

**Západočeská univerzita v Plzni
Fakulta pedagogická**

Diplomová práce

2013

Nováková Miroslava

ZÁPADOČESKÁ UNIVERZITA V PLZNI

FAKULTA PEDAGOGICKÁ

**Multikulturní princip v hudební výchově na
gymnáziu**

Nováková Miroslava

Vedoucí práce: PhDr. Štěpánka LIŠKOVÁ Ph.D.

Plzeň, 2013

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci vypracoval(a)
samostatně s použitím uvedené literatury a zdrojů
informací.

Plzeň, 25. března 2013

.....
vlastnoruční podpis

Poděkování

Ráda bych na tomto místě poděkovala své vedoucí práce PhDr. Štěpánce Liškové, Ph.D. za cenné a odborné rady, za inspirující nápady a hlavně za trpělivost s vedením mé práce. Dále bych chtěla poděkovat své rodině, která mě dokázala vždy podpořit a věřila v mé síly.

OBSAH

Úvod	7
I TEORETICKÁ ČÁST	10
1. Vymezení pojmů.....	11
1. 1. Multikulturalismus, Multikulturalita, Multikulturní společnost.....	11
1. 2. Etnikum, Etnicita.....	12
1. 3. Národ, Národnost, Národnostní menšina.....	13
1. 4. Kultura, Asimilace.....	15
1. 5. Rasa, Rasismus.....	17
2. K multikulturní realitě v Evropě.....	20
3. K multikulturní realitě v České republice.....	23
4. Hlavní složky a cíle multikulturní výchovy.....	25
4. 1. Hudba jako integrační prostředek.....	26
5. Multikulturní výchova ve škole.....	30
5. 1. Vymezení MV v RVP pro gymnázia.....	32
5. 2. Včlenění multikulturních prvků do předmětu HV (v rámci RVP).....	35
5. 3. Osobnost učitele HV integrujícího prvky MV.....	38
II PRAKTICKÁ ČÁST	41
1. Teoretické východisko návrhu modelové vyučovací lekce.....	42
2. Návrh modelové lekce.....	44
2. 1. Cíle modelové lekce.....	45
2. 2. Scénář modelové lekce „Počátky jazzu“.....	45
3. Realizace modelové lekce.....	52
4. Hodnocení modelové lekce.....	55
4. 1. Hodnocení lekce z hlediska RVP.....	56
4. 2. Naplnění cílů v předmětu hudební výchovy.....	57
4. 3. Naplnění principů v průřezovém tématu multikulturní výchovy.....	58
Závěr	60
Resumé	62
Seznam použité literatury	63
Internetové zdroje	66
Seznam příloh	67

Úvod

Multikulturní výchova (dále jen MV) je relativně nový pedagogický a sociální pojem, který začínal nabývat na své důležitosti v 2. polovině 20. století ve světě jako reakce na multikulturní společnost, v České republice se objevil počátkem 90. let¹. Zájem o tuto oblast výchovy má své opodstatnění - za posledních pár let se problém s imigranty stává aktuálnějším jak pro nás, pro Evropu, i pro celý svět. Nikdy dříve se migrace obyvatel netýkala tak velkého množství lidí, nebyla tak znatelná a častá, jako dnes. Tento fakt s sebou nese množství výhod týkajících se obohacování jednotlivých kultur ostatními společnostmi, a naopak s sebou přináší i řadu problémů, a to je hlavně dáno špatným přístupem majoritní společnosti k menšinám. Multikulturní smýšlení by mohlo tuto situaci pomoci řešit.

Celý lidský svět, kde populace lidí již dosáhla 7 miliard, by se dal přirovnat k dynamickému tělesu složeného z nesčetného množství kultur, národů, skupin a společností, které pospolu nějakým způsobem fungují. Každý národ má svou národní identitu, mezi kterou řadíme tradice, hodnoty, jazyk, apod. Národní identita je dle mého názoru dlouhodobou záležitostí týkající se identifikace s určitým národem, akceptace jeho hodnot, respektování zažitých tradic, zároveň ale musím zdůraznit i otevřenost vůči ostatním vnějším vlivům, protože ty jsou v dnešním globalizovaném světě nevyhnutelné a ovlivňují každý národ různým směrem. Na světě prakticky nenajdeme místa, kde je situace etnicky homogenní. Počet etnik ve světě je velký – některé prameny udávají až 5 000 etnických společností, kde je posuzovali hlavně z jazykového hlediska.

I Česká republika jakožto člen Evropské Unie by měla být připravena na intenzivnější kontakty s příslušníky jiných států, národností. Určitě bychom měli dokázat zmírnit či zamezit silicím konfliktům projevujících se v soužití našeho národa s různými minoritami, u nás zejména s Romy a Vietnamci. Proto se domnívám, že je více než nutné na vzniklou situaci reagovat, přizpůsobit se a hledat možná řešení, která umožní tento problém vyřešit přirozenou nenásilnou formou.

Učitelé hudební výchovy mají v rukou velmi mocný a atraktivní nástroj, který by k tomuto ideálu mohl významně přispět – **hudbu**. Díky stále větší aktuálnosti světové globalizace je dnes na některých školách multikulturní výchova nezbytnou součástí výchovy a vzdělávání. Jako taková by měla být přirozenou součástí většiny předmětů na

¹ PRŮCHA, J. *Multikulturní výchova : Teorie - praxe - výzkum*. Praha : ISV, 2001, s. 39

školách, dále pak by se měla promítat i do vzdělávání budoucích učitelů a pedagogických pracovníků.

Ke vzniku této diplomové práce věnující se tématu **Multikulturní princip ve výuce hudební výchovy na gymnáziu** (zaměřeno na práci s rytmem) přispělo mnoho impulsů, kterými se, jako budoucí učitel hudební výchovy, nutně zabývám. Na samém počátku byla snaha přispět k rozšíření hudebně výukové oblasti na našich školách za pomoci pestře a zajímavě vystavěné vyučovací jednotky. Toto alternativní pojetí jsem se pokusila pootevřít i ve své bakalářské práci, kde hledám konsens v muzikoterapii a v hudební výchově. Cílem bakalářské práce bylo vytvoření návrhu modelové lekce pro 7. ročník při běžné výuce HV na 30. ZŠ v Plzni a její praktické ověření. Výsledky se ukázaly jako velmi uspokojivé, proto i ve zpracování této diplomové práce vycházím z předchozích zkušeností. Na bakalářskou práci volně tematicky navazuji, téma tentokrát zacílují a rozšiřuji právě o oblast multikulturní problematiky, která se v posledních letech stává aktuálnějším signifikantním problémem celého světa.

Dalším impulsem, který výběr tohoto tématu diplomové práce značně ovlivnil, je můj vlastní zájem o hudbu odlišných etnik, který se stal i mým koníčkem. Působím již necelých šest let v plzeňském perkusivním uskupení nesoucí indický název Takita Taka. V našem repertoáru se inspirujeme širokým množstvím rytmů, počínaje Afrikou, přes Blízký Východ, Arabské země, Indii, až po Austrálii a další země. Pokud jsme požádáni, vedeme také workshopy a ochotně vyprávíme o historii hudebních nástrojů, na které hrajeme. Mohu potvrdit, že sama jsem uchváčena souvislostmi, které stojí v pozadí vzniku hudby různých kultur.

Jako budoucí učitel se domnívám, že bych tak mohla získané zkušenosti a vědomosti efektivně předávat skrze praktickou výuku i ve výchovně-vzdělávacím procesu. Jsem totiž přesvědčena, že na základě seznamování se s nejrůznějšími národy, ať už do nich zahrneme kulturní hodnoty a tradice, můžeme vést studenty k uznání, toleranci a respektování jiných sociokulturních skupin, se kterými jsme v dnešním světě čím dál více konfrontováni.

Cílem mé práce se tudíž stala opět **tvorba a realizace modelové lekce**, tentokrát s tématem multikulturním, jež by přispěla k naplnění cílů moderní hudební výchovy (tj. integrace všech činností) a částečně i k naplnění tématu multikulturní výchovy.

K tvorbě kvalitní lekce hudební výchovy s tématem multikulturním bylo nutné tudíž ve shodě se zadáním nejprve a) vymezit a objasnit pojmy, jež se k tématu

multikulturní výchovy vážou, b) prostudovat a zhodnotit platné školské dokumenty v kontextu s hudebním oborem, c) vybrat vhodné téma pro plánovanou modelovou lekci, lekci zpracovat a následně realizovat a d) zhodnotit přínos lekce z hlediska samotné hudební výchovy (integrace činností) i z hlediska uplatnění principů multikulturní výchovy ve škole. S vědomím těchto cílů vznikla následná koncepce celé diplomové práce.

I Teoretická část

1. Vymezení pojmů

1. 1. Multikulturalismus, Multikulturalita, Multikulturní společnost

Tyto pojmy se mezi sebou snadno zaměňují, proto bych je nejprve chtěla objasnit.

Multikulturalismus je složenina ze dvou částí. Předpona multi-² udává mnohost, kterou pojí se slovem kultura³, jehož významem je souhrn duchovních a materiálních hodnot vytvořených a vytvářených lidstvem v celé jeho historii. Doplnění o příponu – ismus označuje hnutí či směr myšlení. Podle Jiráskové⁴ je pojem *multikulturalismus* chápán jako ideál tolerance a respektu k odlišnému. V tomto smyslu je v podstatě neuskutečnitelnou možností, které v reálnu brání různé podoby útlaku, jako např. vyloučení na okraj společnosti, bezmoc, kulturní imperialismus, násilí, vykořisťování. Je také vědeckou teorií, co zkoumá a srovnává různé pohledy na rozmanitý svět a řeší kulturní rozdíly. V nejširším slova smyslu zahrnuje problematiku vzájemného soužití majoritní společnosti s minoritami, tzv. koexistenci různých skupin žijících vedle sebe, jejich vzájemný respekt, toleranci k jinakosti, rovnoprávnost, apod.

Multikulturalitou Jirásková rozumí reálný stav existence různých kultur, ať už jde o náboženství, rasu či etnikum. Tzv. objektivní skutečnost se stává předmětem jednak teoretické reflexe, jednak celé řady praktických opatření (od výchovných a asimilačních procedur až po extremizaci).

Z výše uvedených charakteristik je tedy jasné, že Multikulturní společnost je společnost vyznačující se kulturní rozmanitostí, pluralitou. Různé kultury zde žijí vedle sebe nikoli izolovaně, ale ve vzájemné interakci a komunikaci, v níž může docházet ke spolupráci, k dialogu a k určitým vzájemným vlivům či vzájemnému kulturnímu obohacení.⁵

Střetává se zde mnoho kultur, ras, etnik či lidí s určitým náboženským přesvědčením. Je to obraz tzv. ideální společnosti dneška. Panuje zde rovnoprávnost - menšiny mají stejná

² KRAUS, J. a kol.: *Slovník cizích slov*. Praha : Academia, 2006, s. 539

³ tamtéž, s. 458

⁴ JIRÁSKOVÁ, V.: *Multikulturní výchova, předsudky a stereotypy*. Praha : Epoque, 2006.

⁵ JIRÁSKOVÁ, V.: *Multikulturní výchova, předsudky a stereotypy*. Praha : Epoque, 2006, s. 21-24

práva jako většina. Nejsou do ničeho nuceni a nemusejí se vzdávat svých přesvědčení, své identity.

Hladík ve své knize *Multikulturní výchova*⁶ uvádí, že multikulturní společnost funguje tehdy, jedná-li se o existenci dvou nebo více skupin obyvatel sdílejících společný geografický prostor, hlásících se ke své etnicko-kulturní společnosti, které se navíc vzájemně tolerují a respektují ve své kulturní odlišnosti a dodržují zákony země, ve které žijí. Odmítají netoleranci, xenofobii a rasismus, podporují komunikaci, bezkonfliktní řešení situací.

Švingalová v Úvodu do multikulturní výchovy⁷ považuje pojem *multikulturní* za pouhou koexistenci alespoň dvou kultur (resp. sociokulturních skupin) vedle sebe, avšak neimplikuje vzájemné vztahy mezi sebou. Oproti tomu termín *interkulturní* (lat. inter – mezi) zahrnuje mezikulturní vzájemnost, vzájemné interakce a vztahy odlišných sociokulturních skupin.

V dnešní moderní společnosti je, bohužel, interkulturní společnost spíše idealistickou utopií. V mnoha zemích ve světě zatím není dosažena ani úroveň tolerance a respektu k jiným společenstvím, natož pak docílení vysněné vzájemné interakce těchto kultur. Tuto metu bude možno docílit, avšak postupně a pozvolna.

1. 2. Etnikum, Etnicita

Průcha⁸ objasňuje původ slova *etnikum*. Pochází z antické řečtiny (*ethnos* = kmen, rasa, národ). Tím dokládá, že teorie o etnické diferenciaci lidstva má velmi staré kořeny. Dnes se s vymezováním pojmu *etnikum/etnická skupina* setkáváme hlavně v etnologické, sociologické a antropologické literatuře.

Pojem *etnicita* je pro teorii multikulturní výchovy (dále jen MV) pojmem ústředním. Etnicita je totiž úzce spojena s prvky dané kultury. Pokud má být cílem MV respektování a poznávání kultur jiných, znamená to respektování a poznávání jiných etnik, nositelů těchto kultur.

⁶ HLADÍK, J.: *Multikulturní výchova (Socializace a integrace menšin)*. Zlín : Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně, 2006, s. 6

⁷ ŠVINGALOVÁ, D.: *Úvod do multikulturní výchovy*. Liberec : Liberecké romské sdružení, 2007, s. 26

⁸ PRŮCHA, J. *Multikulturní výchova : Teorie - praxe - výzkum*. Praha : ISV, 2001, s. 18.

„Etnikum, synonymum: etnická skupina (*ethnic group*); je skupina lidí, kteří mají společný rasový původ, obvykle společný jazyk a sdílejí společnou kulturu. Souhrnně lze říci, že etnikum se vyznačuje svou vlastní etnicitou.”⁹

Etnicita (*ethnicity*) je souhrn vlastností a znaků vymezujících etnikum. Je to „vzájemně provázaný systém kulturních (materiálních a duchovních), rasových, jazykových a teritoriálních faktů, historických osudů a představ o společném původu, působících v interakci a formujících etnické vědomí člověka a jeho etnickou identitu.”¹⁰

Etnologové a sociologové se shodují v tom, že podstatným znakem etnika a etnicity je zpravidla jazyk a teritorium. Ohledně jazyka to znamená, že lidé určitého etnika mluví jedním, pro všechny společným, jazykem – např. Švédové švédsky, Italové italsky, apod. Jazyk je sice rozlišovacím znakem etnik, avšak není tomu tak vždy. U jazyků ve světě nejvíce rozšířených je užívají různá etnika. Zvlášť znatelné je to v případě španělštiny a angličtiny. Tento jev je možné vysvětlit středověkým osidlováním severní a jižní Ameriky v 15. a 16. století. Podobně je tomu i v případě výše zmíněné angličtiny a francouzštiny, kterou mluví jak etnika v Evropě, tak i v Africe, Asii, Americe, dále v bývalých koloniích Francie, Spojeného království Velké Británie a Severního Irska. Z těchto informací můžeme vyvodit, že jazyk není jediným ukazatelem daného etnika.

