 88 s. ISBN 80-210-3451-3.
- LASEVIČOVÁ, Jarmila. *Didaktika hudební výchovy: doplňkový studijní materiál pro posluchače studia učitelství I. stupně základní školy*. Vyd. 1. Ostrava: Ostravská univerzita, 1996. Učební texty Ostravské univerzity. ISBN 80-704-2108-8.
- MAZUREK, Jan a Šárka ZEDNÍČKOVÁ. *Poslech hudby: distanční text*. Vyd. 1. Ostrava: Ostravská univerzita, Pedagogická fakulta, 2004, 41 s. ISBN 80-736-8014-9.
- OČADLÍK, Mirko. *Svět orchestru: Průvodce tvorbou orchestrální - KLASIKOVÉ A ROMANTIKOVÉ*. 1. vyd. Praha: Orbis, 1942.
- PLESKOTOVÁ, Petra. *Svět barev*. 1. vyd. Praha: Albatros, 1987.
- PLHÁKOVÁ, Alena. *Učebnice obecné psychologie*. Vyd. 1. Praha: Academia, 2004, 472 s. ISBN 978-802-0014-993.
- POLEDŇÁK, Ivan a Jan BUDÍK. A KOLEKTIV. *Poslech hudby: Průvodní text ke gramofonovým deskám pro hudební výchovu 1. - 5. ročníku základní devítileté školy*. 3. Praha: Supraphon, 1971.
- POLEDŇÁK, Ivan. *ABC Stručný slovník hudební psychologie*. 1. Praha: Supraphon, 1984.
- POLEDŇÁK, Ivan. *Poslech hudby jako problém estetický, psychologický, pedagogický*. In: *Poslech hudby: sborník příspěvků z konference konané ve dnech 27. a 28. dubna 1998 na Pedagogické fakultě UK v Praze*. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 1998, s. 10-25. DOI: 80-86039-67-6.
- RUBÁŠOVÁ, Jana. *Vybrané skladby W. A. Mozarta a jejich recepce studenty středních škol (zaměření na méně známé Mozartovy skladby)*. Plzeň, 2010. Bakalářská práce. Západočeská univerzita v Plzni, Pedagogická fakulta, Katedra hudební kultury. Vedoucí práce Doc. PaedDr. Marie Slavíková CSc.
- SEDLÁK, František. A KOL. *Didaktika hudební výchovy 2.: na druhém stupni základní školy*. 1. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1979.
- SEDLÁK, František. *Vnímat hudbu znamená zúčastnit se*. *Hudební výchova*. 1998, roč. 6, č. 1.
- SEDLÁK, František. *Základy hudební psychologie: učebnice pro studenty pedagogických fakult*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1990. Učebnice pro vysoké školy. ISBN 80-042-0587-9.

- SYNEK, Jaromír. *Vybrané kapitoly z didaktiky hudební výchovy*. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2004, 65 s. ISBN 80-244-0964-X.
- ŠIMANOVSKÝ, Zdeněk. *Hry s hudbou a techniky muzikoterapie ve výchově, sociální práci a klinické praxi*. Vyd. 4. Praha: Portál, 2011, 246 s. ISBN 978-80-7367-928-6 (BROŽ.).
- VÁGNEROVÁ, Marie. *Základy psychologie*. 1. V Praze: Karolinum, 2004. ISBN 80-246-0841-3.
- VÁŇOVÁ, Hana a Jiří SKOPAL. *Metodologie a logika výzkumu v hudební pedagogice*. 2., aktualiz. vyd. V Praze: Karolinum, 2007, 198 s. ISBN 978-802-4613-673.
- VOBORNÍK, Bohumil. *Didaktické problémy poslechu hudby*. 1. vyd. České Budějovice: Jihočeská univerzita, 1993, 36 s. ISBN 80-704-0064-1.
- WEISSOVÁ, Anežka. *Vztah barev a tónů*. Brno, 2010. Bakalářská práce. Masarykova univerzita. Vedoucí práce Mgr. Jan Špaček.
- ZACHOVÁ, Libuše. *Integrační procesy ve výtvarné výchově: (se zaměřením na práci v 1.-5. roč. ZŠ)*. Vyd. 1. V Hradci Králové: Gaudeamus, 2000, 127 s. ISBN 80-704-1136-8.

Internetové zdroje

Hédonismus. In: Wikipedia: the free encyclopedia [online]. San Francisco (CA): Wikimedia Foundation, 2001- [cit. 2012-02-24]. Dostupné z: <http://cs.wikipedia.org/wiki/H%C3%A9donismus>.

Hermann von Helmholtz. In: Decibel [online]. San Francisco (CA): Wikimedia Foundation, 2001- [cit. 2012-01-12]. Dostupné z: http://cs.wikipedia.org/wiki/Hermann_von_Helmholtz.

Ilja Hurník. In: Wikipedia: the free encyclopedia [online]. San Francisco (CA): Wikimedia Foundation, 2001- [cit. 2012-02-24]. Dostupné z: http://cs.wikipedia.org/wiki/Ilja_Hurn%C3%ADk.

Leonard Bernstein. In: Wikipedia: the free encyclopedia [online]. San Francisco (CA): Wikimedia Foundation, 2001- [cit. 2012-02-24]. Dostupné z: http://cs.wikipedia.org/wiki/Leonard_Bernstein.

Mozart, Wolfgang Amadeus. *Free-scores.com* [online]. 2000-2012 [cit. 2012-03-01]. Dostupné z: <http://www.free-scores.com/download-sheet-music.php?pdf=1588>

Mozart, Wolfgang Amadeus. *Free-scores.com* [online]. 2000-2012 [cit. 2012-03-01]. Dostupné z: <http://www.free-scores.com/download-sheet-music.php?pdf=2057>

Mozart, Wolfgang Amadeus. *Free-scores.com* [online]. 2000-2012 [cit. 2012-03-01]. Dostupné z: <http://www.free-scores.com/download-sheet-music.php?pdf=6840>

Nauka o vnímání zvuků jako fyziologický základ pro teorii hudby Hermann von Helmholtz. In: Wikipedia: the free encyclopedia [online]. San Francisco (CA): Wikimedia Foundation, 2001- [cit. 2012-01-12]. Dostupné z: http://cs.wikipedia.org/wiki/Hermann_von_Helmholtz.

POLÁČEK, Radek. Neumann, Václav. Český hudební slovník osob a institucí [online]. 22.10.2011 [cit. 2012-02-24]. Dostupné z:

http://www.ceskyhudebnislovník.cz/slovník/index.php?option=com_mdictionary&action=record_detail&id=2415.

Rámcový vzdělávací program pro gymnázia: RVP G. Praha: Výzkumný ústav pedagogický v Praze, c2007, 100 s. ISBN 978-808-7000-113. Dostupné z: http://www.vuppraha.cz/wp-content/uploads/2009/12/RVPG-2007-07_final.pdf.

Rámcový vzdělávací program pro obor vzdělání Předškolní a mimoškolní pedagogika.

In:

http://zpd.nuov.cz/RVP_3_vlna/RVP%207531M01%20Predskolni%20a%20mimoskolni%20pedagogika.pdf. MŠMT ČR, 2009.

Školská reforma. FRIEDL, Arnošt. Školské zákony: (školský zákon, zákon o pedagogických pracovnících, zákon o výkonu ústavní výchovy a ochranné výchovy), zpracovány prováděcí předpisy, komentář, seznam platných předpisů MŠMT, souvisejících předpisů ČR a EU, stav k 1.5.2005 [online]. Praha: Eurounion, 2005 [cit. 2012-03-18]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/skolskareforma>.

ŠTOUDKOVÁ, Soňa. Postoje vysokoškolské mládeže k minimal music [online]. Brno: 2007 [cit. 2010-02-05]. Dizertační práce. Masarykova univerzita. Dostupné z WWW: <<http://www.ped.muni.cz/wmus/studium/doktor/seminar/Stoudkova.htm>>.

VUP PRAHA. RVP a ŠVP obecně. [online]. 2007 [cit. 2012-03-19]. Dostupné z: <http://clanky.rvp.cz/clanek/o/g/1302/RVP-A-SVP-OBECNE.html/>

Audiovizuální zdroje

Ave verum corpus d moll KV 618 London classical players, Roger Norrington, EMI Records Ltd./Virgin Classics, 1992.

Dokument zkouška Mozartem, Der Mozart Test, vznikl ve spolupráci EBU "24 hodin Mozart" scénář a režie Frederic Baker, 2005.

Malá noční hudba G dur KV 525 Camerata Academia des Mozarteums Salzburg, Sandor Vegh. International Masters Publishers. 2005.

Symfonie č. 25 g moll KV 183 Academy of St. Martin-in-the-Fields, Marriner Neville, Fantasy Records. 2002.

Symfonie č. 40 g moll KV 550 Mozarteum Orchester Salzburg, Hans Graf, International Masters Publishers. 2005.

Resumé

This thesis deals with perception in terms of cognitive psychology, music psychology, aesthetics of music and sociology of music. Another integral part of it deals with listening to music. The results of this thesis are educational models that try to include previous pieces of knowledge while still respecting the new concept of music education.

Seznam příloh

1. Dotazník k bakalářské práci, který obsahuje ukázkou sémantického diferenciálu. Pro ilustraci uvádíme ukázkou tabulky jen k jedné skladbě. (RUBÁŠOVÁ, Jana. Vybrané skladby W. A. Mozarta a jejich recepce studenty středních škol (zaměření na méně známé Mozartovy skladby). Plzeň, 2010. Bakalářská práce. Západočeská univerzita v Plzni, Pedagogická fakulta, Katedra hudební kultury. Vedoucí práce Doc. PaedDr. Marie Slavíková CSc.).
2. Graf č. 1a; 1b Sémantický diferenciál – skladba č. 1 Malá noční hudba - preference tříd (RUBÁŠOVÁ, Jana. Vybrané skladby W. A. Mozarta a jejich recepce studenty středních škol (zaměření na méně známé Mozartovy skladby). Plzeň, 2010. Bakalářská práce. Západočeská univerzita v Plzni, Pedagogická fakulta, Katedra hudební kultury. Vedoucí práce Doc. PaedDr. Marie Slavíková CSc.).
3. Graf č. 2a; 2b Sémantický diferenciál – skladba č. 2 Mitridate - preference tříd (RUBÁŠOVÁ, Jana. Vybrané skladby W. A. Mozarta a jejich recepce studenty středních škol (zaměření na méně známé Mozartovy skladby). Plzeň, 2010. Bakalářská práce. Západočeská univerzita v Plzni, Pedagogická fakulta, Katedra hudební kultury. Vedoucí práce Doc. PaedDr. Marie Slavíková CSc.).
4. Graf č. 3a; 3b Sémantický diferenciál – skladba č. 3 Symfonie č 25 g moll - preference tříd (RUBÁŠOVÁ, Jana. Vybrané skladby W. A. Mozarta a jejich recepce studenty středních škol (zaměření na méně známé Mozartovy skladby). Plzeň, 2010. Bakalářská práce. Západočeská univerzita v Plzni, Pedagogická fakulta, Katedra hudební kultury. Vedoucí práce Doc. PaedDr. Marie Slavíková CSc.).
5. Graf č. 4a; 4b Sémantický diferenciál – skladba č. 4 Ave verum corpus - preference tříd (RUBÁŠOVÁ, Jana. Vybrané skladby W. A. Mozarta a jejich recepce studenty středních škol (zaměření na méně známé Mozartovy skladby). Plzeň, 2010. Bakalářská práce. Západočeská univerzita v Plzni, Pedagogická fakulta, Katedra hudební kultury. Vedoucí práce Doc. PaedDr. Marie Slavíková CSc.).
6. Graf č. 5a; 5b Sémantický diferenciál – skladba č. 5 Casace G dur - preference tříd (RUBÁŠOVÁ, Jana. Vybrané skladby W. A. Mozarta a jejich recepce studenty středních škol (zaměření na méně známé Mozartovy skladby). Plzeň, 2010.

- Bakalářská práce. Západočeská univerzita v Plzni, Pedagogická fakulta, Katedra hudební kultury. Vedoucí práce Doc. PaedDr. Marie Slavíková CSc.).
7. Graf č. 6a; 6b Sémantický diferenciál – skladba č. 6 Tantum ergo - preference tříd (RUBÁŠOVÁ, Jana. Vybrané skladby W. A. Mozarta a jejich recepce studenty středních škol (zaměření na méně známé Mozartovy skladby). Plzeň, 2010. Bakalářská práce. Západočeská univerzita v Plzni, Pedagogická fakulta, Katedra hudební kultury. Vedoucí práce Doc. PaedDr. Marie Slavíková CSc.).
 8. Graf č. 7a; 7b Sémantický diferenciál – skladba č. 7 Kouzelná flétna - preference tříd (RUBÁŠOVÁ, Jana. Vybrané skladby W. A. Mozarta a jejich recepce studenty středních škol (zaměření na méně známé Mozartovy skladby). Plzeň, 2010. Bakalářská práce. Západočeská univerzita v Plzni, Pedagogická fakulta, Katedra hudební kultury. Vedoucí práce Doc. PaedDr. Marie Slavíková CSc.).
 9. Graf č. 8a; 8b Sémantický diferenciál – skladba č. 8 Symfonie č. 40 g moll - preference tříd (RUBÁŠOVÁ, Jana. Vybrané skladby W. A. Mozarta a jejich recepce studenty středních škol (zaměření na méně známé Mozartovy skladby). Plzeň, 2010. Bakalářská práce. Západočeská univerzita v Plzni, Pedagogická fakulta, Katedra hudební kultury. Vedoucí práce Doc. PaedDr. Marie Slavíková CSc.).
 10. Obrázek č. 1 Psychologie barev (PLESKOTOVÁ, Petra. *Svět barev*. 1. vyd. Praha: Albatros, 1987. str. 118).
 11. Pracovní list – Sonátová forma
 12. Obrázek č. 2 Formový rozbor Symfonie č. 25 g moll I. věta.
 13. Fotografie z realizace výukového modelu na gymnáziu
 14. Fotografie výsledných výtvarných výtvorů gymnaziálních tříd 1. A; 1. B
 15. Dotazník k evaluaci výukového modelu
 16. Fotografie z realizace výukového modelu na střední pedagogické škole
 17. Výsledky práce studentů pedagogické školy – Provedení

Příloha č. 1

Dotazník k bakalářské práci



**Pedagogická fakulta
Katedra hudební kultury**

Milí studenti,

máte před sebou dotazník, který je součástí mé bakalářské práce na téma *Vybrané skladby*

W. A. Mozarta a jejich recepce studenty středních škol se zaměřením na méně známé skladby.

Zajímá mě, z pozice budoucí učitelky, zda je pro Vás příjemnější slyšet hudbu Vám již známou, nebo preferujete spíše hudbu novou, kterou slyšíte poprvé a může Vás něčím novým překvapit. Může se stát, že žádné preference nemáte a skladbu budete vnímat jako jedinečnou v daném okamžiku.

Prosím Vás o co nejpravdivější vyplnění údajů, vyjadřujících Vaše pocity z hudby. Tyto údaje poslouží k vypracování závěrů, které budou použity pouze v mé bakalářské práci.

Děkuji za spolupráci.

Jana Rubášová,

studentka 3. ročníku Pedagogické fakulty Západočeské univerzity v Plzni oboru Hudba se zaměřením na vzdělávání

V Liberci _____ 2010

DOTAZNÍK

Správné odpovědi kroužkujte, kde je potřeba odpovězte slovy

Pohlaví: muž žena

Věk : _____

Studujete: víceleté gymnázium čtyřleté gymnázium střední pedagogickou školu

Navštěvujete či navštěvoval/a jste základní uměleckou školu nebo soukromé hodiny

hudby? ANO NE

Hrajete na nějaký hudební nástroj? ANO NE

Pokud ano, který to je a jak dlouho na něj již hrajete? (můžete uvést i více nástrojů)

Máte oblíbenou skladbu z oblasti artificiální hudby (vážné hudby)? ANO NE

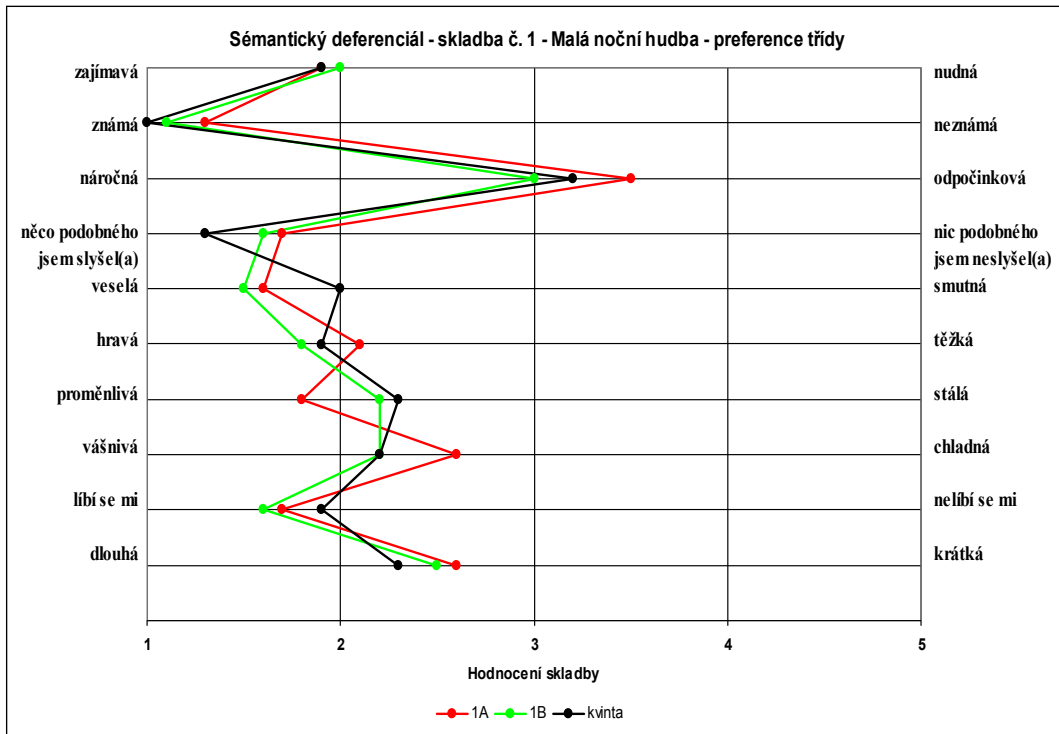
Pokud ano, která to je a kdo je jejím autorem? _____