Stává se, že pojmy etnikum a národ se zaměňují, proto bych ráda upřesnila ony rozdíly.

1. 3. Národ, národnost, národností menšina

Všichni si určitě vybavíme, co nám slovo *národ* asociuje za představy, např. francouzský národ, český národ. Ovšem s vymezením tohoto termínu mají i vědečtí pracovníci potíže. Dokonce před více než 300 lety se pokoušel podat definici i náš významný pedagogický myslitel Jan Amos Komenský, jeho definice se týká pouze etnického principu. „*Co jest národ?* Národ jest množství lidí zrozených z téhož kmene, bydlících na témže místě ve světě (jakoby ve společném domě, který nazývají vlastí),

⁹ *Velký sociologický slovník, svazek I.*, Praha : Karolinum, 1996, s. 276.

¹⁰ *Velký sociologický slovník svazek I.*, Praha : Karolinum, 1996, s. 275.

užívajících téhož zvláštního jazyka a s tím spojených týmiž svazky společné lásky, svornosti a snahy o dobro obecné.¹¹

Pro účely MV se domnívám, že bude vhodnější sociologické vymezení podle Velkého sociologického slovníku: „Národ je osobité a uvědomělé kulturní a politické společenství, na jehož utváření mají největší vliv společné dějiny a společné území.“¹² K této definici se uvádějí tři typy kritérií, kterými jsou národy vymezeny. Kulturně jsou národy poznatelné společným jazykem či náboženstvím, politicky je národ vymezen vlastním státem vůči ostatním v mnohonárodním či federativním státě, psychologická rovina spočívá ve vědomí každého o své příslušnosti k určitému národu.

Jednotlivá kritéria se projevují samozřejmě silněji nebo slaběji, mohou dokonce chybět. Jako příklad můžu uvést náboženství v ČR, které rozhodně není konstitučním prvkem, oproti případu polského národa, kde zhruba 89,8% populace se hlásí k římskokatolickému náboženství, z toho 75% náboženství aktivně praktikuje¹³. Zde můžeme hovořit o kritériu kulturním, které v Čechách postrádáme.

Vymezením národa se také zabývá historiografie, tj. věda o dějinách, která vychází zejména ze znaků vztahujících se k jeho vzniku a vývoji. Definice historika Miroslava Hrocha v jeho literatuře zní takto: „Tři okolnosti jsou nezbytnou podmínkou pro existenci národa: 1) že je občanskou pospolitostí rovnoprávných jedinců, 2) že každý nebo téměř každý z těchto jedinců si je vědom své příslušnosti k národu, 3) že národní pospolitost prošla shodnou historií, má „společný osud“, ať již byla jeho konkrétní politická podoba jakákoliv.“¹⁴

S pojmem národ úzce souvisí pojem *národnost*, kterou je také velmi těžké jednoznačně definovat. Národnost je často chápána jako příslušnost k určitému národu či etniku. Tyto pojmy je důležité rozlišovat, jelikož můžeme chápat národnost ve smyslu *etnickém*, či ve smyslu *politickém*. Poměrně přesně to uvádí odborník na demografii V. Roubíček: „Národnost jako příslušnost k určitému národu je v současném světě chápána ve dvojím smyslu pojmu „národ“: 1) Národ ve smyslu etnickém je soubor osob obvykle se společným jazykem, společnou historií, tradicí a zvyky, společným územím a národním

¹¹ KOMENSKÝ J.A.: *Štěstí národa, Gentis Felicitas*, 1659

¹² *Velký sociologický slovník, svazek I.* Praha : Karolinum, 1996, s. 668 – 669

¹³ dostupné z WWW: <<http://www.evropa2045.cz/hra/napoveda.php?kategorie=3&tema=30>>

¹⁴ HROCH, M.: *Na prahu národní existence.* Praha : Mladá fronta, 1999, s. 8

hospodářstvím. 2) Národ ve smyslu politickém je prostě soubor občanů určitého státu, tedy soubor osob se státní příslušností tohoto státu.¹⁵ Na základě tohoto rozdělení se tedy rozlišuje národnost etnická a národnost politická.

Ještě komplikovanější je vymezení pojmu *národnostní menšina*. Pokud se v určité společnosti vyskytují příslušníci jiné kultury, kterých je méně, než místních obyvatel, hovoříme o národnostní menšině. Tento pojem se také shoduje s pojmy minorita či etnická menšina. Touto problematikou se široce zabývá autor Leoš Šatava, který konstatuje následující: „Výraz národnostní menšiny bývá užíván k tomu, aby bylo možno zařadit pod jeden stručný “střešní termín” všechny typy a kategorie etnických společenství s výjimkou státních národů na “vlastním” teritoriu, tedy (a) jak „malá etnika“ nedisponující vlastním národním státem, tak (b) části velkých státních národů sídlící na území jiného státu, resp. (c) specifické případy na pomezí etnografické či sociální skupiny, aj.“¹⁶

Typickým případem jsou např. Romové a Židé, kteří žijí různě po celé Evropě a jinde ve světě. Dále pak mohu uvést Maďary žijící v pohraničí Rumunska a Slovenska. V českých krajích bych mohla zmínit ruskou menšinu v Karlových Varech či polskou menšinu u Českého Těšína. Faktem je, že v Evropě prakticky nenajdeme stát, který je čistě homogenní. V Německu najdeme Turky, Francie je pro změnu obydlena semity z východu, Velká Británie je velmi žádaná oblast pro migraci obyvatel, takže zde najdeme poměrně velké množství národností.¹⁷ Naopak země s nejvíce homogenním obyvatelstvem jsou např. Maroko, Island, Portugalsko, Japonsko. Skoro stoprocentně homogenní je Severní a Jižní Korea¹⁸. Každý stát má svůj vlastní politický systém, na základě kterého akceptuje a respektuje práva národnostních menšin.

1. 4. Kultura, asimilace

Univerzální vymezení pojmu *kultura* je nesnadné hlavně z důvodu, že je vystihován spoustou definic vytvořených ve filosofii, antropologii, sociologii a jinde. Definují tento pojem vždy ze svého odborného hlediska. Kultura zahrnuje v širším pojetí vše, co vytváří lidstvo samo, např. obydlí, nástroje, oděvy, průmysl, ale také umění, náboženství, zvyky, morálku, vzdělávací systémy, politiku, atp. Dále se o kultuře mluví v užším významu

¹⁵ ROUBÍČEK, V.: *Úvod do demografie*. Praha : Codex Bohemia, 1997, s. 152

¹⁶ ŠATAVA, L.: *Národnostní menšiny v Evropě : Encyklopedická příručka*. Praha : Ivo Železný, 1994, s. 16 – 21

¹⁷ dostupné z WWW: <<http://dejinyasoucasnost.cz/archiv/2005/10/>>

¹⁸ dostupné z WWW: <http://wikipedia.infostar.cz/d/de/demographics_of_south_korea.html>

vztahujícím se k projevům chování lidí, tedy kulturou určitého společenství jako jsou zvyklosti, symboly, komunikační tradice, rituály, předávané zkušenosti, tabu, aj. Společenské vědy chápou kulturu jako „souhrn materiálních a duchovních výsledků lidské činnosti, jako společensky (skupinově) determinované hodnoty způsoby jednání i chování, apod.“¹⁹, kdy do kultury duchovní patří entity jako věda, umění, morálka, náboženství, atd.

Výstižnou a jednoduchou definici kultury uvádí americký antropolog R. F. Murphy: „Kultura je celistvý systém významů, hodnot a společenských norem, kterými se řídí členové dané společnosti, a které prostřednictvím socializace předávají dalším generacím.“

20

Ze sociologické vědní disciplíny je kultura definována takto: „Kultura je souhrn prostředků a mechanismů specificky lidské adaptace k vnějšímu prostředí. Představuje program činnosti jednotlivců a skupin, který je fixovaný na sociokulturní stereotypy a předávaný prostřednictvím kulturního dědictví. Kultura vystupuje v podobě (a) výtvorů lidské práce, (b) sociokulturních regulativů (norem, hodnot, kulturních vzorců), (c) idejí (kognitivních systémů), (d) institucí organizujících lidské chování.“²¹

„*Asimilace* je postupné včleňování jednoho etnika a jeho kultury do jiné kultury tak, že znaky původní kultury se ztrácejí a jsou nahrazovány znaky dominantní, přijímané kultury. V průběhu přirozené nenásilné asimilace může docházet k vzájemnému obohacování participujících etnických aj. společenství.“²² Problém by mohl nastat v jediném případě, a to pokud by jedna kultura beze zbytku asimilovala druhou. Tím by došlo k potlačení minoritní kultury majoritní společností, což se může dít svévolně či pod tlakem. Taková kultura si jen těžko zachová svou identitu, je „ztracena“ v kultuře jiné. Proto je proces asimilace chápán ze dvojího pohledu, negativního a pozitivního. Je totiž důležité, aby se určitá národnostní menšina adaptovala v prostředí dominantní kultury, přijímala určité její prvky, ale zároveň by si měla uchovat svou vlastní kulturu.

¹⁹ FUKAČ, J., VYSLOUŽIL, J. *Slovník české hudební kultury*. Praha, Editio Supraphon, s. 319

²⁰ MURPHY, R. F.: *Úvod do kulturní a sociální antropologie*. Praha : Sociologické nakladatelství, 2004, s. 32.

²¹ *Velký sociologický slovník, svazek I*. Praha : Karolinum, 1996, s. 548-549

²² BROUČEK, S. et al. 1991, s. 240, In Průcha, J.: *Multikulturní výchova : Teorie - praxe - výzkum*. Praha : ISV, 2001, s. 34.

1. 5. Rasa, rasismus

Význam těchto slov v nás asociuje něco cizorodého, nepatřícího do naší společnosti. Opravdu tomu tak bylo. Československá republika byla v důsledku komunistického režimu silně izolována od okolního světa až do listopadu roku 1989. Na naše území nesměli vkročit zahraniční emigranti, a ti cizinci, co zde žili delší dobu, nebyli vnímáni jako něco neobvyklého. Dnes jsme státem, kde můžeme běžně potkat příslušníky jiných národností či ras, např. zmíněné Vietnamce, obyvatele Afriky, Indiány z Peru, Araby, obyvatele USA, Rusy, aj. Nejčastěji je tento fakt viditelný ve větších městech. Je to situace obdobná v mnoha evropských zemích, které byly donedávna rasově homogenní, např. státy Skandinávie. Při této zvýšené konfrontaci s těmito národnostmi dochází v každém státě k negativním projevům vůči těmto obyvatelům - k rasismu.

Pojem *rasismus* se v naší společnosti používá nepřesně. Za rasismus jsou u nás označovány hlavně konflikty proti Romům, dále činnosti různých extrémistických skupin, zejména skinheads. Existují desítky možných vymezení tohoto pojmu, většina má nevědecký obsah vkládající do něj emocionální a ideologický postoj. Čistě vědecká definice zní takto:

„Příslušníci každé rasové skupiny vnímají a uvědomují si specifické vlastnosti své vlastní skupiny a odlišnosti ve vlastnostech jiných rasových skupin. Toto vnímání rasových odlišností vedlo k vytvoření poměrně stabilních sociálně psychologických stereotypů a postojů. Je to přirozený a nikoli negativní jev. Rasismus je souhrnné označení pro takové jednání, které překračuje vnímání rasových odlišností a přetváří se na nepřátelské aktivity vůči příslušníkům jiné rasy, jež se projevují v diskriminaci, v agresivním chování (verbálním nebo fyzickém).“²³

Z této definice jasně vyplývá, že k rasismu dochází, pokud jedna skupina ohrožuje druhou. Nelze se domnívat, že nízká obliba či negativní postoj, předsudek vůči jiné rase je znak rasismu. Ten se projevuje diskriminací, kdy diskriminovaní nemají stejná práva jako ostatní.

²³ PRŮCHA, J.: *Multikulturní výchova : Teorie - praxe - výzkum*. Praha : ISV, 2001, s. 29

Rasa je pojem z biologie, především z fyzické antropologie. Věda zjišťovala, že lidský rod není jednotný, nýbrž se odlišuje typickými anatomickými znaky (barva kůže, vlasů, očí, tvar lebky, obličej, výška a tělesné proporce). Český antropolog Aleš Hrdlička (1869 – 1943) významně přispěl k této antropologické teorii lidských ras a plemen²⁴. V této teorii byla vytvořena rasová taxonomie podle somatických příznaků. Jako základní rasové skupiny byly vymezeny tyto rasy²⁵:

- plemeno *euroasijské (europoidní)* = bílé; rozšířené původně v Evropě a Malé a Přední Asii, na Kavkaze a v severozápadní Indii,
- plemeno *asijsko-americké (mongoloidní)* = žlutohnědé; zaujímající většinu asijské pevniny a ostrovy v jihovýchodní Asii, sem patří i původní obyvatelé Ameriky,
- plemeno *ekvatoriální (negroidní)* = černé; s centrem rozšíření v Africe na jih od Sahary, zahrnující i některé malé negroidní skupiny v jihovýchodní Asii.

Průcha uvádí definici odvozenou z teorie fyzické (biologické) antropologie: „Rasy (plemena) jsou velké skupiny lidí s podobnými tělesnými znaky, které jsou dědičné, vytvořily se vlivem přírodního prostředí a vznikly původně v určitých geografických teritoriích: europoidní plemeno v Evropě a na Blízkém východě, negroidní plemeno v Africe, mongoloidní plemeno v Asii.“²⁶

Někteří antropologové poukazují na fakt, že tzv. čisté rasy neexistují, protože dochází ke stálému míšení. Podle Průchy je toto nejlépe viditelné v Brazílii, kde ze 160 miliónů obyvatel je cca 40% populace mulati (míšenci bělocha a černocho), mestici (míšenci bělocha a Indiána) a kajoti (míšenci mulata a mestice). Podobná situace je i v jiných zemích amerického kontinentu v důsledku míšení evropských kolonistů a Indiánů či černocho, kteří si vytvořili svou specifickou kulturu se specifickým jazykem, např. kreolská francouzština používaná na Haiti.

Téma rasismu neustále přetrvává ve Spojených státech amerických, byť dnes v menší míře. Je závažnější, ale přinejmenším zajímavé, že se američtí vědci dokonce pokoušeli změřit intelektové vlastnosti Afroameričanů (černocho žijících v USA), ty pak srovnávali s bělošskou a mongoloidní rasou žijící také na území Spojených států.