Vnímání a hodnocení skladeb W. A. Mozarta**Hudební ukázka číslo 1**

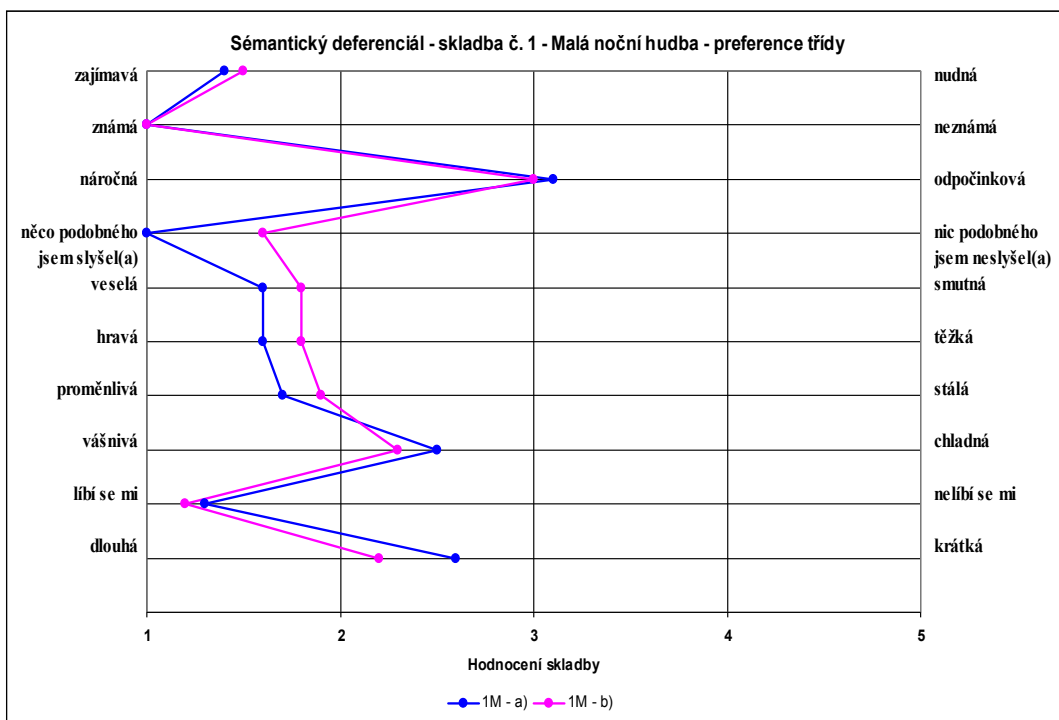
	1	2	3	4	5	
zajímavá						nudná
známá						neznámá
náročná						odpočinková
něco podobného jsem slyšel(a)						nic podobného jsem neslyšel(a)
veselá						smutná
hravá						těžká
proměnlivá						stálá
vášnivá						chladná
líbí se mi						nelíbí se mi
dlouhá						krátká

Příloha č. 2

Graf č. 1a; 1b Sémantický diferenciál – skladba č. 1 Malá noční hudba - preference tříd