²⁴ PRŮCHA, J.: *Multikulturní výchova : Teorie - praxe - výzkum*. Praha : ISV, 2001, s. 27

²⁵ WOLF, J.: *Lidské rasy a rasismus v dějinách a v současnosti*. Praha : Karolinum, 2000, s. 34

²⁶ PRŮCHA, J. *Multikulturní výchova : Teorie - praxe - výzkum*. Praha : ISV, 2001, s. 28

Nejlepších výsledků v měření intelektu dosáhli američtí žáci a studenti asijských etnických skupin (původem z Číny, Koreje, Tajvanu, Vietnamu, aj.). Po nich následují běloští žáci a studenti (bez Hispánců) a nejhorsích výsledků dosahují černoši a Hispanoameričané.²⁷ Je ovšem důležité zmínit, že hlavní příčina neúspěšnosti černochoů je nedokončování studia. Vykazují zhruba dvojnásobně vyšší míru nedokončování studia na středních a vyšších středních školách. Jak například ukazuje míra nezaměstnanosti: u bělochů činí 6,3%, u černochoů je dvojnásobná 12,7% (průzkum trhu práce ve Spojených státech z roku 1991). Bohužel, negroidní rasa ve Spojených státech vždy byla a zatím stále zůstává rasově diskriminována.

²⁷ PRŮCHA, J. *Multikulturní výchova : Teorie - praxe - výzkum*. Praha : ISV, 2001, s. 112

2. K multikulturní realitě v Evropě

Populace v každém státě Evropy je etnicky smíšená. Přistěhovalci proudí do Evropy nikoliv z politických důvodů (i když ty mají také své opodstatnění), nýbrž hlavně z důvodů ekonomických. Evropa je ve svém sociálním systému štědrá a otevřená, tak je pochopitelné, že styk s těmito kulturami bude v následujících letech sílit. Bohužel, nám známou realitou všude po Evropě je, že většinová populace potlačuje menšinou.

Na téma multikulturní výchovy můžeme nahlížet různými způsoby. Kupříkladu uvedu postoj vycházející z názoru, že multikulturalismus je pouhá „módní vlna“, kdy se jedná o jakousi pseudoinovativní záležitost, která není tak nová a tak aktuální, jak se o ní dnes mluví. Pravdou je, že realita multikulturního soužití je patrná odnepaměti, ovšem „je možné určit období, v nichž k těmto stykům dochází s větší intenzitou. Jedním z takovýchto období je bezpochyby také naše doba, která se v různých oblastech vyznačuje jak stále silnější komunikací a vzájemným uznáním mezi lidmi z odlišných kultur, tak i stále vyhrcořenějšími nerovnostmi mezi různými zeměmi a narůstajícími teroristickými a válečnými konflikty.“²⁸

Výše uvedený postoj je tím, co brání správnému uchopení multikulturalismu. Vede k tendenci jej pojímat jako pouhé fráze či proklamace bez jakéhokoliv porozumění problému. Jedná se o správné uchopení úcty k jinakosti a všech humanitních hodnot druhého, mezi nimiž jsou hlavními úcta a ochrana života, princip spravedlnosti a dodržování základních práv a svobod.

Dle výše uvedených kapitol můžeme nabýt dojmu, že multikulturalita je něco ideálního bezproblémového, čeho lze dosáhnout poměrně snadno. Ve skutečnosti tomu tak není. Přítomnost cizinců v nás vyvolává obavy a strach o naše vlastní teritorium, které máme potřebu střežit. Náš obranný mechanismus však není vyvolán náhodou. Dochází k různým střetům mezi tradicemi a žitím původních či nově příchodících obyvatel. Ti si nárokují stejná práva na svůj prostor, tradice a zvyky, která jsou s místním způsobem života ne vždy slučitelná. Zrovna tak často tvoří emigranti osazenstvo ghatt, potýkají se s nezaměstnaností. Jako důsledek frustrace z žití v neuspokojivých životních podmínkách

²⁸ HRUBEC, M. *Multikulturalismus z českého pohledu*. Dostupné z WWW: <<http://userweb.pedf.cuni.cz/~paideia/index.php?sid=3&lng=cs&lsn=10&jiid=8&jcid=60>>

se mnozí uchylují ke kriminální činnosti. Právní a společenské nastavení systému v různých státech Evropy pak umožňuje těmto „z pohodlným“ přistěhovalcům využívání systému naplno - čerpání výhod, sociálních dávek, a to vše pod záštitou demokracie, přes trestní stíhání viníků podezřelých z diskriminace.

Je těžké najít kompromis v takto signifikantních situacích. Je třeba zpracovat přesné koncepce zabývající se potřebami a právy menšin, popřípadě vyřešit otázku týkající se jejich trestního stíhání. Domnívám se, že neobliba cizích národností vzniká hlavně z důvodů nízké integrity, která pramení z nevzdělanosti a z nezaměstnanosti těchto obyvatel. Rozhodně bychom neměli ulpívat na myšlence, že všichni obyvatelé vyskytující se na našem území, nemající občanství tohoto státu stejně jako my, jsou vykořisťovatelé naší země. Nic není jednostranné, i mezi těmito lidmi se najde mnoho slušných lidí, kteří by rádi zničili všeobecně proklamované předsudky vůči cizím národům.

V Evropské unii existují různé instituce, vládní a nevládní organizace, zabývající se multikulturním systémem a výchovou. Mezi nejvýznamnější patří Rada Evropy, OECD (Organizace pro hospodářskou spolupráci a rozvoj), UNESCO, aj. Nastavené programy těchto organizací jsou spíše proklamativní, nicméně pro optimální chod multikulturní společnosti jsou více než důležité. V dokumentech jsou například vypracovány vzorové modely, podpůrné prostředky pro menší instituce, které mohou očekávat support pro své programy. Velkou roli taktéž plní mezinárodní vědecké společnosti. Mezi nejvýznamnější uvádím organizaci založenou v roce 1984 International Association for Intercultural Education (IAIE)²⁹. Asociace sdružuje pedagogické a výzkumné pracovníky celého světa, organizuje mezinárodní konference, pro širokou veřejnost publikuje časopis Intercultural Education a v rámci podpory legislativy vztahující se k problematice MV poskytuje konzultační činnosti v mnoha jazycích.

²⁹ dostupné z WWW: <www.iaie.org>

Díky výše uvedeným faktům mohu tvrdit, že skrze tyto organizace vytvářející tlak na vlády různých zemí po celém světě, není možné problematiku zvyšující se aktuálnosti interkulturní společnosti přehlížet. Průcha³⁰ ve své studii taktéž uvádí řadu mezinárodních projektů, díky kterým se dostává multikulturní problematika i do školních vzdělávacích systémů.

³⁰ PRŮCHA, J. *Multikulturní výchova : Teorie - praxe - výzkum*. Praha : ISV, 2001, s. 79 - 86

3. K multikulturní realitě v České republice

Česká společnost nebyla nikdy etnicky absolutně homogenní. Pokud budeme bádát v historických pramenech našeho území, zjistíme, že již v nejstarší době, počínaje příchodem Slovanů osidlujících území Čech a Moravy, docházelo u středoevropských obyvatel k interkulturnímu míšení. V dnešní době jsou otázky na téma multikulturní společnost v České republice na denním pořádku, ať v oblasti práce, politiky či školství. To vše vytváří nové multietnické prostředí pro české obyvatelstvo. Stále přibývá cizinců (Slováci, Vietnamci, Ukrajinci, Rusové), ale i určité počty západoevropanů (Irové, Němci, Nizozemci). Také přibývá cizinců v managementu různých firem a podniků, zejména Japonci, Němci, Američané, aj. V důsledku toho můžeme očekávat, že mladí lidé po vstupu na trh práce budou více v kontaktu s různými lidmi, tudíž by na to měli být připravováni. Tito příslušníci jiných zemí mají totiž jiné kulturní vzorce chování, komunikační etiketu, odlišné hodnotové systémy, apod.

Přesné údaje o aktuálním národnostním složení obyvatelstva dokládá Český Statistický Úřad³¹. K datu 30. 11. 2011 se v ČR nacházelo kolem 406 211 cizinců, z toho 197 884 s trvalým pobytem. Nejčastěji měli státní občanství Ukrajiny (106 040 osob, z toho 50 052 s trvalým pobytem). Druhou početně nejsilnější skupinou jsou občané Slovenska (80 967 osob, z toho 30 898 s trvalým pobytem), třetí Vietnamu (55 585 osob, z toho 37 497 s trvalým pobytem). Více jak deset tisíc občanů zde mělo ještě Rusko (27 320), Polsko (19 048) a Německo (15 702). I když dominantní postavení české národnosti zůstalo zachováno, je patrný pokles tradičních národnostních menšin (myšleno slovenská, polská, německá, maďarská) a zvyšování či růst jiných národností (v posledních 10 letech zejména národnosti vietnamské, ukrajinské a ruské).

Po stránce legislativní³² je postavení národnostních menšin v ČR dobře zajištěno. Na základě *Listiny základních práv a svobod* přijaté jako federální ústavní zákon 9. ledna 1991 (převzata a začleněna do Ústavy České Republiky v roce 1993) je menšinovým obyvatelům zaručen všestranný rozvoj se zachováním vlastní svébytnosti, právo rozvíjet svou vlastní kulturu, rozšiřovat a přijímat informace ve svém mateřském jazyce, včetně

³¹ dostupné z WWW: <www.czso.cz>

³² dostupné z WWW: <www.vlada.cz>

práva na vzdělání. Přesnějším vymezením práv příslušníků národnostních menšin v České republice se zabývá *Zákon č. 273/2001 Sb., o právech příslušníků národnostních menšin a o změně některých zákonů (menšinový zákon)*, který nabyl účinnosti 2. srpna roku 2001.

Stále probíhající imigrace jak u nás, tak ve světě, neustále se vynořující konflikty etnického a kulturního charakteru, nutí českou společnost hledět na vznikající situace dosti svéráznými způsoby. Do budoucna se dá předpokládat, že kulturní rozmanitost obyvatelstva České republiky nadále poroste, ať už mluvíme o lidech hledajících zde pracovní příležitosti, o uprchlících, či o zahraničních studentech.

Jirásková³³ se domnívá, že proces integrace cizinců nebude pro Českou republiku jednoduchý. Český národ má za sebou komunistickou minulost, kdy se tehdejší politika snažila o homogennost společnosti. Vše cizí bylo vnímáno jako podezřelé a nepřátelské, tudíž jsme uzavřenější vůči něčemu „novému“ a „neznámému“. Nepřítomnost jiných kultur a zároveň jejich potlačování vedly podle Jiráskové jak k určité sebestřednosti českého národa, tak ke stále sílící xenofobii. Tvrdí také, že Češi formovali své postoje k menšinám na základě žádných či zkreslených informací zatížených předsudky a výmysly. Navíc poukazuje na fakt, že velký podíl na intoleranci a xenofobii má především neznalost daných kultur, která koreluje se vznikem nesprávných předsudků a zkresleného stereotypního vidění.

³³ JIRÁSKOVÁ, V.: *Multikulturní výchova, předsudky a stereotypy*. Praha : Epoque, 2006, s. 27

4. Hlavní složky a cíle multikulturní výchovy

Průcha³⁴ na tento pojem nahlíží z několika možných pohledů. Jako jeden z mála autorů vystihuje nejuceleněji a nejkompaktněji všechny oblasti, kterých se multikulturní výchova dotýká. Nejprve pohlíží na MV jako na oblast vědecké teorie transdisciplinárního charakteru, kdy bezpochyby jde o druh edukačního procesu, avšak pedagogická teorie podle něj není zdaleka jedinou vědou podílející se na rozvoji teorie MV. Vytyčuje důležité poznatky a poznávací procedury z etnografie, kulturní antropologii, interkulturní psychologii, sociolingvistiky, historiografie, teorii komunikace, aj. Tudíž chceme-li adekvátně porozumět multikulturní výchově v její široké komplexnosti, musíme čerpat poznání o daném jevu v transdisciplinárním pohledu.

Dále uvádí, že multikulturní výchova je oblast výzkumu³⁵, jelikož už samotné vědecké teorie jsou úzce spjaty s výzkumem, který pak poskytuje nálezy o konkrétním úseku objektivní reality. Poznává také, že se v souvislosti s multikulturní výchovou provádějí v zahraničí (ojediněle i u nás) empirické výzkumy, jako jsou např.: postoje příslušníků jedné etnické či jazykové skupiny vůči příslušníkům jiných etnických skupin; vznik rasových předsudků u dětí a mládeže; problémy vyučování dětí imigrantů v hostitelské zemi, atd.

Další oblastí MV vidí Průcha v systému informační a organizační infrastruktury: „Aby věda a výzkum mohly fungovat, musí se opírat o podpůrná zařízení – vědecké organizace, informační databáze, odborné časopisy, aj. Multikulturní výchova má tato podpůrná zařízení vytvořena v mnoha zemích, i na úrovni mezinárodních institucí. Existuje řada odborných časopisů specializovaných na problematiku multikulturní výchovy nebo úzce souvisejících témat, jsou vytvářena informační centra a databáze specializované na multikulturní výchovu, pracují některé vědecké asociace pro multikulturní výchovu, jsou pořádány mezinárodní konference o multikulturní výchově, atd.“³⁶

Jako poslední způsob uchopení MV, který je významný i pro tuto diplomovou práci, chápe Průcha jako praktickou edukační činnost: „Jednou z forem existence MV je oblast edukační a osvětové praxe. Multikulturní výchova se realizuje především ve školní výuce, kde v některých vyučovacích předmětech jsou začleněna témata o charakteristikách jiných kultur, o nutnosti zaujímat tolerantní postoje k příslušníkům jiného etnika než svého

³⁴ PRŮCHA, J.: *Multikulturní výchova: Teorie - Praxe - Výzkum*. Praha : ISV, 2001, s. 14

³⁵ tamtéž, s. 14

³⁶ PRŮCHA, J.: *Multikulturní výchova: Teorie – Praxe – Výzkum*. Praha : ISV, 2001, s. 14

vlastního, o poznávání a respektování rysů jiných národů a zemí, apod. Multikulturní výchova se kromě školní výuky realizuje v osvětově zaměřených projektech, na výstavách, festivalech, v publikacích různých vládních a nevládních organizací, národních a mezinárodních, slouží k týmž účelům jako školní multikulturní výchova. Jsou to např. programy Evropské Unie zaměřené na mezinárodní výměnu mládeže, studentů a učitelů, na mezinárodní spolupráci škol, obcí, regionů, spolků, knihoven, na podporu výuky cizích jazyků, aj.³⁷

Pro kompletnější pochopení a ucelenější pohled na studovaný problém dále zjišťuji, zda je možné prostřednictvím poznání hudby jiné kultury stmelovat společnost diferenciálního původu. Je totiž velmi pravděpodobné, že hudba, jakožto fenomenální hybná síla společnosti, má schopnost na základě své vlastní atraktivity a jedinečnosti k sobě přitáhnout širší posluchačské okolí. Proto se v následující podkapitole budu věnovat *sociálně-psychologickému aspektu hudby*, jelikož ten hraje v multikulturním světě neméně významnou roli.