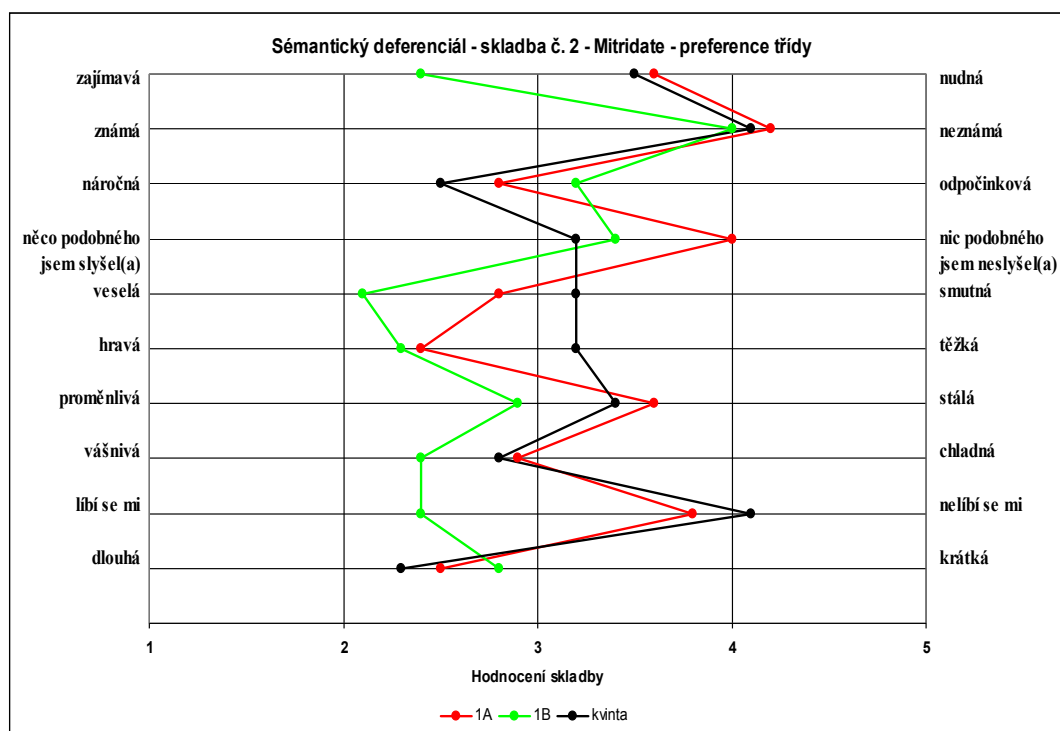
Graf č. 1a



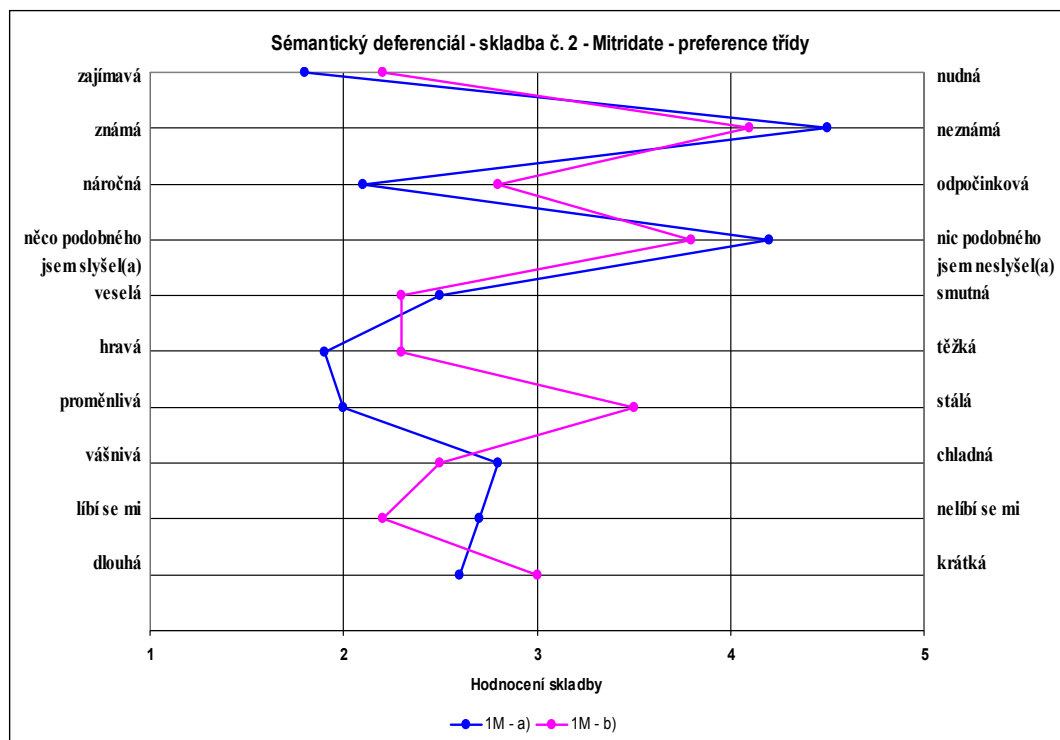
Graf č. 1b

Příloha č. 3

Graf č. 2a; 2b Sémantický diferenciál – skladba č. 2 Mitridate - preference tříd



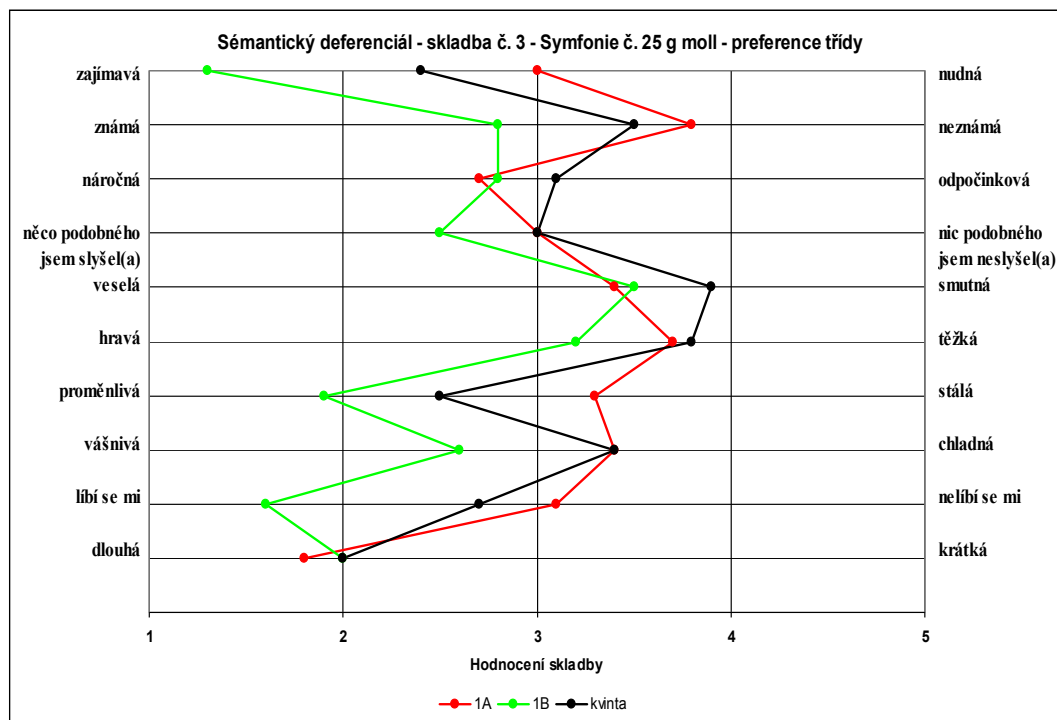
Graf č. 2a



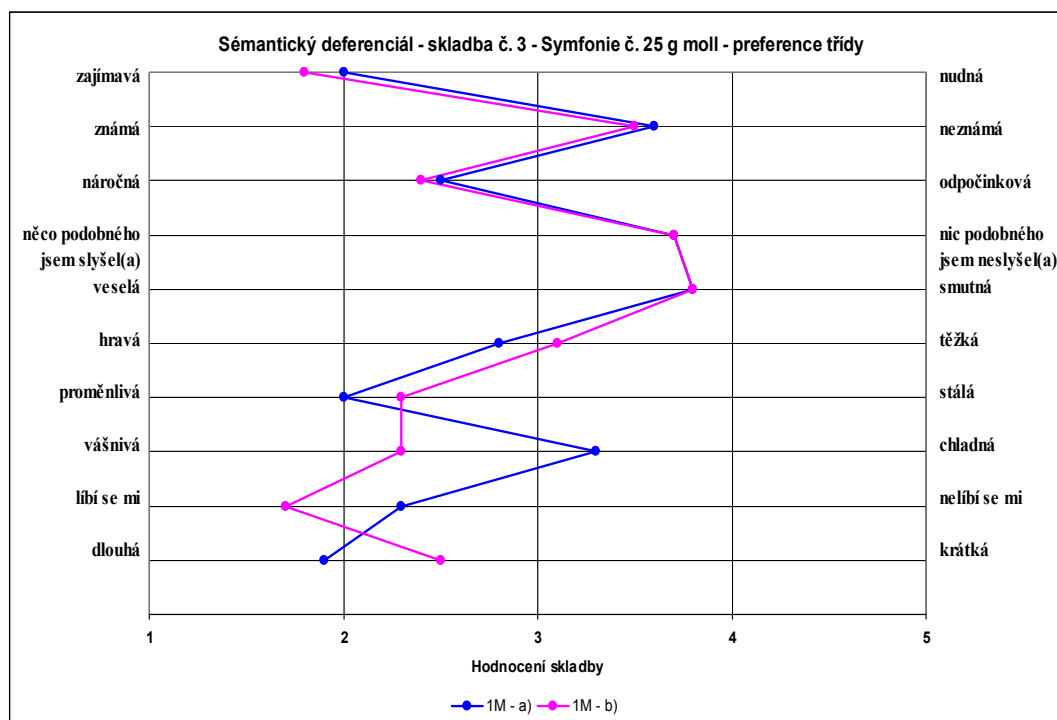
Graf č. 2b

Příloha č. 4

Graf č. 3a; 3b Sémantický diferenciál – skladba č. 3 Symfonie č 25 g moll - preference tříd