4. 1. Hudba jako integrační prostředek

K pochopení hudby jiných národů patří i to, jak lidé, kteří ji vytvářejí a poslouchají, samotnou hudbu chápou a co si o ní sami myslí. Další otázkou může být i to, jak se lidé různých kultur za znění hudby projevují či z jakého důvodu hrají zrovna *tímto způsobem právě na tyto nástroje*, nebo zda má provozování hudby nějaký hlubší kulturní smysl, záměr. Mou otázkou však je, zda je možné skrze ni dosáhnout tolerantního interakčního prostředí, kde nehraje roli původ či barva pleti, nýbrž láska k hudbě. Hudební kultura je pojem, který hraje důležitou roli v tom, jaký typ hudebního vyjádření si lidé s sebou odnášejí z různých kulturních tradic světové hudby. Proto determinuji hudební kulturu ze Slovníku české hudební kultury:

³⁷ PRŮCHA, J.: *Multikulturní výchova, Teorie – Praxe – Výzkum*. Praha : ISV, 2001, s. 14

Hudební kultura³⁸ je výraz, jímž se míní hudba jako kulturní jev. Termín kultura je již vymezen v první kapitole této práce, a pokud k němu přidáme přívlastek „hudební“, významem zjistíme, že jde o systém hudebního života, někdy národně či teritoriálně vymezený kontext hudby, hudebního dění. Soudobé muzikologické pojetí hudební kultury vychází z předpokladu, že hudební produkce spadá do sféry lidské kultury, tudíž i hudební aktivity mají ráz kulturních aktivit.

Přítomnost sociologického aspektu v hudbě zkoumají vědy jako hudební sociologie, muzikologie, hudební estetika, aj. Hudební sociologie³⁹ specializovaně studuje vztah „hudba – společnost“. Má těsné vztahy také k hudební histografii, etnomuzikologii, hudební psychologii, hudební pedagogice, ale také k sociologii jako takové, přesněji řečeno k sociologii kultury a umění. Současná hudební sociologie bere v úvahu souvislost se strukturou hudebních a dalších společenských potřeb příslušníků dané kultury.

Muzikolog a pedagog Jiří Fukač se ve své publikaci *Hudební estetika*⁴⁰ taktéž věnuje problematice hudební integrace odlišných kultur. Bere v potaz všechny aspekty hudby jako takové, tj. poznávání hudby a jevů s hudbou spjatých. Zároveň vidí hudební estetiku na pomezí mezi estetikou a muzikologií, proto na ni nahlíží obšírněji. Díky takovéto interdisciplinární souvztažnosti je nutné vzít v potaz hlediska jiných oborů, kdy se hovoří o hudební estetice „psychologické“ či „sociologizující“. Toto tvrzení vysvětluje jako schopnost hudby socializovat okolí. Ve své práci dále vysvětluje prostředí jako specifický systém pro vznik hudby, potřebu jako motivaci, apod.

Příspěť do oblasti zkoumání může i teorie komunikace. V sémantickém poli latinského výrazu „communicatio“ se objevuje vedle významu „spojení“ i významový odstín „sdílení – sdělení“, díky čemuž dochází ke sdělování, k předávání informací. Teorie komunikace definuje komunikaci jako přenos informace pomocí zakódované zprávy (ve slovech, v hudební řeči, apod.) mezi odesílatelem a příjemcem. Ten zprávu putující přes komunikační kanál dekoduje, rozšifruje. Pokud porovnááme teorii komunikace

³⁸ FUKAČ, J., VYSLOUŽIL, J. *Slovník české hudební kultury*. Praha, Editio Supraphon, 1997, s. 319 - 320

³⁹ tamtéž, s. 333 - 334

⁴⁰ FUKAČ, J.: *Hudební estetika jako konkretizace obecné estetiky a muzikologická disciplína*. Brno: MU, 2001, s. 170

s komunikací hudební, kdy předáváme namísto slov a řeči hudební informaci jako sémiotický aspekt transmise⁴¹, zjistíme, že ve výsledku mluvíme o tomtéž.

Hudební vědec, muzikolog a hudební psycholog Ivan Poledňák⁴² vyvyšuje v mnoha svých studiích humánní funkci hudby, jako přirozenou potřebu každého člověka nalézt životní rovnováhu v chaotickém světě. Skrze umělecké vyžití či víru je pak schopen onen balanc snáze najít či se k němu alespoň přiblížit. Hovoří o tzv. **sociálně-psychologické charakteristice hudby**, kterou lze vysvětlit jako složku lidské hudební činnosti - *biologická* (dispozice a potenciality k hudební činnosti člověka), *psychologická* (úroveň schopností, dovedností a zájmů) a *sociální*. Kategoricky můžeme pod sociální faktory zařadit například schopnost přizpůsobení se požadavkům a nárokům kulturního prostředí, dále pak ovlivnění společenstvím, kde hudební činnost vykonáváme, aj. Poledňák tvrdí, že tento sociálně psychologický aspekt zasahuje do jednání a chování jak jednotlivců, tak i celé společnosti.

Muzikolog a psycholog Marek Franěk⁴³ se rozsáhle věnuje oblasti hudební psychologie a stejně jako Poledňák se vyjadřuje k prosociálnímu⁴⁴ chování, kdy pozitivní nálada vyvolaná hudbou ovlivňuje jednání a chování člověka. Ve své literatuře dokonce popisuje experiment⁴⁵, který podkládá a potvrzuje tuto tezi.

Představa o tom, že samotná hudba může ovlivňovat chování lidí, je známo již od pradávna (viz. např. Platón). Zájem o využití hudby z tohoto hlediska mohou mít učitelé, vychovatelé, lékaři, psychologové, ale i obchodníci a dokonce i politici. Muzikolog a psycholog Marek Franěk⁴⁶ tvrdí, že hudba definuje prostředí, které mj. může být určeno mnoha způsoby (např. typem architektury, vnitřním vybavením, aj.). Navíc vše opírá o teorii sociálního učení a dodává, že okolní prostředí spojené s hudební produkcí ovlivňuje naše chování v prosociálním směru. Prostřednictvím tohoto tvrzení lze říci, že pokud je

⁴¹ sémiotika – nauka o znakových systémech, oblastí zájmu jsou jakékoliv znakové systémy. Dostupné z WWW: < <http://slovník-cizich-slov.abz.cz/web.php/slovo/semiotika>>

⁴² POLEDŇÁK, I.: *Hudba jako problém estetiky*. Praha : Karolinum, 2006, s. 96 - 97

⁴³ FRANĚK, M.: *Hudební psychologie*. Praha : Karolinum, 2005, s. 191

⁴⁴ prosociální chování – je takové chování, které je vykonané ve prospěch druhých, aniž by byla očekávána odměna či protislužba, např. altruismus, pomoc, dobročinnost, empatie, afilace, apod. Dostupné z WWW: <<http://ff.osu.cz/index.php?kategorie=224&id=3697>>

⁴⁵ FRANĚK, M.: *Hudební psychologie*. Praha : Karolinum, 2005, s. 191 - 192

⁴⁶ FRANĚK, M.: *Hudební psychologie*. Praha : Karolinum, 2005, s. 190

hudba odlišných etnik pro jiné kultury přitažlivá či zajímavá, je možné skrze ni zvýšit zájem o kulturu jako takovou. Zároveň je možné napomoci bezproblémovější integraci oné kultury.

Člověk je tvorem společenským, proto bychom měli počítat s faktory kolektivního vědomí a nevědomí. Umění působí na větší skupiny lidí a estetické normy, funkce a hodnoty se díky hudbě výrazně socializují. Poledňák⁴⁷ uvádí, že díky provozování hudby (zpěv, hra, tanec, dirigování, komponování, aj.) může mít člověk ty nejhlubší estetické prožitky a zážitky. Tento fakt platí taktéž i pro ty, kteří hudbu „jen“ poslouchají, vždyť i přes poslech se posluchač do hudby ponoří, vnitřně mu hudba zanechá silný estetický dojem. Jako další pozitivum uvádí, že skrze kontakt s hudbou může člověk navazovat sociální vztahy mnohem snadněji.

V rámci diskuze o multikulturalismu ve výše uvedených disciplínách bychom mohli pestré hudební palety využít a snažit se ji zajímavými způsoby přiblížit ostatním, ať už v rámci výchovně vzdělávacího procesu na školách. Vždyť právě díky těsnému soužití odlišných etnik černošského a bělošského obyvatelstva začal hudební svět na území USA v průběhu 19. století nabývat jiných rozměrů. Tento průnik vedl přes pracovní písně, spirituály, gospely ke vzniku blues, a poté jazzu, který znamenal fatální zlom ve vývoji hudby jako takové. Při vší komplikovanosti koexistence různých kultur by bylo nemístné nevidět jeho pozitivní vliv jak na hudební vývoj, tak na úspěšnější společenskou interakci ve školním, pracovním či volnočasovém kolektivu.

Lidé vyspělých zemí se začínají stále více zajímat o hudbu zemí třetího světa (viz. World music⁴⁸), o hudbu kulturně odlišnou. Moderní civilizace a technika nám dávají k dispozici další jiné estetické či umělecké hodnoty vzniklé v jiných oblastech, v jiných kulturních pospolitostech. Hudba se tak doopravdy stává nástrojem dorozumění, sblížení lidí po celém světě.

⁴⁷ POLEDŇÁK, I.: *Hudba jako problém estetiky*. Praha : Karolinum, 2006, s. 246

⁴⁸ World music – hudba, která vychází z jiné etnické či folklórní tradice, kterou necituje doslovně, nýbrž ji doplňuje o prvky jiných žánrů (čerpáno z knihy *Průvodce moderní hudbou 90. let*, s. 15-16)

5. Multikulturní výchova ve škole

České školství prochází řadu let významnými změnami. Multikulturní výchově začalo být přisuzováno důležité místo v reformě českého školství, navíc je obsažena jako povinná součást vzdělávání v RVP pro základní školy a gymnázia. Vzhledem k neustálému přílivu zahraničních studentů do našich škol a k požadavkům současné společnosti si situace vyžádala nové otevřenější přístupy ke vzdělávání.

Dnešní doba přináší řadu změn, novot, kdy ty stávající začínají být zastaralé, neaktuální, nepoužitelné. Mění se kompetence nezbytné pro plnohodnotný a úspěšný život, pro uplatnění v pracovní, občanské a soukromé sféře. Mezi základní požadavek vzdělávacího systému dneška patří příprava na život ve společnosti a ve světě. Ideální multikulturní škola je zatím v počátečních procesech formování, ale za předpokladu, že se na nich podílí celá škola s pedagogickým sborem, by mohla být úspěšná a reálná.

Jeden z nevýznamnějších dokumentů, o který se opírají veškeré koncepce vzdělávání, je tzv. *Bílá kniha* – Národní program rozvoje vzdělávání z roku 2001. Zabývá se cíli vzdělávání a věnuje nemalou pozornost multikulturní výchově. Bílou knihu konkretizuje *Rámcový vzdělávací program (dále jen RVP)*⁴⁹ formami, délkou a povinným obsahem vzdělávání (od všeobecného po odborný), organizačním uspořádáním, profesním profilem, podmínkami průběhu a ukončování vzdělávání, zásadami pro tvorbu školních vzdělávacích programů, toto platí i pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami. Vše v něm obsažené musí odpovídat nejnovějším poznatkům z vědních disciplín, pedagogiky a psychologie. Informace jsou stále aktualizovány.

Podíváme-li se podrobněji na RVP GV, zjistíme, že je zde výslovně formulováno, že „RVP GV normativně stanovuje pouze obecný rámec gymnaziálního vzdělávání a umožňuje školám profilovat se pomocí školních vzdělávacích programů, v nichž mohou tento obecný rámec obohacovat podle vlastních vzdělávacích záměrů, potřeb a zájmů žáků i regionálních podmínek“⁵⁰. Zde vidíme, že je na každé škole a na každém učiteli, jak intenzivně a hluboce se bude věnovat jednotlivým tematickým okruhům požadovaných

⁴⁹ RVP: kurikulární dokument státní úrovně, stanovuje obecný rámec vzdělávání; přijat s úpravou Školského zákona 561/2004 Sb. Dostupné z WWW: <www.rvp.cz>

⁵⁰ dostupné z WWW: <www.rvp.cz>, s. 8

v RVP. Je ponechána značná volnost v konkrétnostech edukace, avšak vždy s ohledem na plnění predepsaných cílů předmětů a ročníků.

Jedna z nejdůležitějších kategorií těchto školních programů je naplnění integrovaného vzdělávání pomocí tzv. *souboru klíčových kompetencí*. Zdůrazňuje jejich provázanost se vzdělávacím obsahem a zaručuje uplatnění získaných vědomostí a dovedností v praktickém životě. Jsou vymezeny v RVP jako „soubor vědomostí, dovedností, schopností, postojů a hodnot, které jsou důležité pro osobní rozvoj jedince, jeho aktivní zapojení do společnosti a budoucí uplatnění v životě.“⁵¹ Úroveň vypsána v RVP představuje ideální žádoucí stav, ke kterému se mají žáci postupně přibližovat. Je však samozřejmé, že na základě individuality každého žáka je úroveň dosažení různá, tudíž bychom měli porovnávat plnění klíčových kompetencí jen se žákem samotným a jeho individuálním pokrokem.

Ty kompetence v RVP pro čtyřletá a vyšší gymnázia, které by si měl žák osvojit:

- kompetenci k učení,
- kompetenci k řešení problémů,
- kompetenci komunikativní,
- kompetenci sociální a personální,
- kompetenci občanskou,
- kompetenci k podnikavosti

V hudebním oboru jsou ony kompetence naplňovány zcela přirozeně, jejich naplněním se zabývám v závěru práce, kde hodnotím výsledky z modelové lekce a porovnávám je s naplněním koncepce školských systémů.

Konkrétněji se problematice MV v RVP věnuji v následující podkapitole.

⁵¹ dostupné z WWW: <www.rvp.cz> s. 8

5. 1. Vymezení MV v RVP pro gymnázia

Přestože je MV začleněna v Rámcově vzdělávacích programech, její chápání, uchopení a užívání ve školní praxi není jasně vymezené, natož pak máme-li mluvit konkrétněji o uplatňování multikulturního principu v předmětu hudební výchovy. MV pro oblast gymnaziálního vzdělávání spadá pod *průřezová témata*⁵², stejně jako Výchova k sociálním dovednostem, Osobnostní a sociální výchova, Výchova demokratického občana, Výchova k myšlení v evropských a globálních souvislostech, Environmentální výchova a Mediální výchova⁵³.