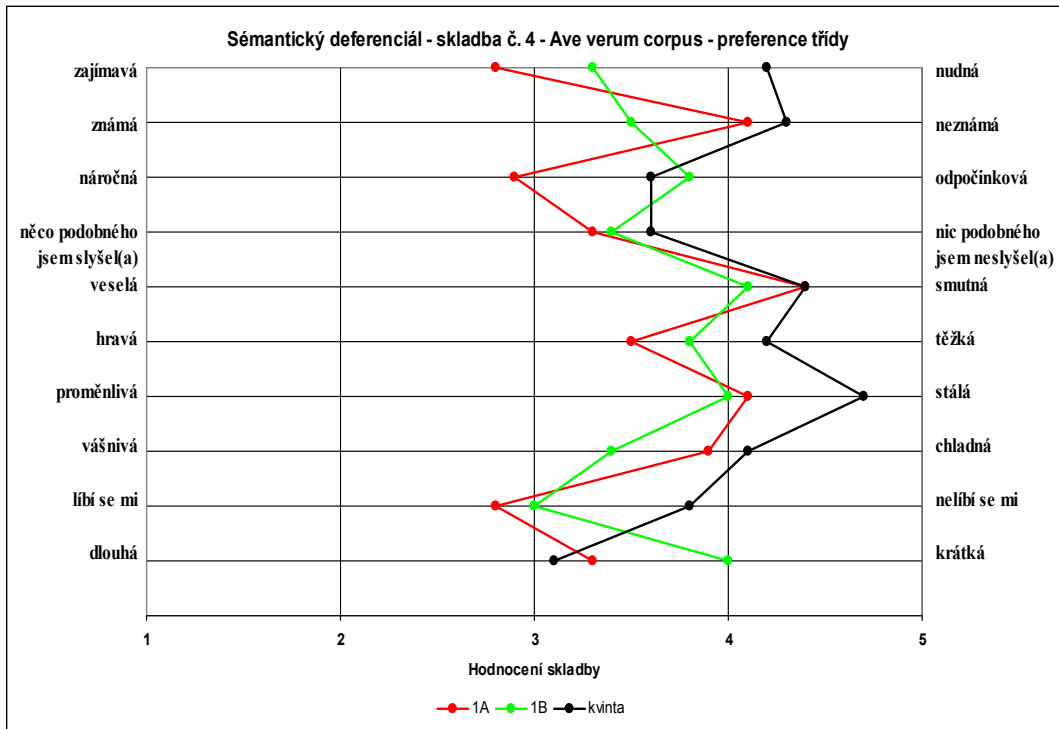
Graf č. 3a



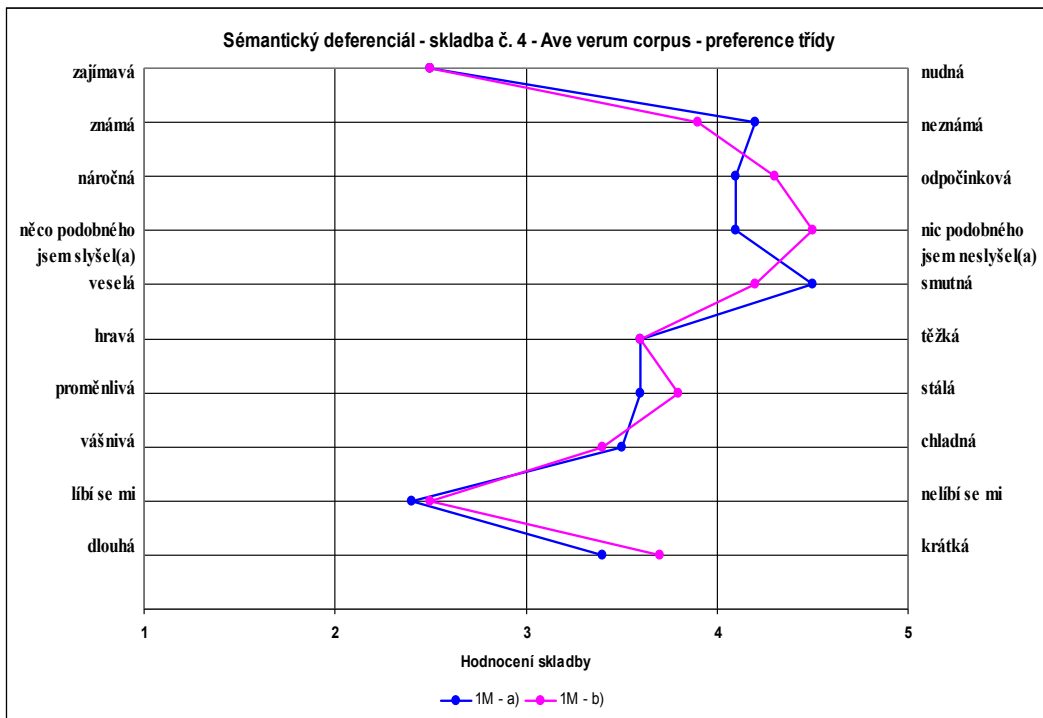
Graf č. 3b

Příloha č. 5

Graf č. 4a; 4b Sémantický diferenciál – skladba č. 4 Ave verum corpus - preference tříd



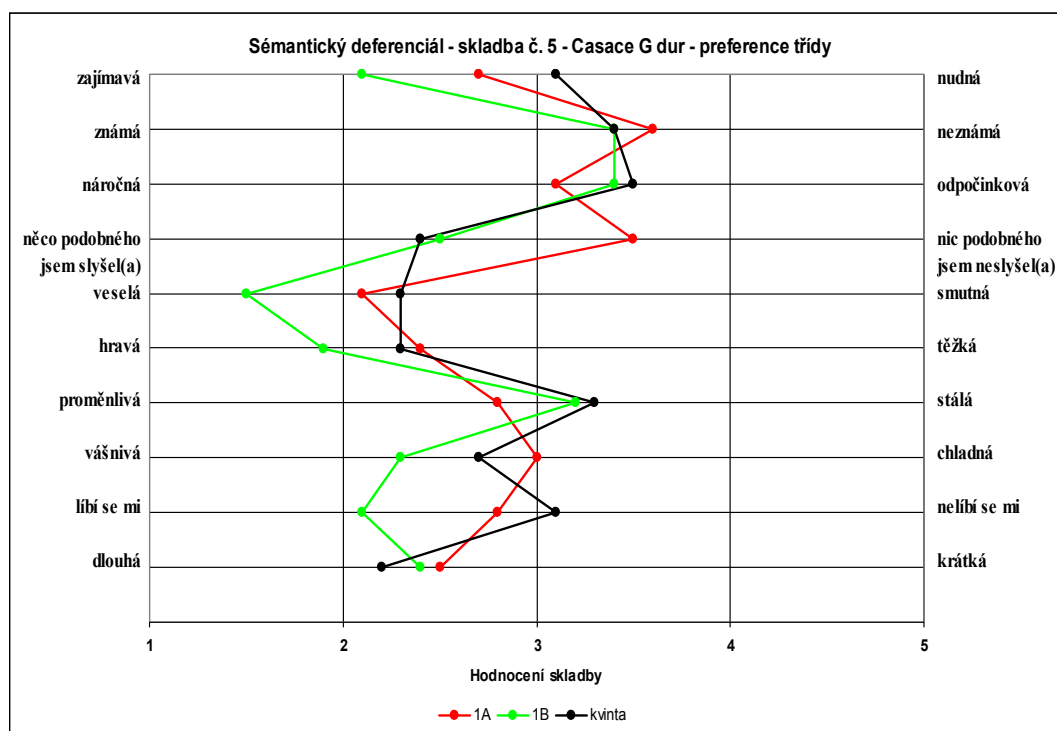
Graf č. 4a



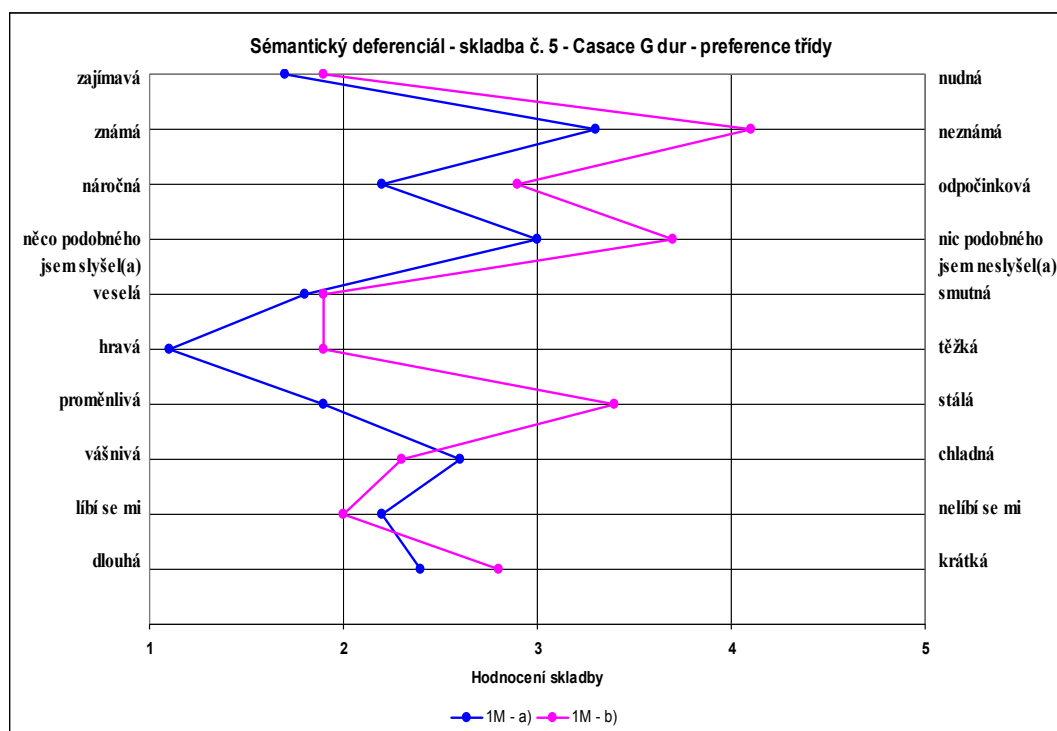
Graf č. 4b

Příloha č. 6

Graf č. 5a; 5b Sémantický diferenciál – skladba č. 5 Casace G dur - preference tříd