Profesorka Filosofické fakulty v Praze paní doktorka Jirásková⁵⁴ tvrdí, že určitým nebezpečím multikulturní výchovy v RVP je tendence redukovat ji na multietnicitu, a že problematika multikulturní výchovy bude prezentována pouze „deskriptivním modelem“. Nebezpečí takového přístupu je třeba reflektovat – má-li multikulturní výchova efektivně naplňovat rozvoj klíčových kompetencí, vědomostí (znalostí), schopností, postojů a hodnot, musí být založena zároveň na rozvíjení vztahu k odlišnému, tj. uznání hodnoty člověka v jeho přirozenosti (z hlediska jeho nezcizitelných přirozených práv), na přístupu reflektujícím myšlení, cítění a prožívání každého člověka, ať pochází odkudkoli.

Průřezové téma MV klade na učitele nároky spojené s efektivním začleněním multikulturalismu do výuky, stejně tak je obtížné zvolení správných strategií a metod, aniž by nebyl potlačen výchovný aspekt ve smyslu rozvoje postojů a hodnot žáků.

Je samozřejmé, že se MV značně prolíná i s ostatními průřezovými tématy. Jako příklad mohu uvést tyto:

- *osobnostní a sociální výchova* – např. poznávání lidí a hledání výhod v odlišnostech; lidská práva jako regulativ vztahů; pohled na svět očima druhého, respektování;

⁵² *Průřezová témata* se týkají aktuálních problémů dnešního světa a měla by dát prostor pro individuální projev každého žáka v rámci vzájemné spolupráce a kreativitu pedagoga v souvislosti s přípravou realizace průřezového tématu nebo tematického okruhu. Jsou nedílnou součástí školního vzdělávacího programu. Kromě možnosti prezentovat aktuální problémy současného světa průřezová témata svým charakterem umožňují propojit více vzdělávacích oborů. Dostupné z WWW: <www.clanky.rvp.cz>

⁵³ RVP GV, pilotní verze, VÚP, Praha : 2004, s. 62

⁵⁴ JIRÁSKOVÁ, V.: *Multikulturní výchova, předsudky a stereotypy*. Praha: Epoque, 2006, s. 8

- *výchova demokratického občana* – např. demokratický způsob řešení konfliktů; respektování kulturních, etnických a jiných odlišností; obhajování a dodržování lidských práv;
- *výchova k myšlení v evropských a globálních souvislostech* – např. globální myšlení a mezinárodní porozumění; vědomí evropské identity při respektování identity národní; výchova evropských občanů.

Po důkladnějším zkoumání RVP pro gymnázia zjistíme, že se obsah vzdělání víceméně shoduje se specifiky jiného průřezového tématu *Výchova v evropských a globálních souvislostech*. Zde je tato shoda nejmarkantnější. Domnívám se, že by měla být přesněji vymezena hlediska specifického přínosu každé oblasti pro školství a měly by být konkretizovány jejich vzájemné mezipředmětové vztahy.

V dokumentech RVP pro gymnázia⁵⁵ je přehledně vymezen přínos MV ve školní výuce. Stejně tak jej shrnuje ve své práci doktorka Dana Švingalová⁵⁶. Pro potřeby této diplomové práce je nutno vypsát konkrétně, jak o zmíněném přínosu hovoří tyto edukační prameny:

Přínos průřezového tématu MV k rozvoji osobnosti žáka:

V oblasti postojů a hodnot:

- > chápat, že všichni lidé jsou odlišné osobnosti s individuálními zvláštnostmi, bez ohledu na svůj původ a odlišné projevy sociokulturních vzorců;
- > respektovat jedinečnost, důstojnost a neopakovatelnost života, chápat lidskou bytost jako nedílnou jednotu tělesné a duševní stránky osobnosti, ale i jako součást etnika;
- > respektovat skutečnost, že každý člověk pochází z nějakého etnika, a ztotožňovat se s názorem, že všechny etnické skupiny jsou rovnocenné a že všichni lidé mají právo žít společně a spolupracovat;
- > uvědomit si svou vlastní kulturní identitu;

⁵⁵ dostupné z WWW: <www.rvp.cz>, s. 73 - 74

⁵⁶ ŠVINGALOVÁ, D.: *Úvod do multikulturní výchovy*. Liberec : Liberecké romské sdružení, 2007, s. 93 - 95

- > uvědomovat si důležitost integrace jedince v rodinných, vrstevnických a profesních vztazích, chápat člověka jako společenskou bytost a znát hlavní typy sociálních útvarů;
- > uvědomovat si význam kvality mezilidských vztahů pro harmonický rozvoj osobnosti;
- > utvářet si představu o pojmu lidská solidarita a zaujímat adekvátní etické postoje v kritických fázích života, rozlišovat pozitivní asertivitu od bezohledné a egoistické seberealizace;
- > uplatňovat základní morální normy, aplikovat je ve vlastním životě a umět aktivně čelit projevům amorality, intolerance, xenofobie, diskriminace a rasismu;
- > uvědomovat si neslučitelnost rasové, náboženské či jiné intolerance s demokracií;
- > vnímat multikulturalitu jako prostředek vzájemného obohacování různých etnik;
- > chápat, respektovat a aktivně hájit myšlenku, že každý jedinec má odpovědnost za to, aby byla odstraněna diskriminace a předsudky vůči lidem různých etnických skupin, národností, barvy pleti, náboženství, sociálního původu, pohlaví a sexuální orientace;
- > chápat význam studia cizích jazyků jako zdroje poznávání pro osobní život, celoživotní vzdělávání, pracovní aktivity, mezinárodní komunikaci a kooperaci;
- > vnímat sebe sama jako občana, který se aktivně spolupodílí na přetváření společnosti, aby lépe sloužila také zájmům minoritních skupin.

Z výše uvedeného výčtu přínosů multikulturní výchovy v oblasti postojů a hodnot studentů se zdá být předmět hudební výchova nadměru vyhovující. Mohl by být přijatelným prostředníkem mezi žákem a jeho pozitivním postojem k ostatním kulturám jakožto přirozená a interiorizovaná součást jeho morálních etických hodnot.

Dále pak má průřezové téma MV žákům pomoci v oblasti vědomostí, dovedností a schopností⁵⁷ porozumět základním pojmům multikulturní terminologie, poznat národní symboly států, poznat jazykové zvláštnosti různých etnik, rozpoznat projevy rasové nesnášenlivosti, znát nejdůležitější mezinárodní organizace k podpoře multikulturality, mít představu o postavení národnostních a jiných menšin, získat přehled o sociokulturním prostředí, rozumět podstatě nejzávažnějších sociálně-patologických jevů i jejich důsledkům pro společnost.

⁵⁷ dostupné z WWW: <www.rvp.cz>, s. 74

Zvláště poslední tři body bych zdůraznila, poněvadž zde záleží v největší míře na konkrétním učiteli, na jeho osobním pohledu na věc, všeobecném rozhledu, jeho znalostech národnostně-vztahových souvislostí. Významnou roli hraje i objektivita, s jakou vede učitel konverzaci se žáky při hodinách, jejichž náplní jsou témata MV. Velmi důležitá je učitelova otevřenost různým názorům dotýkajících se takto citlivých témat. Celkově hraje roli i jeho celostní přístup k životu jako takovému. Podrobněji se budu věnovat kompetencím učitele v níže uvedených kapitolách.

5. 2. Včlenění multikulturních prvků do předmětu HV (v rámci RVP)

„Hudba je nejen „znějící objekt“, ale také – a snad především – kulturní jev.“⁵⁸

Prostřednictvím hudby se můžeme dozvědět více o kulturních, náboženských, společenských a hlavně hudebních dějinách různých koutů světa. Existují již různé druhy vzdělávacích projektů zaměřených na evropskou a mimoevropskou hudbu. To považuji za velmi důležité, zvláště pak chceme-li v žácích pěstovat nenucenou otevřenost a důvěru vůči jiným kulturám. Tyto multikulturní postoje a přístupy jsou navíc obsaženy v základních edukačních pramenech jako jedny z požadavků evropského a českého školství.

Pokud se žáci učí o odlišných kulturách v jiných předmětech (např. v dějepise, zeměpise, aj.), získají o nich barvitější obraz. Skrze činnosti HV budou chápat i to, jak se obyvatelé těchto zemí projevují hudebně. Jurková ve svém metodickém materiálu⁵⁹ tento fakt potvrzuje a dodává, že s podobou hudby podle ní nesouvisí jen to, jaká společnost je, ale také to, jak společnost hudbu chápe. Má-li ji za nebeský dar jako severoameričtí indiáni, za sociální akci jako obyvatelé subsaharské Afriky, nebo za způsob cesty do mýtické doby jako Australci. Jsem přesvědčena, že znalost hudebního vývoje ostatních kultur nás může značně obohatit jak o hudbu samotnou, tak o poutavé příběhy ze své tisícileté hudební tradice.

⁵⁸ JURKOVÁ, HORÁKOVÁ: *Etnická hudba ve škole*. Multikulturní centrum Praha, 2001, s. 9

⁵⁹ tamtéž, s. 10

Hudební výchova (společně s výchovou výtvarnou) spadá v dokumentech RVP pod oblast Umění a Kultura. Vzdělávací obsah hudební výchovy v těchto dokumentech tvoří tři provázané okruhy činností:

- produkce,
- recepce,
- reflexe.

Dle RVP by měl žák mimo jiné proniknout do podstaty hudby, a to hlavně díky činnostně integrovanému pojetí HV, které podtrhuje „neizolovanost, multifunkčnost a prolínání dílčích klíčových kompetencí“⁶⁰. Integrace probíhá prostřednictvím vokálních, instrumentálních či hudebně pohybových činností. Díky poměrně obecnému vymezení cílů hudebního oboru, které má žák splňovat, musím konstatovat, že je včlenění multikulturního principu do výuky HV na gymnáziích v naprostém souladu s pravidly dokumentu RVP. Jak je psáno v cílovém zaměření vzdělávací oblasti Umění a Kultura „směřuje k utváření a rozvíjení klíčových kompetencí tím, že vede žáka k aktivnímu podílení se na vytváření vstřícné a podnětné atmosféry (na základě porozumění, tolerance, ale i kritičnosti) pro poznávání a porozumění kulturním hodnotám, projevům a potřebám různorodých sociálních skupin, etnik a národů a na vytváření pozitivního vztahu ke kulturnímu bohatství současnosti i minulosti.“⁶¹

Vzdělávací obsah hudební oblasti je dále určen pomocí tzv. Očekávaných výstupů. Ty jsou povinné, zpětně ověřitelné, učitel je musí následovat a plnit. Jedná se o praktické ověřitelné výsledky, kterých mají studenti dosáhnout, a které jim budou užitečné i v běžném životě.

V kategorii Produkce jsou vymezeny např. tyto výstupy:

- využívání vokálních činností (jak při zpěvu, tak při mluvním projevu, žák by měl ctít zásady hlasové hygieny);

⁶⁰ LIŠKOVÁ, Š.: *Etnická hudba ve výuce hudební výchovy na vyšším gymnáziu. (1. a 2. ročník čtyřletého a kvinta či sexta osmiletého gymnázia)*. In: sborník z mezinárodní muzikologické konference Inovace v hudební pedagogice a výchově (K počtě Lea Kestenberg). Olomouc: PdF UP a KF FF 2008. ISBN 978-80-903776-5-3, 229-235, s. 8

⁶¹ dostupné z WWW: <www.rvp.cz>, s. 52

- používá hudební nástroje jako prostředek sdělování hudebních i nehudebních představ a myšlenek při individuálních či společných aktivitách, hudební nástroj je prostředkem seberealizace sebe sama;
- reaguje na hudbu pohybem úměrně svým schopnostem a pohybovým dispozicím.

Zvláště poslední bod je a vždy byl velkým problémem. Sami absolventi při svém studiu na Katedrách hudební výchovy nejsou nikým z učitelského sboru pohybově vedeni, tudíž nemohou tyto dovednosti rozvíjet ani u žáků samotných⁶².

V kategorii Recepce a Reflexe⁶³ můžeme pro příklad uvést takové výstupy, které korespondují i s multikulturním uchopením v HV. Pro objasnění předkládám z RVP tyto:

- vyděluje podstatné hudební znaky; vysvětlí, v čem tkví originální a nezaměnitelný přínos hudby; poukáže na možná poselství sdělovaná prostřednictvím hudby; na základě historických, společenských a kulturních kontextů popíše podmínky a okolnosti vzniku hudebního díla; odliší hudbu podle jejího stylového zařazení, významu a funkce; rozpoznává vhodnost či nevhodnost využití hudby v konkrétních situacích; uvědomuje si rozdílnost přístupů lidí k hudbě; vnímá hudbu jako způsob prezentace idejí, názorů, pocitů ostatních lidí; žák by měl být dokonce schopen upozornit na ty znaky hudební tvorby, které s sebou nesou netoleranci, rasismus či xenofobii, a měl by se dokázat od takové hudby distancovat.

„Přestože je náplň směřována především na oblast evropské hudby umělejší a nonumělejší, zařazení alternativního obsahu nevyklučuje.“⁶⁴ Tento fakt můžeme připsat široce pojatému vymezení hudební výchovy v programu RVP. Jak je vidno, obsah HV může zahrnovat mnohá alternativní témata ve výuce, aniž bychom narušovali státem předepsané a závazné osnovy pro školskou politiku.

⁶² Jistou výjimkou na naší plzeňské Katedře hudební kultury je předmět Hudebně pohybové hry vedený PhDr. Štěpánkou Liškovou, Ph.D. V těchto hodinách jsme byli zasvěcováni do tradičních tanců různých národů či období v hudebních dějinách. Se všemi studenty, co navštěvují její hodiny, jsme se několikrát shodli, že tato výuka je velmi přínosná, ba dokonce zábavná, a že vyučování pohybovým dovednostem naše školy značně postrádají. Nezbyvá než si přiznat, že záleží v tomto případě pouze a jen na chuti učitele, zda se sám v této oblasti chce zdokonalovat a předávat své nabyté poznatky dál, ať už studentům SŠ či VŠ.

⁶³ dostupné z WWW: <www.rvp.cz>, s. 53

⁶⁴ LIŠKOVÁ, Š.: *Prvky HSA a IKV ve výuce HV na vyšším gymnáziu*, Disertační práce, 2010. s. 243

Kvalita výuky vždy závisí na odborné přípravě učitele. Ten se stává rozhodujícím činitelem při uplatňování nových vzdělávacích a výchovných koncepcí, v oblasti modernizace nese odpovědnost i za styl vedení výuky. V následující podkapitole alespoň krátce nastíním kompetence a osobnost učitele. Ten je totiž hlavní hybnou silou výuky a může značně ovlivňovat výsledné výstupy žáků.

5. 3. Osobnost učitele HV integrujícího prvky MV

S rostoucím individualismem současné mládeže bychom si měli jako učitelé odpovídat na otázky typu *jak učit, jak žáky zaujmout* či *jakým způsobem s nimi pracovat*. Lišková uvádí ze své mnohaleté praxe ve svém článku vyjadřujícímu se k současné školské reformě následující: „V souladu s cíli nové koncepce ve vzdělávání může v současné době uspět pouze vysoce erudovaný a dovednostmi vybavený učitel.“⁶⁵ Svým působením by měl kultivovat osobnost dítěte. Neobejde se tak bez znalostí z pedagogicko-psychologické oblasti. Tyto poznatky (schopnosti, dovednosti) může budoucí učitel nabýt pouze na Pedagogických fakultách. K této problematice Lišková ve svém článku podotýká: „Ekonomický tlak nutí jmenovitě hudební katedry k redukci hodin odborné výuky a ke slučování předmětů ve studijních plánech a zejména k bezprecedentnímu navyšování počtu hodin a počtu studentů ve výukové lekci dovednostních disciplín (hra na nástroj, pěvecká výchova aj.). Toto se samozřejmě negativně promítá do kvality přípravy budoucích absolventů. Někteří pedagogové ale odmítají změnit svůj letitý způsob myšlení, současné vzdělávací trendy nereflektují či je z neznalosti pouze kritizují. Nedávno zahájená školská reforma, která se snaží na základě kurikulárních dokumentů sjednotit vzdělávání ve státech Evropské unie a do popředí staví dosažení povinných očekávaných výstupů v rámci jednotlivých oborů, snad přinese kýženou změnu myšlení a profesního chování učitelů.“⁶⁶

⁶⁵ LIŠKOVÁ, Š.: *Glosy k naší současné školské reformě - obavy a naděje učitele HV*. In: sborník z mezinárodní konference Aktuální otázky současné hudebně výchovné teorie a praxe III. Ústí nad Labem: UJEP FP KHV 2008. s. 2

⁶⁶ LIŠKOVÁ, Š.: *Glosy k naší současné školské reformě - obavy a naděje učitele HV*. In: sborník z mezinárodní konference Aktuální otázky současné hudebně výchovné teorie a praxe III. Ústí nad Labem: UJEP FP KHV 2008. s. 3

Učitel by měl v ideálním případě přistupovat ke každému žákovi individuálně, znát základní charakteristiky jednotlivých vývojových období dítěte, brát v potaz jeho osobnostní předpoklady a individuální míru jeho schopností a dovedností. V žádném případě by k žákům odlišného etnika neměl přistupovat byt' s minimálními předsudky! Ba naopak, měl by využít přítomnosti jiné kultury ve třídě ku prospěchu hudebního přehledu ostatních žáků⁶⁷. Tvořivý učitel se nebrání novým směrům a prvkům ve výuce, nebojí se improvizace při hodinách, pokud si to situace žádá.

Osobnost učitele HV⁶⁸ má zahrnovat kromě rozvinutých hudebních schopností také pevné rysy lidské psychiky a charakteru. Podstatnou složkou jeho osobnosti tvoří pevná vůle, vytrvalost, sebeovládání, láska k dětem, optimismus a víra v další hudební rozvoj žáka. Velmi důležitým rysem osobnosti učitele je otevřenost ke studentům jiných národností. Skrze nezaujatý přístup ke kulturním odlišnostem světa je učitel schopen být otevřený k rozličným hudebním tématům těchto kultur. Učitel má být tvořivý, měl by vědět, jak přirozeně propojovat hudební dění v hodinách HV. Jeho komunikační schopnosti pak dotváří celkový dojem na žáky. Díky rozvinutému hudebnímu sluchu je učiteli umožněno mnohem výraznějších odstínů v řečové intonaci, dynamice a tónu hlasu. Jsem přesvědčena, že takto bohatý hlas upevňuje pozornost žáků a zesiluje emocionalitu celého výkladu.

Učitel HV by měl být schopen obstát v integraci oborové (tj. měl by umět propojit všechny druhy hudebních činností ve smysluplný celek). Měl by být však také schopný spolupracovat např. v projektové činnosti v integraci mezioborové (tj. s jinými předměty). Dále má být učitel schopen propojovat předmět HV s alternativními činnostními prvky, jako jsou např. prvky muzikoterapie, dramatické, pohybové, výtvarné či literární výchovy. Pro žáky je takovéto zážitkové pojetí více zábavné. Díky praktickému poznání si novou látku snadněji osvojí. Vhodnou strategií v oblasti začleňování multikulturních prvků do hodin HV by mohlo být konstruktivní využití různých her a projektů, dále také týmová spolupráce při hudebních analýzách, zhlédnutí tematických hudebních videí (filmů) z celého světa v rámci podpory integrace multikulturní a mediální výchovy, dále účast na

⁶⁷ inspirace Š. Liškovou; každý žák jiného etnika má v hodinách HV za úkol seznámit spolužáky s tradiční hudbou té či oné oblasti /země, ze které pochází. Nápad se zdá být velmi efektivní právě v rámci včlenění multikulturní výchovy do hodin HV.

⁶⁸ NOVÁKOVÁ, M.: *Muzikoterapie a její ve výchovně vzdělávacím procesu ve všeobecně vzdělávací škole*. Bakalářská práce, ZČU KHK 2010.

mezinárodních projektech v součinnosti s vytvářením partnerství s cizími školami, pořádání veřejných projektů (vystoupení) pro rodinné příbuzné ve spolupráci s uměleckými třídami na škole (dramatické, výtvarné, taneční), aj. „V hudebně-výchovném vzdělávání by měly být uplatňovány zejména tyto trendy: činnostní pojetí, multikulturní výchova, globalizace, projektová výuka, skupinová práce, tvořivost - celosvětový trend, tzv. celostní přístup ke vzdělávání.“⁶⁹

⁶⁹ LIŠKOVÁ, Š.: *Glosy k naší současné školské reformě - obavy a naděje učitele HV*. In: sborník z mezinárodní konference Aktuální otázky současné hudebně výchovné teorie a praxe III. Ústí nad Labem: UJEP FP KHV 2008. s. 3

II Praktická část

1. Teoretické východisko návrhu modelové vyučovací lekce

Těžiště této diplomové práce spočívá v návrhu vyučovacího modelu, jeho realizaci a zhodnocení přínosu. Navrhovaná dvou i více hodinová lekce s názvem „Počátky jazzu“ se opírá o multikulturní princip, kterému se věnuji v teoretické části této práce. Veškeré aktivity v hodině i jejich výstupy jsou vedeny v souladu s požadavky dnešního školství (tj. činnostní pojetí HV). Tematicky je lekce zaměřena na jazzové počátky, protože spolu s historií vývoje tohoto žánru se otevírají zcela zákonitě některé otázky z oblasti multikulturní výchovy (střet nesourodých etnik, problematika rasismu, vzájemná interakce hudby, atd.). V hodnocení přínosu lekce sleduji tudíž i principy, jakých bylo právě dosaženo i v oblasti MV. Do praktické části modelové lekce zařazuji několik rytmických cvičení⁷⁰. Ty byly sestaveny tak, aby odpovídaly schopnostem, dovednostem a stupni hudební zralosti třídního kolektivu⁷¹.

Rytmus jsem vybrala z důvodu, že se mu sama intenzivně věnuji a je tou nejbazálnější složkou hudebního projevu člověka⁷². Lze předpokládat, že hudební činnosti s rytmem spjaté budou pro studenty více zábavné. Rytmus totiž souvisí s fyziologickými rytmy vlastního těla jako je srdeční pulz, dech, rytmus chůze, atd. Každému z nás je tudíž blízký a stačí k tomu, aby podnítl hudební projev jako je zpěv či tanec.

Pomocí realizované modelové lekce bych chtěla zjistit, zda je rytmus dostačující k tomu, aby studenti alespoň částečně pochopili, v čem tkví podstata jazzové hudby v jejich počátcích. Studenti musí zároveň pochopit, jak významný multikulturní vliv mělo černošské obyvatelstvo (tehdy ještě otroků) na vývoj ostatních směrů nonartificiální hudby,

⁷⁰ stěžejním prvkem počátků jazzové hudby je rytmus. Dalšími znaky jazzové hudby jsou – specifický tón interpreta, hudební forma, harmonie; čerpáno ze skript ZČU FPE KHK Doc. Tomáše Kuhna, Ph.D. *Hudba nonartificiální (se zaměřením k hudbě jazzového okruhu)*. s. 7 - 8

⁷¹ s veškerými informacemi o třídním kolektivu jsem byla obeznámena předem svou vedoucí práce, která také dohlížela na výuku modelové lekce PhDr. Štěpánkou Liškovou, Ph.D.

⁷² viz. přednášky z Hudební psychologie na ZČU FPE KHK Doc. PaedDr. Marie Slavíkové, CSc.

ať už rockové, metalové či popové hudby 20. století (popř. zdůraznit, že toto platí i v dnešní moderní hudbě, kterou sami žáci poslouchají). Vedoucí práce PhDr. Štěpánka Lišková, Ph.D. mi poskytla prostor pro realizaci tohoto návrhu v rámci svých hodin na Gymnáziu Františka Křížíka v Plzni.

2. Návrh modelové lekce

Cílová skupina

Modelová lekce byla zpracována na základě znalosti třídního kolektivu, který prošel půl ročním blokem výuky etnické hudby PhDr. Štěpánkou Liškovou, Ph.D. Jednalo se o kvintu víceletého Gymnázia Františka Křížika, půlený kolektiv tvořilo 9 studentů, z toho osm chlapců a jedna dívka. Díky informovanosti o předchozích zkušenostech třídy jsem předpokládala, že se jedná o rytmicky zdatnou třídu, proto jsem se pokusila zanést do výuky složitější rytmické vzorce. Dvě vyučovací jednotky byly z důvodu větší kontinuity spojeny v jeden celek (tzn. 2x 45 min.).

Zdůvodnění

Jak napovídá téma modelové lekce *Počátky jazzu*, jedná se o prvopočáteční střety černošské subsaharské hudby („Rytmus je nejpodstatnější hudební prvek subsaharské hudby.“⁷³) s ostatními etniky na území USA. Černošská hudba jde ruku v ruce s každodenním životem Afričanů, s pracovními úkony, s kultovními obřady, atd. Plní hlavně **sociální funkci**. Hudební počátky jazzové hudby se tak přímo vážou k hudbě afrického kontinentu, odkud byli otroci dováženi v průběhu 17. století do Ameriky. Rytmické modely v této lekci jsou tudíž sestaveny tak, aby odpovídaly charakteristickým znakům hudby subsaharské Afriky⁷⁴. Těmi jsou⁷⁵:

- polyrytmika – společné užívání dvou i více rytmů v rámci společného metra;
- off beat – mezirázovost, hlavní přízvuky jsou mimo hlavní beat, posunutý pattern;
- pattern – krátké opakující se melodicko-rytmické úseky;
- polymetrika – průběh několika základních meter, liší se rytmickým rodem.

⁷³ JURKOVÁ, Zuzana. *Kapitoly z mimoevropské hudby*. Olomouc: FF UP, 2001. s 63 -64

⁷⁴ JURKOVÁ, Zuzana. *Kapitoly z mimoevropské hudby*. Olomouc: FF UP, 2001. s 64

⁷⁵ čerpáno ze skript ZČU FPE KHK Doc. Tomáše Kuhna, Ph.D. *Hudba nonartifická (se zaměřením k hudbě jazzového okruhu)*

2. 1. Cíle modelové lekce

Cíle modelové lekce jsou vytyčeny ze dvou hledisek, a to z hlediska *multikulturního* a *hudebního*:

- seznámit studenty s počátky hudby jazzového okruhu,
- přiblížit jim život černošských obyvatel na území USA,
- přimět studenty, aby si uvědomili, jak významnou úlohu hraje hudba/rytmus černošského (resp. afrického) etnika ve vývoji hudby 20. století,
- diskutovat, zda v hudbě hraje roli barva pleti či etnický původ,
- zaktivizovat studenty a zapojit je do realizace rytmických cvičení,
- vytvořit společně polyrytmický model, který v závěru hodiny hrají žáci na etnické nástroje

2. 2. Scénář modelové lekce „Počátky jazzu“

Výuka je realizována v kruhu, poněvadž jedině tak lze navázat sociálně bližší atmosféru. Tento jev můžeme přirovnat i k provozování hudby v oblastech subsaharské Afriky, kde sociální interakce v kruhu je základem pro realizování většiny společných akcí. Usazení do kruhu je taktéž vhodné kvůli navázání vyšší interakce a důvěry mezi žáky. Navrhovaná lekce je složena z několika modelů. Ty jsou pro větší přehlednost zpracovány do tabulek⁷⁶ (Tab. 1 – 5). Všechny modely se přímo vážou k probíranému tématu, nicméně některé z nich mohou být využity i v rámci jiných hodin při práci s rytmem. Jejich aplikace je možná dokonce v jiných věkových kategoriích studentů (Tab. 3, 4, 6)

Tab.1

<u>Kategorie</u>	<u>Motivace Úvod hodiny „Počátky jazzu“</u>
Cíl	probuzení zájmu o hudbu jazzového okruhu, zjistit co nejvíce informací o dosavadních znalostech na základě asociací a otázek

⁷⁶ LIŠKOVÁ, Š.: *Prvky HSA a IKV ve výuce HV na vyšším gymnáziu*, Disertační práce, 2010

Pomůcky	tabule, fixy
Činnost učitele	představení se, seznámení žáky s tématem hodiny, zadává motivační otázky a podněcuje žáky do diskuze: Co se vám vybaví, když se řekne jazz? Jaké nástroje jazzová hudba využívá? Byly jste někdy na jazzovém koncertě? - všechny asociace ke slovu jazz zaznamenaná na tabuli odpovědi neposuzuje, nehodnotí
Činnost studentů	příslušné odpovědi do diskuze
Časová dotace	10 minut
Možnosti uplatnění této varianty	jako úvod do vyučovací jednotky

Po první motivační části následuje *výklad k počátkům jazzové hudby*, který je doplněn otázkami ke studentům, videozáznamem z youtube.cz, aby byla zachována pozornost.

Tab.2

<u>Kategorie</u>	<u>Výklad prvopočátků jazzové hudby</u>
Cíl	rozumět okolnostem, které vedly ke vzniku jazzové hudby, probuzení zájmu o tento typ hudby
Pomůcky	audiovizuální technika videozáznamy z youtube.cz - worksongs: singing Fisherman of Ghana ⁷⁷ , worksongs in Texas prison ⁷⁸ Foli ⁷⁹ : Rhythm of Africa - ukázka videa z youtube.cz
Činnost učitele	výklad, navázání diskuze otázkami typu: Jaká mohla být témata písní worksongs? Jaký měli černoši život v Americe? Myslíte si, že diskriminace černých obyvatel v USA pokračuje? Pokud ano, věděli byste v jaké podobě?