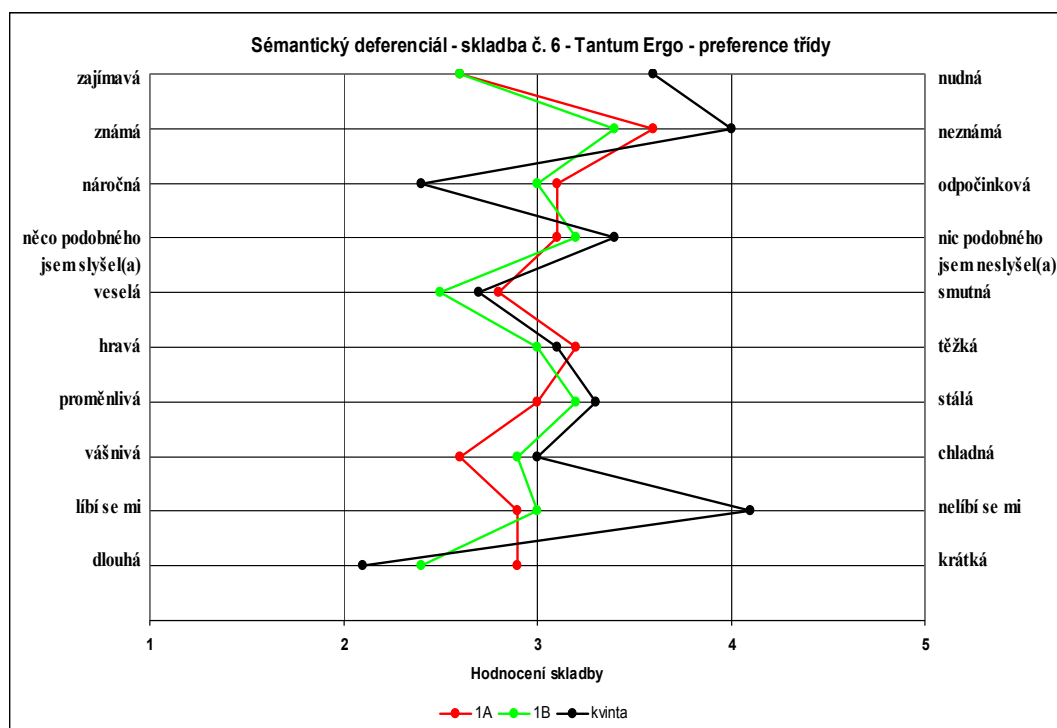
Graf č. 5a



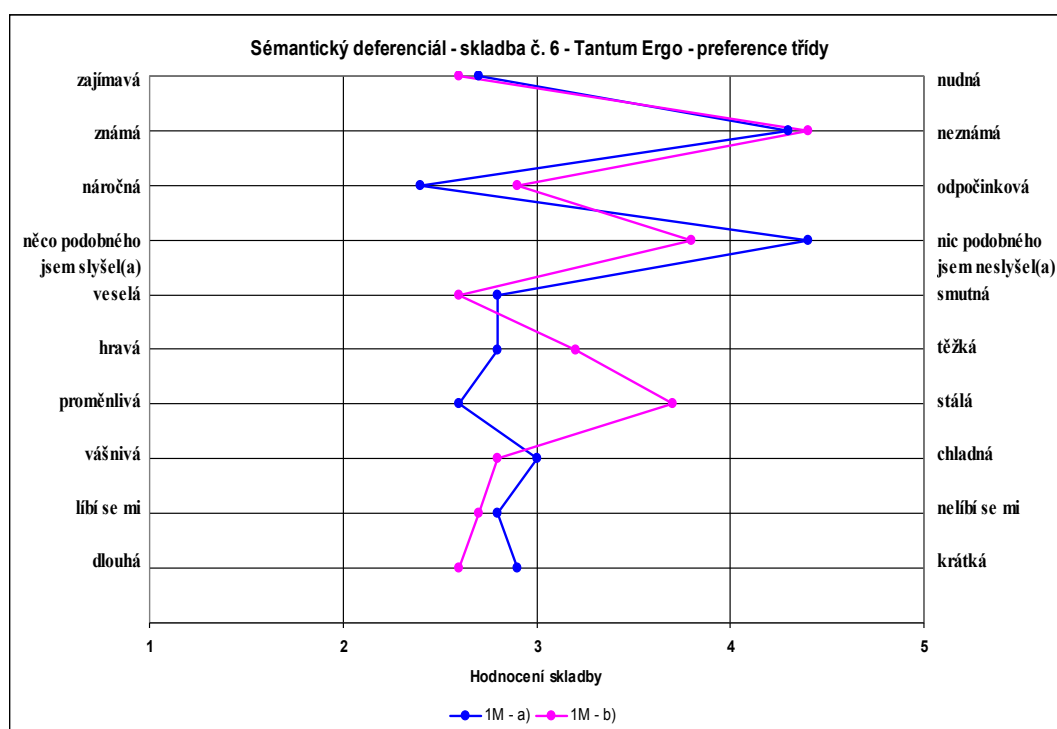
Graf č. 5b

Příloha č. 7

Graf č. 6a; 6b Sémantický diferenciál – skladba č. 6 Tantum ergo - preference tříd



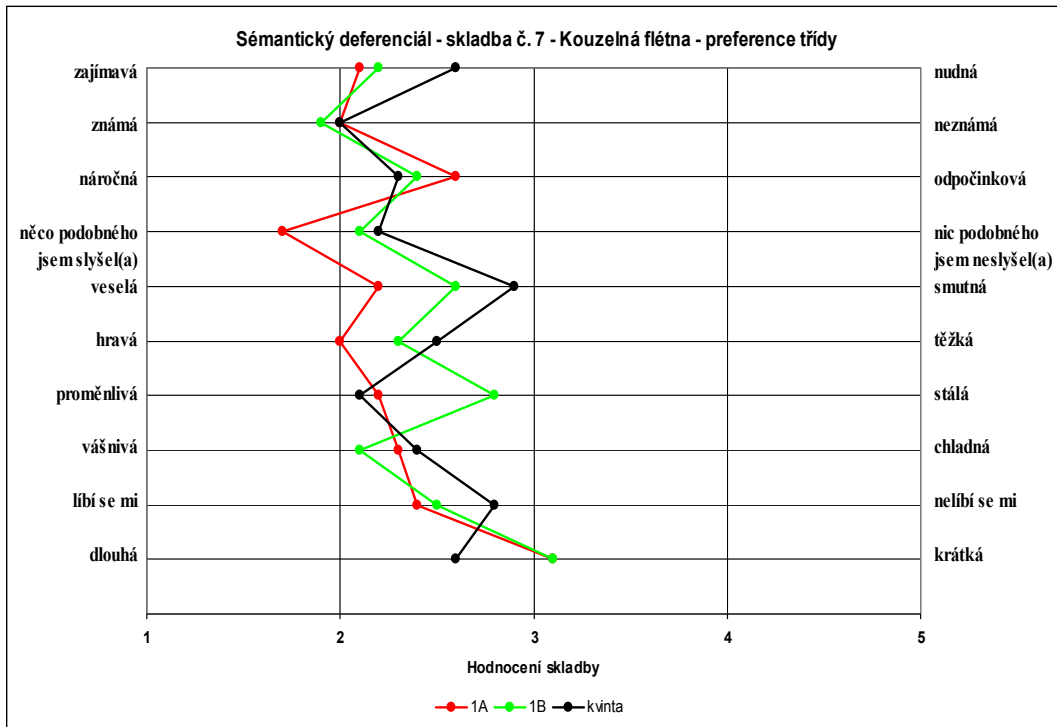
Graf č. 6a



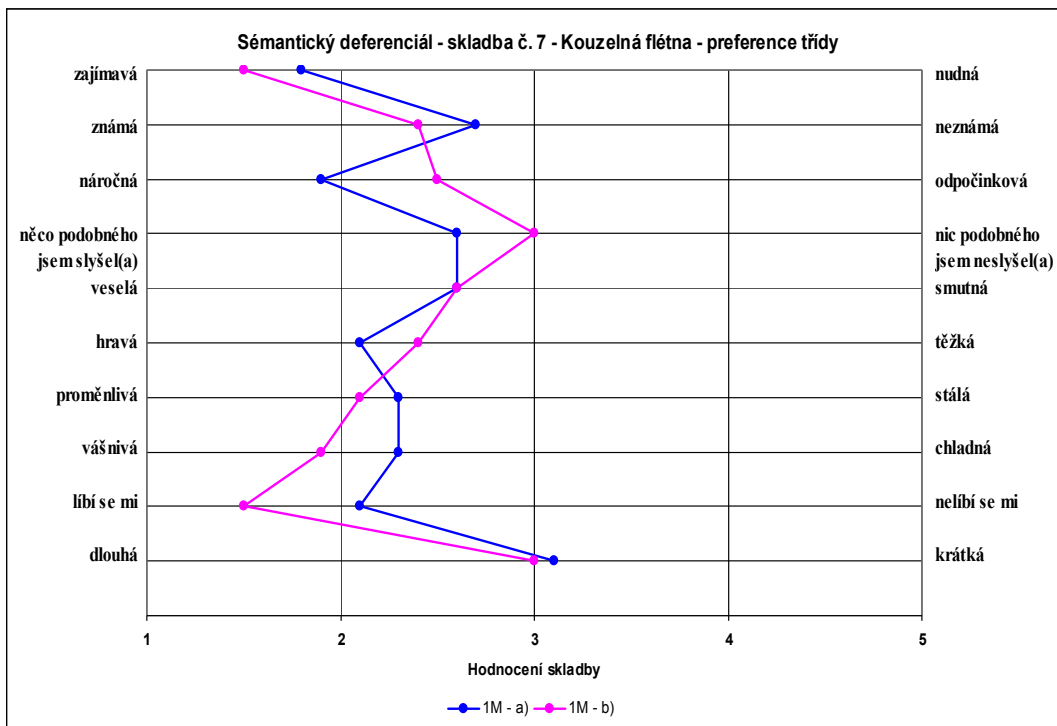
Graf č. 6b

Příloha č. 8

Graf č. 7a; 7b Sémantický diferenciál – skladba č. 7 Kouzelná flétna - preference tříd



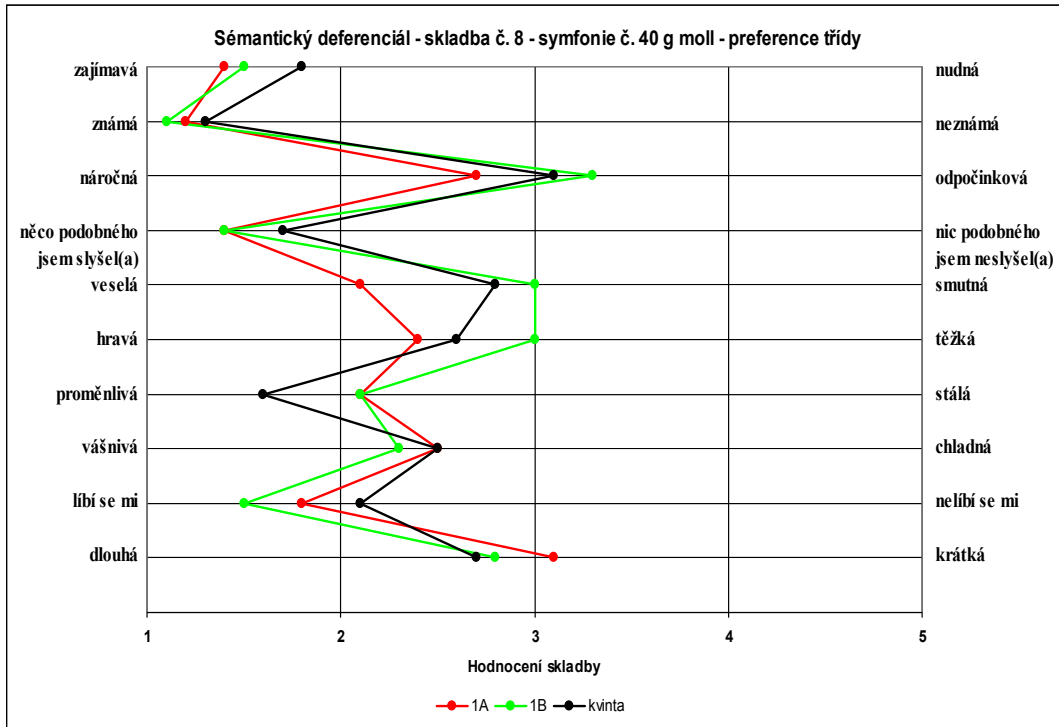
Graf č. 7a



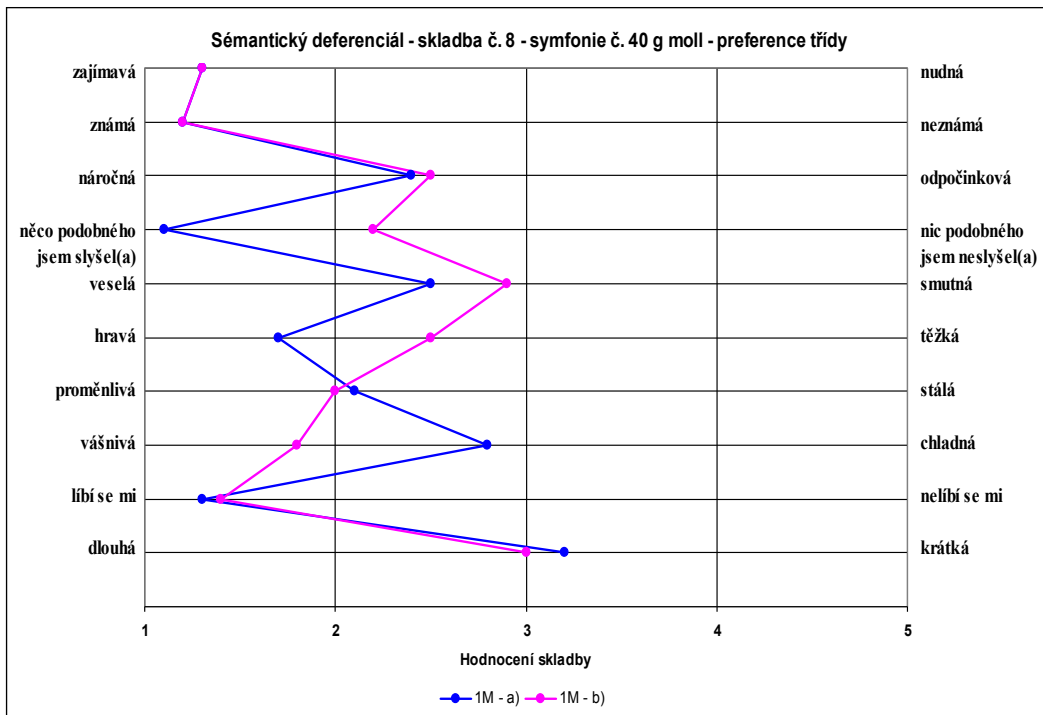
Graf č. 7b

Příloha č. 9

Graf č. 8a; 8b Sémantický diferenciál – skladba č. 8 Symfonie č. 40 g moll - preference tříd















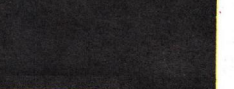
Graf č. 8a



Graf č. 8b

Příloha č. 10

Obrázek č. 1 Psychologie barev

Klíč k psychologii barev	
	žlutá — povzbuzuje, osvobozuje, přináší uvolnění, pocit souladu, harmonie, působí vesele a otevřeně
	oranžová — je slavnostní, vyvolává pocit radosti, je spojena s představou slunce, tepla, bohatství, zlata, úrody
	světle zelená — působí přirozeně, ale někdy i jedovatě, je spojena s představou chladu, vlhka, ticha, rostlin
	tmavozelená — uklidňuje a chrání, ale také omezuje, je přátelská, dává pocit bezpečí a naděje
	tmavomodrá — klidná, vážná až skličující, barva dálek, hloubky, rozjímání a smutku
	světle modrá — působí přívětivě, vyvolává představu oblohy a vzduchu, ticha a touhy
	červená — vzrušující, energická, prudká až náruživá, silná, mocná, spojená s představami ohně, krve, nebezpečí, lásky, hluku
	purpur — působí důstojně, hrdě, vznešeně, povzbudivě, je spojen s představou spravedlnosti a majestátu
	fialová — neklidná, znepokojivá, melancholická, tajemná, osobitá, náročná
	světle fialová — působí začarovaně, rozpolceně, slabošsky, je to barva magie, melancholie, opojení
	hnědá — střízlivá, mlčenlivá, solidní a vážná, realistická, spojená s představou jistoty a pořádku, domova, tradice, zdrženlivosti
	šedá — netečná, smutná, spojená s představou chudoby a pokory
	bílá — neurčitá, nejistá, spojená s představou nevinnosti a čistoty
	černá — barva vzdorného protestu, zlého tajemství, nicoty, smrti

Příloha č. 11

Pracovní list – Sonátová forma

Sonátová forma

volně dle W.A. Mozart

C: T D7 T

6 D7 T D7 T

11 G: T VI. III. S

16 T D T II. D

22 T A: T T D7 D7 S T

29 D: T S D T S S(7)

35 C: T D7 T

40 D7 T D7 T

45 C: T VI. III. S

50 T D T II. D

56 T

The image shows three staves of musical notation for guitar. The first staff (measures 45-49) includes fret numbers C: T, VI., III., and S. The second staff (measures 50-55) includes fret numbers T, D, T, II., and D. The third staff (measure 56) includes fret number T. The notation consists of treble clefs, stems, and various rhythmic values (eighth and sixteenth notes, rests).

Příloha č. 12

Obrázek č. 2 Formový rozbor Symfonie č. 25 g moll I. věta.

Mozart
Symphony No. 25
in G Minor
K. 183

Allegro con brio.

Oboi.
Corni in B.
Corni in G.
Violino I.
Violino II.
Viola.
Violoncello e Basso.

1

The first system of the musical score consists of six staves. The top two staves are for vocal parts, with the first staff containing a vocal line and the second staff containing a second vocal line. The bottom four staves are for piano accompaniment, including a grand staff (treble and bass clefs) and two additional staves. The system is marked with a first ending bracket labeled 'a. 2.' and includes dynamic markings such as 'f' and 'p'.

The second system of the musical score continues the composition. It features the same six-staff structure as the first system. The piano accompaniment shows more complex rhythmic patterns, including sixteenth and thirty-second notes. The system is marked with a second ending bracket labeled 'a. 2.' and includes dynamic markings such as 'f' and 'p'.

The third system of the musical score concludes the piece. It maintains the six-staff format. The piano accompaniment features a variety of chordal textures and rhythmic figures. The system is marked with a final ending bracket labeled 'a. 2.' and includes dynamic markings such as 'f' and 'p'.

Symphony No.25 in G Minor, K.183

The image displays a musical score for Symphony No. 25 in G Minor, K. 183 by Wolfgang Amadeus Mozart. The score is presented in three systems, each with five staves. The first system is highlighted in light blue, and the subsequent two systems are highlighted in light green. The notation includes various musical symbols such as clefs, key signatures, time signatures, and dynamic markings like 'p' and 'f'.