⁷⁷ dostupné z WWW: <http://www.youtube.com/watch?v=ixhKy_QByfs>

⁷⁸ dostupné z WWW: <<http://www.youtube.com/watch?v=Oms6o8m4axg>>

⁷⁹ FOLI – rytmus pocházející z kmene Malinke, jehož 3 miliony příslušníků žijí v dnešní Guinei, Mali, Burkině, Faso, Senegal a dalších zemích. Jeho dlouhá historie se předávala pomocí hudby a potulných „bardů“. Příslušníci kmene Malinke jsou vyhlášení bubeníci. Nejrozšířenějším bubnem je Djembe, které si sami vyrábějí. Hru složitých rytmických patternů trénují od útlého dětství a není vůbec jednoduchá (dostupné z WWW: Expediční kamera, <www.openculture.com>)

kmen Malinke, dostupné z WWW: <<http://www.youtube.com/watch?v=IVPLluBy9CY>>

Činnost studentů	příslušné reakce a odpovědi na učitelův popud, zhlédnutí videozáznamů
Časová dotace	17 minut
Obsah učiva	17. stol. plachetnice s černochoy, přístav Jamestown ve Virginii, afroamerický folklór, worksongs, hollery

Praktická část hodiny věnující se rytmickým cvičením navazuje na předchozí výklad s video ukázkami a diskuzí. Úvod do aktivity je podpořen krátkým komentářem = úvodem = k rytmům afrického kontinentu, kde hraje hlavní roli **sociální aspekt hudby** (tj. není důležité, aby měl celek estetickou hodnotu, nýbrž podstatné je samotné provozování hudby) – porovnání s evropskou kulturou, která selektuje hudební společnost na vztah *posluchač – interpret*, čímž se nemohou plně rozvinout hudební schopnosti člověka.

Tab.3

Kategorie	Rytmická cvičení pomocí hry na tělo
Cíl	postupné sladění rytmizovaného přešlapování jednotlivců s akcenty na 1., 2., 3. či 4. době; žák zopakuje co nejméně rytmický vzor svého spolužáka a pokusí se rytmus vymyslet sám tak, aby jej ostatní mohli zopakovat
Pomůcky	hra na tělo
Činnost učitele	zadáva instrukce, řídí kolektiv, účastní se na aktivitě v kruhu společně se studenty, reflektuje činnost
Činnost studenta	v rámci instrukcí plní úkol, v případě nezdaru opraví stejný rytmus nebo vymyslí jiný (popř. snazší)
Časová dotace	10 minut
Rozpis aktivit	<p>a) studenti přešlapují na místě z levé nohy na pravou, pokouší se lusknout na 1. dobu (těžká doba), poté na 2. dobu (lehká doba), 3. dobu (TD), 4. dobu (LD), akcenty dle instrukcí učitele vzájemně střídají</p> <p>b) student pomocí hry na tělo vytleská rytmus, který celý kolektiv co nejpřesněji zopakuje, pokračuje student stojící po jeho pravici</p>
Možnosti uplatnění	v ostatních hodinách při hře s rytmem jakéhokoliv kontinentu; jako úvodní motivační aktivita v hodinách

Plynule z této činnosti přejdeme do další hudební aktivity *Rytmizace slov*. S tímto principem také pracuje černošské obyvatelstvo. Pomocí slabik ztvárnějí rytmický pattern, který převedou do úderů na buben. Slovo a rytmus jsou těsně spjaty, jak doložil zhlédnutý videozáznam z kmene Malinke – Foli (viz. výše Tab. 2).

Tab.4

Kategorie	Rytmizace slov
Cíl	pomocí různě rytmizovaných českých slov pochopit princip polyrytmických modelů
Pomůcky	žádné
Činnost učitele	požádá studenty, aby vymysleli několik rytmicky odlišných slov (např. kal-ho-ty, de-ska, te-le-vi-ze), která zapíše na tabuli a pobídne studenty k výběru tří z nich; rozdělí žáky do 3 skupin, které diriguje (např. ztiší jednu skupinu); popř. vyzve studenta, aby sám zkusil řídit skupiny
Činnost studenta	vybere rytmicky odlišná slova, plní pokyny učitele; v případě zájmu může zkusit roli dirigenta; studenti můžou ke slovům přiřadit i přídavná jména
Časová dotace	8 minut
Možnosti uplatnění	nácvik polyrytmiky v souvislosti s africkou či jazzovou hudbou
Návrhy slov	vlas, nos, pa-pír, lží-ce, skle-ni-ce, po-no-žka, čo-ko-lá-da, za-pa-lo-vač, fo-to-a-pa-rát, za-vi-no-vač-ka

Po rytmických aktivitách jsou žáci usazeni zpět na židle umístěné do kruhu, učitel pokračuje ve výkladu, který je rozšířen o ***další hudební vlivy***, ze kterých jazzová hudba dále vychází (worksongs a hollery byly již probrány, proto si je nyní zopakujeme).

Tab.5

<u>Kategorie</u>	<u>Výklad dalších vlivů vývoje jazzové hudby</u>
Cíl	nabytí teoretických znalostí v oblasti jazzové hudby; žák zná základní hudební vlivy, které se podílely na utváření jazzu; žák vymyslí improvizovaný bluesový český text na bluesovou formu hranou na klavír učitelem
Pomůcky	audiovizuální technika, klavír ukázky videozáznamů z youtube.cz: - spirituály a gospely: Angela Spivey's Choir ⁸⁰ - minstrelská představení: Blackface Minstrel Show Rex Allen ⁸¹
Činnost učitele	výklad; hra formy blues na klavír, kdy vyzve studenty, aby se pokusili vymyslet bluesový text; vedení diskuze pomocí otázek: Proč si myslíte, že černošské obyvatelstvo vede bohoslužby právě tímto způsobem? Co mohlo být tématem bluesových písní? Jakou hlavní funkci měla Minstrelská představení?
Činnost studenta	reagovat na učitelovo vyzvání, zhlédnutí videozáznamů, zapřemýšlet a pokusit se odpovědět na otázky kladené učitelem; vymyslet improvizovaný bluesový český text na blues formu hranou učitelem na klavír
Časová dotace	20 minut
Obsah učiva	spirituály, gospely, blues, minstrelská představení

Po výkladu spojeném s tvořivými prvky následuje **výuka rytmického modelu**, který vychází z africké polyrytmiky. Před samotnou aktivitou jsou vysvětleny stěžejní pojmy jako polyrytmika, polymetrika, off beat, rytmický uzel, pattern, referenční puls⁸². Znalosti studenti nabyli zatím jen teoreticky, proto se v další aktivitě věnují praktickému nácviku.

⁸⁰ dostupné z WWW: <<http://www.youtube.com/watch?v=7ZZTQ4SVVsY>>

⁸¹ dostupné z WWW: <<http://www.youtube.com/watch?v=nhavaXOynO8>>

⁸² referenční puls - pravidelná linie počítacích dob, který zní po celou dobu nácviku rytmického modelu. Podporuje se hrou na dobře slyšitelný nástroj (tlučky, jeden kámen xylofonu).

LIŠKOVÁ, Š.: *Prvky HSA a IKV ve výuce HV na vyšším gymnáziu*, Disertační práce, 2010, s. 306 - 307

Tab.6

Kategorie	Nácvik rytmického modelu
Cíl	studenti dokážou společně zahrát prostřednictvím perkusivních nástrojů polyrytmický model, kde se vyskytuje off beat, polyrytmika, rytmický uzel; pohotově reagují na rytmický signál vyvolaný učitelem za účelem změnit akcenty, či vyměnit mezi skupinami rytmické patterny
Pomůcky	perkusivní nástroje, Orffův instrumentář
Činnost učitele	řídí skupinu, udává hlavní puls na hlavní buben Cajon ⁸³ , vysvětluje akcenty, trioly (nikoliv pouze slovně, nýbrž prakticky)
Činnost studenta	řídí se pokyny učitele, hraje na perkusivní nástroje rytmy, které mu učitel zadá, je schopen reagovat na rytmický signál a změnit akcent
Časová dotace	20 minut
Typy rytmických modelů	<ul style="list-style-type: none"> - 3:4 – využití trioly, po rytmickém signálu žáci zdůrazňují pouze triolu za neustálého zvuku referenčního pulzu; - čtyřdobý rytmus s akcenty na 1., 2., 3., 4. době
Průběh aktivity	žáci jsou rozděleni do dvou skupin, nejprve si všichni dohromady vyzkoušejí čtyřdobý rytmický model, potom jen triolový model; vše podporuje referenční puls znějící na jednom kamenu balafonu; poté 1 skupina hraje čtyřdobé metrum a 2 skupina hraje trioly; po zaznění signálu si skupiny vymění rytmické modely

V poslední části hodiny následuje opakování, kdy učitel shrne probíranou látku tak, že se táže studentů a ti mu odpovídají. Důležité je reflektovat, zda se u žáků nějaký názor ohledně tohoto tématu změnil, pokud ano, co bylo jeho podnětem. Popřípadě je možné se

⁸³ cajon – (čti kachon) je perkusní hudební nástroj pocházející z Peru. Využívá se v latinskoamerické, kubánské, peruánské hudbě. Vzhledově připomíná dřevěnou bednu s otvorem a se struníkem uvnitř. Za jeho vznikem stojí černošské obyvatelstvo, které bylo převáženo do Peru společně s dováženými potravinami v bednách. Nástroje byly otrokům zabaveny nebo zničeny, tak otroci začali na tyto bedny hrát.
dostupné z WWW: <<http://klangspiel.webnode.cz/co-je-to-cajon/>>

dotknout multikulturní problematiky, která je v mnoha ohledech stejně tak přínosná jako pro vývoj nonartifciální hudby 20. století.

3. Realizace modelové lekce

Tato modelová lekce byla provedena 12. března 2013 v 8:15 (začátek hodiny). Studenti byli předem informováni o mé návštěvě, tudíž jsem byla přivítána milými úsměvy. Na úvod jsem se představila, seznámila je se situací a zároveň je požádala o svolení k pořizování foto i video dokumentace z hodin. Poté jsem studentům kladla různé otázky, např. co dělají v hodinách HV. Má první otázka v motivační fázi vážící se k tématu hodiny se týkala *asociací ke slovu Jazz*, aneb „Co se vám vybaví, když se řekne Jazz?“ Mezi odpověďmi zaznělo – Amerika, Armstrong, černoši, otroci, saxofon, Liza Simpsonová, atd.

V průběhu úvodního výkladu (viz. Tab. 1, 2; s. 45 - 46) studenti dávali pozor. Jejich pozornost jsem se snažila udržet přímým oslovováním a častým kladením otázek. V momentě, kdy si dva žáci mezi sebou začali šeptat, jsem nabyla dojmu, že je potřebné již přejít k rytmické aktivitě (viz. Tab. 3; s. 47). Realizace rytmického vzorce proběhla bezproblémově, pro přesnější realizaci rytmu hrou na tělo jsem pobídla studenty, abychom více dupali. Studenti střídali na můj podnět akcenty (pomocí louskání prstů) velmi pohotově.

Z této aktivity jsem plynule navázala na další (viz. Tab. 3 – b; s. 47), kdy studenti jeden po druhém vytleskávali rytmus, který hromadně opakovali. Tato aktivita se zdála být pro studenty velmi zábavná. Z rytmu většina nevypadávala, až na dva žáky, kteří vymýšleli velmi komplikované rytmické vzorce, které ani sami nedokázali vytleskat (mnou byli pobídnuti k opravě a ke zjednodušení).

Po skončení aktivity jsem využila uvolněné spontánní atmosféry a přešla k aktivitě Rytmizace slov (viz. Tab. 4; s. 48). Studenti byli vybídnuti, aby vymysleli slova rytmicky odlišná, ty pak, rozdělení do tří skupin, verbalizovali a snažili se udržet rytmus. Docházelo ke křížení rytmů, k rytmickým uzlům, k polyrytmice. Studenti navrhovali tato slova – bagr, různorodý, maminka, pseudonym, folikulifilie a prázdniny. V roli dirigenta jsem pracovala s dynamikou, tj. jednotlivé skupiny ztišovala (popř. úplně utišila) a naopak, zesilovala či různě skupiny vzájemně mísila. Díky dynamickým kontrastům mezi skupinami vystoupily vždy do popředí další nové slovní kombinace, které bylo možno dále rozvinout pomocí

dalšího slova (přídavného jména či podstatného jména). Roli dirigenta si mohl vyzkoušet každý. Bohužel, kvůli časové tísní jsem tuto možnost studentům nedala. Opět se tato činnost setkala s větším ohlasem. Pokud studenti sami vymýšlejí část hry, více je provozování baví.

Další částí hodiny se stal opět výklad (viz. Tab. 5; s. 49), avšak nedokončený. Dva chlapci si znovu začali povídat, tentokrát hlasitěji, proto jsem zaměřila jejich pozornost na vyprávění o svých zážitcích z cest v Americe (o tamějších bohoslužbách v kostelích, o návštěvě autentické černošské mše, apod.). Tato strategie zabrala, oba se zaujetím poslouchali. Otázky jsem se snažila pokládat často, abych udržela jejich pozornost, studenti ochotně odpovídali. Ve výkladu jsem se věnovala komunikaci hudební, která je velmi podobná té verbální. K tomu, jak taková hudba může vypadat, sloužil videozáznam Foli z kmene Malinke⁸⁴, kde se studenti mimo jiné dozvěděli, že rytmus tvoří podstatnou složku africké hudby, že je přítomen všude kolem nás (v pracovní činnosti, v chůzi, v mluvě, atd.). Domorodí obyvatelé si hrají se slovy obdobně, jako jsme se pokusili v aktivitě „Rytmizace slov“. Další zajímavostí z videozáznamu je postup při výrobě tradičního afrického bubnu Djembe. Videem byli všichni tak ohromeni, že nevnímali nic kolem, ani komentáře vyučujících.

Poté následovala úvaha řízená učitelem, v čem je hudba evropská od té africké *jiná*. Společně jsme se snažili přicházet na důvody, které by učitel neměl hodnotit, porovnávat, aby zachoval volnou názorovou atmosféru brainstormingu. Bylo vysvětleno evropské dělení *posluchač – interpret*, dále převažující *estetické nároky na hudební dílo*. U hudby afrických národů je nahlíženo na hudbu spíše z pohledu sociální antropologie, kdy není důležité, co se zahraje, ale samotné její provozování.⁸⁵ Názorně jsem předvedla pomocí slovní rytmizace a vytleskávání polyrytmiku a polymetriku.

Vrcholem modelové lekce bylo společně zahrát na etnické nástroje či Orffův instrumentář polyrytmický model s využitím triol (viz. Tab. 6; s. 50) a off beatu. Společnému hraní předcházelo seznámení studentů s cajonem, ukázkou hry na cajon, kdy jsem studenty požádala, aby se ke mně plynule přidali. Složitější rytmický model jsem pochopitelně zjednodušila, aby studenti neměli se zahráním potíže (viz. video příloha na CD). Nejprve

⁸⁴ dostupné z WWW: <<http://www.youtube.com/watch?v=IVPLIuBy9CY>>

⁸⁵ JUSTOŇ, Z.: *Hudba přírodních národů*. Praha: Dauphin, Mat'a, 1996.

jsme všichni dohromady hráli čtyřdobé metrum, poté se skupiny rozdělily na dvě, kdy jedna hrála čtyřdobý rytmus a druhá skupina pod vedením učitele hrála na domluvený signál pouze trioly. Hudebně schopnější studenti dostali etnické bubny, ostatní zvolili různá chřestidla (držení referenčního pulzu), dokonce jeden student požádal o lamelofon⁸⁶. Na smluvený signál, kdy bylo po studentech požadováno, aby dávali pozor a navazovali oční kontakt (tj. otázka hudební komunikace), se rytmy skupin prohodily (viz. video příloha na CD).