The image displays three systems of musical notation for a piano piece, likely a sonata by W. A. Mozart. Each system consists of five staves: two for the right hand (treble clef) and three for the left hand (bass clef). The first system is highlighted with a light green background. The second and third systems are highlighted with a light purple background. The notation includes various musical symbols such as notes, rests, accidentals, and dynamic markings like *f* (forte) and *p* (piano). The piece is in a minor key, as indicated by the key signature (one flat).

The image displays three systems of musical notation for a piano piece, likely by W. A. Mozart. The notation is presented in a multi-staff format, with a grand staff (treble and bass clefs) and two additional staves for the right and left hands. The first system is highlighted in purple and includes a repeat sign with a first ending bracket and a second ending bracket. The second system is highlighted in red and features a piano (p) dynamic marking. The third system is also highlighted in red and includes a forte (f) dynamic marking and a repeat sign with a first ending bracket and a second ending bracket. The music is written in a key signature of one flat (B-flat) and a common time signature (C). The notation includes various rhythmic values, including eighth and sixteenth notes, and rests. The overall structure suggests a short, technically demanding piece.

The image displays a musical score for a piano piece, likely from the Notebook for Anna Bach. The score is presented in three systems, with the first system highlighted in red and the following two in blue. Each system consists of five staves: two for the right hand (treble clef) and three for the left hand (bass clef). The first system includes dynamic markings such as *decreso.* and *pp*, and first/second endings marked *a. 2.*. The second and third systems continue the piece with various rhythmic patterns and chordal textures.

The first system of the musical score is highlighted in light blue. It consists of five staves: two for the right hand (treble clef) and three for the left hand (bass clef). The music is in a minor key, indicated by three flats in the key signature. The notation includes various rhythmic values such as eighth and sixteenth notes, and rests. A first ending bracket is visible at the beginning of the system.

The second system of the musical score is highlighted in light green. It continues the piece with five staves. The right hand part features more complex rhythmic patterns, including sixteenth-note runs. The left hand part provides a steady accompaniment with eighth-note patterns.

The third system of the musical score is highlighted in light green. It shows further development of the piece, with intricate melodic lines in the right hand and a consistent bass line in the left hand. The notation includes many sixteenth and thirty-second notes, creating a dense texture.

The first system of the musical score consists of five staves. The top staff is the vocal line, featuring a melodic line with a fermata and a second ending marked 'a. 2.'. The second staff is the piano accompaniment, showing chords and some melodic fragments. The third and fourth staves are for the violin and viola, respectively, with intricate sixteenth-note patterns. The fifth staff is the bass line, providing a steady accompaniment.

Goda.

The 'Goda' section is marked with a fermata over the first measure. It consists of five staves. The vocal line (top staff) has a long note with a fermata. The piano accompaniment (second staff) features chords. The violin and viola parts (third and fourth staves) have a rhythmic pattern of eighth notes. The bass line (fifth staff) has a steady accompaniment.

The second system of the musical score consists of five staves. The top staff is the vocal line, featuring a melodic line with a fermata and a second ending marked 'a. 2.'. The second staff is the piano accompaniment, showing chords and some melodic fragments. The third and fourth staves are for the violin and viola, respectively, with intricate sixteenth-note patterns. The fifth staff is the bass line, providing a steady accompaniment.

Příloha č. 13

Fotografie z realizace výukového modelu na gymnáziu





Příloha č. 14

Fotografie výsledných výtvarných výtvorů gymnaziálních tříd 1. A; 1. B



Obrázky ze třídy 1. B



Obrázky ze třídy 1. A

Příloha č. 15

Dotazník k evaluaci výukového modelu

**Pedagogická fakulta
Katedra hudební kultury**

Milí studenti,

máte před sebou dotazník, který je součástí mé diplomové práce na téma *Percepce vybraných skladeb W. A. Mozarta v hudební výchově na střední škole*.

Cílem tohoto dotazníku je zjistit, zda Vám výukový model, který jste právě absolvovali vyhovoval. Co se Vám v něm líbilo, co Vám naopak vadilo, či zda jste v něm něco postrádali.

Prosím Vás o co nejpravdivější vyplnění údajů. Tyto údaje poslouží k vypracování závěrů, které budou použity pouze v mé diplomové práci.

Děkuji za spolupráci.

Jana Rubášová,

studentka 2. ročníku navazujícího magisterského studia Pedagogické fakulty Západočeské univerzity v Plzni oboru Učitelství pro střední školy s oborovou aprobací: český jazyk a literatura, hudební výchova a psychologie.

V Liberci _____ 2012

DOTAZNÍK

Vybranou odpověď zakroužkujte

Zažili jste dnes něco nového? ANO SPÍŠE ANO NEVÍM SPÍŠE
NE NE

Líbil se Vám tento výukový model? ANO SPÍŠE ANO NEVÍM SPÍŠE
NE NE

Byli byste rádi, kdybyste se s takto pojatou hodinou hudební výchovy (jiný obsah)
čas od času

setkali? ANO SPÍŠE ANO NEVÍM SPÍŠE NE
NE

Přišel Vám tento projekt podnětný? ANO SPÍŠE ANO NEVÍM SPÍŠE
NE NE

Dozvěděli jste se něco nového? ANO SPÍŠE ANO NEVÍM SPÍŠE
NE NE

Vadilo Vám při realizaci projektu něco? ANO NE

Pokud ANO, tak co? _____

Změnili byste něco? ANO NE

Pokud ANO, tak co? _____

Vaše další připomínky: _____

Příloha č. 16

Fotografie z realizace výukového modelu na střední pedagogické škole



Příloha č. 17

Výsledky práce studentů pedagogické školy – Provedení

Sonátová forma

volně dle W.A. Mozart

The musical score consists of eight staves of music in treble clef, 4/4 time. The notation includes various rhythmic patterns and melodic lines. Handwritten annotations in blue ink are present throughout the score, including bar numbers and chord symbols. The chord symbols are: C: T, D7, T, D7, T, G: T, VI., III., S, T, D, T, II., D, T, A: T, T, D7, D7, S, T, D: T, S, D, T, S, S(7), C: T, D7, T, D7, T.

Sonátová forma

volně dle W.A. Mozart

The musical score is presented in a single system with seven staves. Measure numbers are indicated at the beginning of each staff: 1, 6, 11, 16, 22, 29, and 35. Chord symbols are placed above the notes. The key signature changes from C major to A major at measure 22. The score includes various rhythmic patterns and rests.

Chord symbols: C: T, D7, T, D7, T, D7, T, G: T, VI., III., S, T, D, T, II., D, T, A: T, T, D7, D7, S, T, D: T, S, D, T, S, S(7), C: T, D7, T, D7, T.

Sonátová forma

volně dle W.A. Mozart

The musical score is written in treble clef with a common time signature (C). It consists of eight staves of music, each with a measure number and chord symbols above it. The chords are: C: T, D7, T, D7, T, D7, T, G: T, VI., III., S, T, D, T, II., D, T, A: T, T, D7, D7, S, T, D: T, S, D, T, S, S (7), C: T, D7, T, D7, T.

Sonátová forma

volně dle W.A. Mozart

The musical score is presented in a single system with seven staves. Measure numbers are indicated at the beginning of each staff: 1, 6, 11, 16, 22, 29, and 35. Chord symbols are placed above the notes. The key signature changes from C major to A major at measure 22. The score includes various rhythmic patterns and rests.

Chord symbols: C: T, D7, T, D7, T, G: T, VI., III., S, T, D, T, II., D, T, A: T, D7, D7, S, T, D: T, S, D, T, S, S (7), C: T, D7, T, D7, T.

Sonátová forma

volně dle W.A. Mozart

The musical score is written on a single treble clef staff in common time (C). It consists of eight lines of music, each with chord symbols above it. The first line starts with a C major chord (C: T) and a D7 chord. The second line starts with a D7 chord and a T chord. The third line starts with a G: T chord and a VI. chord. The fourth line starts with a T chord and a D chord. The fifth line starts with a T chord and an A: T chord. The sixth line starts with a D: T chord and a S chord. The seventh line starts with a C: T chord and a D7 chord. The eighth line starts with a D7 chord and a T chord.

Chord symbols: C: T, D7, T, D7, T, G: T, VI., III., S, T, D, T, A: T, D7, D7, S, T, D: T, S, D, T, S, S (7), C: T, D7, T, D7, T.

Sonátová forma

volně dle W.A. Mozart

The musical score consists of eight staves of music in treble clef. Above the staves, chords are indicated by letters and numbers:

- Staff 1: C: T, D7, T
- Staff 2: D7, T, D7, T
- Staff 3: G: T, VI., III., S
- Staff 4: T, D, T, II., D
- Staff 5: T, A: T, T, D7, D7, S, T
- Staff 6: D: T, S, D, T, S, S(7)
- Staff 7: C: T, D7, T
- Staff 8: D7, T, D7, T

The notation includes various rhythmic values such as quarter notes, eighth notes, and sixteenth notes, along with rests and bar lines. The key signature changes from C major to A major between staves 5 and 6.