V závěru hodiny jsme společně shrnuli látku, kdy studenti odpovídali na mé otázky, či sami hovořili o přínosu hodiny.

⁸⁶ lamelofon – nástroj Afriky, jejímž oscilátorem je tenká lamela nebo jazýček z kovu, dřeva nebo jiného rostlinného materiálu (nejčastěji tykev). Způsob hry je takový, že hráčovy prsty stlačují jejich konce a ty zpátky uvolňují. Ladění lamelu je různé, obecně odpovídá požadavkům, co nejjednodušeji zahrát žádaný pattern.

JURKOVÁ, Z. *Kapitoly z mimoevropské hudby*. Olomouc: FF UP, 2001. s. 71

4. Hodnocení modelové lekce

Výsledky modelové lekce hodnotím jako velmi zdařilé. I přesto, že se jednalo o třídu osmi chlapců a jedné dívky, studenti dávali pozor, diskutovali, podíleli se kreativně na výsledné formě výuky. Před první aktivitou, kdy se měli studenti postavit, se ukázalo, že by nejráději nic nedělali. Nicméně tuto náladu se mi záhy podařilo prolomit a na následujících činnostech se studenti podíleli velmi aktivně. Rozhodně mohu říci, že probíhala pozitivní vzájemná interakce. Jak jsem v úvodu praktické části zmiňovala, jednalo se o rytmicky zdatnou třídu, tudíž se domnívám, že díky tomu s realizací složitějších rytmických patternů nebyly větší potíže. Dle mého názoru se třída rytmů a dalších rytmických cvičení zhostila nad míru očekávání.

Bohužel, probíranou látku jsem nestihla realizovat kompletně tak, jak v návrhu lekce uvádím. Domnívám se, že to není natolik podstatné jako navázání intenzivní spolupráce se studenty. K neprobrané látce se lze vrátit v následující dvouhodinové lekci, kdy v návaznosti na opakování z hodiny předešlé je možno plynule přejít do výkladu s video ukázkami, které se již také dotýkají počátků zrodu jazzové hudby (viz. Tab. 5, s. 49)

Hodnocení modelové lekce Ph.Dr. Štěpánkou Liškovou, PhD.

Dvouhodinová lekce proběhla zcela v atmosféře spolupráce. Studentka Mirka Nováková je bezesporu velký pedagogický talent. Studenty dokázala zaujmout vhodně volenou tematikou i výběrem aktivit. Ke všem činnostem byli studenti velmi motivováni, studentka neustále sledovala jejich úroveň zájmu. Výuku dokázala dobře organizovat. Připravený výukový materiál a navrhované činnosti byly variabilně zařazovány s ohledem na dynamiku lekce. Sami studenti ohodnotili průběh dvouhodinové lekce slovy: „velmi zajímavé, přínosné, boží, fajn, dobré, bavilo mě to, docela ano, pěkné.“ V reflexi oceňovali úroveň dovedností studentky, vyzdvihovali i její schopnost je zaujmout vhodnou modulací a zvučností svého hlasu. Oceňovali její lidský přirozený projev i její nehraný zájem o diskuzi s nimi. Spolu s tématem etnické hudby se v průběhu lekcí otevírala zcela přirozeně i témata multikulturní výchovy.

4. 1. Hodnocení lekce z hlediska RVP

Z hlediska RVP byly v modelové lekci naplněny tyto klíčové kompetence:

- **kompetence k učení** (byly naplněny ve výkladu, v opakování; žáci operovali s obecnými hudebními termíny v lekci; propojovali do širších celků získané znalosti, díky kterým si sami utvářeli komplexnější názor na jazzovou hudbu, africkou hudbu nebo na hudbu 20. století),
- **kompetence k řešení problému** (proběhla diskuze na téma barva pleti v kontextu s hudbou, otevřely se otázky multikulturní; žáci vymysleli rytmus, který ostatní zopakovali; v případě neúspěchu i konstruktivně opravovali),
- **kompetence komunikativní** (diskuze, argumentace; žáci naslouchali názorům svých spolužáků, popř. proběhla hudební komunikace při práci s rytmem),
- **kompetence sociální a personální** (žáci spolupracovali ve skupině; respektovali učitele jako autoritu; přispívali svými nápady do skupiny; probíhala interakce mezi žáky; spolupodíleli se na práci s rytmem ve skupině),
- **kompetence občanská** (žáci si uvědomili svou národní identitu; respektovali identitu druhých; oceňovali hudební tradice afrických národů, jejího přínosu),
- **kompetence k podnikavosti** (rytmicky nadaní žáci objevili své potenciality ve svém hudebním vývoji, které dle vlastního uvážení můžou dál rozvíjet; díky diskuzím o multikulturalismu projevíli zájem o odlišná kulturní etnika, což se může vázat k jejich budoucímu profesnímu či volnočasovému zájmu).

Z obecných cílů RVP modelová lekce splnila všechny klíčové kompetence, které uvádí dokument RVP pro gymnázia⁸⁷.

⁸⁷ dostupné z WWW: <www.rvp.cz>

4. 2. Naplnění cílů v předmětu hudební výchovy

Hudebně výchovné cíle předmětu HV jsou postaveny v programech RVP hlavně na integrovaném činnostním pojetí výuky. To je vymezeno čtyřmi činnostmi, a to **poslechovými, pěveckými, instrumentálními a pohybovými**. Všechny uvedené činnosti v modelové lekci proběhly, a to ve vzájemné interakci. V následujícím přehledu je popsána jejich realizace společně s **očekávanými výstupy žáka**:

- **poslechové**: žáci zhlédli videozáznamy, z nichž vyvozovali vliv hudby subsaharské Afriky na počátky jazzové hudby; žáci poslechli a rozlišili dva odlišné rytmické patterny hrané učitelem, které vzápětí použili při své vlastní hře; žáci se orientovali v polyrytmických vzorcích a při realizaci svého partu se neztráceli;
- **pěvecké**: žáci vymysleli, navrhli a rytmicky opakovali slova za účelem orientace v rytmu, popř. intonačně zdůraznili první slabiky slov (viz. Tab. 4, s. 48);

(jednalo se o přípravnou fázi k pěveckým činnostem */hra Rytmizace slov/*, po které může v následujících lekcích navazovat zpěv africké polyfonie)

- **instrumentální**: žáci si vyzkoušeli hru na etnické nástroje; žáci zahráli rytmický pattern, který se skupinou nacvičili; žáci reagovali na smluvený signál, který měnil rytmické patterny skupin; žáci použili takový nástroj, který odpovídal jejich dovednostem; žáci kombinovali rytmy na základě signálu vyvolaným učitelem;
- **pohybové**: žáci udržovali rytmický puls tak, že přešlapovali z levé nohy na pravou; žáci zdůraznili lusknutím akcenty v rytmicko-pohybové činnosti (viz. Tab. 3, s. 47); žáci vymýšleli a vytleskávali krátký rytmický vzorec, který ostatní opakovali.

Další očekávané výstupy studentů realizované v modelové lekci „Počátky jazzu“ jsou:

- žáci znali souvislosti hudební jazzové historie v jejich počátcích; žáci diskutovali se třídou na téma vedené učitelem; žáci rozpoznali, které hudebně výrazové prostředky jsou v hudbě užity; žáci se podíleli na všech společných činnostech; žáci se rozhodli, zda bylo v jejich schopnostech hrát na zvukově výrazný či tišší nástroj;

- žáci porovnali a vysvětlili, v čem si je podobná hudba subsaharské Afriky a hudba amerického kontinentu v jejích počátcích; žáci shrnuli v závěru hodiny probíranou látku.

4. 3. Naplnění principů v průřezovém tématu multikulturní výchovy

Koncepce modelové hodiny a její realizace prokázala kýžený efekt i v rámci multikulturní problematiky, které se věnuji v teoretické části diplomové práce. Nejen, že se studenti podíleli na vytváření vstřícné a podnětné atmosféry ve třídě, dokonce se sami zapojovali do diskuze zabývající se přínosem hudby afrických kultur do počátků vývoje jazzové hudby či otázkami, z jakého důvodu si myslí, že se lidé chovají vůči některým národům nadřazeně. Na otázky nebylo plnohodnotně odpovězeno, nicméně doufám, že úvahy plynoucí z tohoto setkání najdou u některých studentů v budoucnu odpověď.

Určitě je důležité připravovat naše studenty na konfrontaci s různými etniky. V pramenech RVP můžeme nalézt následující komentář: „Zásadní význam má zejména pro mladé lidi, kteří se připravují na život v prostředí, v němž se setkávají a budou se ve stále větší míře setkávat s příslušníky jiných národností, etnik, ras, náboženství, s lidmi jiného životního stylu a jiných uznávaných hodnot.“⁸⁸

Po celou dobu výuky byli studenti vedeni k respektu a porozumění k ostatním kulturním hodnotám, potažmo hudebním tradicím (v našem případě subsaharských) národů. Studenti se dozvěděli prostřednictvím výukového videa z kmene Malinke např. způsob afrického tance spojený až s extatickými projevy tanečníků. Na zhlédnutí těchto zcela výjimečných kinetických projevů reagovali spíše se zaujetím než s posměchem. Ve výkladu jsem se pokusila objasnit, v čem se liší provozování hudby africké od té evropské, přičemž studentům bylo vysvětleno, že tyto národy jsou mnohem svobodnější v přirozených projevech, v „užívání si života“ (samozřejmě z hudebního či volnočasového pohledu), tudíž i projevy hudební či taneční jsou pro ně potěšením, relaxací. V diskuzích jsme se dotkli problematiky nezdůvodněného chování k otrokům v USA, témat rasové

⁸⁸ dostupné z WWW: <www.rvp.cz>, s. 73

diskriminace, která bohužel trvá v menší míře i dnes (mnou sdělené zážitky z cest po Americe). Na žácích bylo vidět, že s tímto rasistickým postojem nesouhlasí, vždyť: „Díky nim se vyvinula hudba, kterou dnes posloucháme!“ zaznělo z úst jednoho ze studentů.

V průběhu celé hodiny jsem se snažila, aby studenti na multikulturální vlivy nahlíželi jako na prostředek vzájemného obohacování ostatních kultur. Díky snaze zdůraznit přínos afrických hudebních vlivů do oblasti jazzových počátků hudby mohu potvrdit, že přínos k rozvoji osobnosti žáka v oblasti multikulturální tato modelová lekce rozhodně naplnila.

Závěr

Při psaní této diplomové práce *Multikulturní princip v hudební výchově na gymnáziu (zaměřeno na práci s rytmem)* jsem chtěla zjistit, zda práce s hudebními prvky subsaharské Afriky budou pro studenty gymnázia natolik atraktivní, že jejich prostřednictvím budou naplněny některé principy multikulturní výchovy (výchova k respektu ostatních kultur, úcta a tolerance jiných etnik, atd.).

Díky této práci jsem zjistila, jaké nesporné výhody má začleňování multikulturních prvků do předmětu HV. Takto multikulturně pojatá výuka s sebou přináší širokou paletu tvořivých hudebních činností, díky kterým byla výuka pro žáky více zajímavá a atraktivní. V úvodu práce jsem si vytyčila cíl vytvořit a realizovat modelovou lekci prostřednictvím výuky hudební výchovy na Gymnáziu Františka Křížíka, která bude zahrnovat tyto principy obsažené v dokumentech RVP. Navrhnutá lekce s názvem „Počátky jazzu“ splnila požadavky školských programů z oblasti moderní hudební výchovy (tj. integrace všech činností) a částečně přispěla i k naplnění principů multikulturní výchovy. V souladu s cíli diplomové práce jsem nejprve a) vymezila a objasnila pojmy, které se k multikulturnímu tématu vážou, b) prostudovala a zhodnotila školské dokumenty v kontextu s hudebním oborem, c) vybrala vhodné téma pro navrhovanou modelovou lekci, kterou jsem zpracovala a realizovala, a za d) zhodnotila přínos lekce z hlediska samotné hudební výchovy i z hlediska uplatnění principů multikulturní výchovy ve škole.

Diplomovou práci jsem rozčlenila na dvě hlavní části – na část teoretickou a praktickou. V počátcích teoretické části jsem vymezila základní pojmy týkající se multikulturní problematiky, které jsou nezbytné pro komplexní porozumění studovanému tématu. Poté jsem se vyjádřila k multikulturní realitě jak evropské, tak české. V těchto kapitolách formuluji své vlastní názory podložené aktuálními fundovanými zdroji. V ostatních kapitolách se již zabývám multikulturní výchovou konkrétněji, vytyčuji její hlavní cíle a složky. Prostřednictvím podkapitoly Hudba jako integrační prostředek poukazují na vysokou sociálně integrační hodnotu hudby, která se může stát pomocníkem při sblíživání lidí v multikulturním světě. Další kapitola se zabývá vymezením MV ve školství. Tato oblast bylo nutné prostudovat hlouběji, poněvadž tvoří důležitý odrazový můstek pro tvorbu modelových vyučovacích lekcí. Proto jsem vytvořila podkategorie,

kteře vychází z hlavních školských dokumentů - Rámcových vzdělávacích programů. Za obzvlášť důležitého činitele ve výuce považuji učitele, který má před sebou nesnadný úkol - předat hudební látku s multikulturními přesahy studentům, a to co nejefektivněji a zároveň poutavě. Jeho osobnosti se věnuji také v těchto podkapitolách.

Praktická část diplomové práce se zabývá návrhem a realizací modelové vyučovací jednotky, kdy jsem se snažila vystavět pestrou a zajímavou lekci s přesahy do průřezového tématu multikulturní výchovy. Díky široce pojatému vymezení výukových obsahů v Rámcově vzdělávacích programech je možné do výuky zahrnovat mnohé alternativní prvky. Navrhovanou koncepci dvouhodinové lekce jsem zároveň ověřila v praktické výuce na gymnáziu, aby byla prokázána její použitelnost. Modelová lekce se velmi zdařila, její obsah a hodnocení z hlediska naplnění všech cílů i principů hudební a multikulturní výchovy jsou rozepsány v podkapitolách. Součástí práce je i souhrn veškeré literatury, ze které jsem pro účely této práce čerpala. Může být inspirací všem, kteří se také snaží uchopit hudební výuku trochu jiným neotřelým způsobem.

Skrze seznamování se s hudbou nejrůznějších národů světa můžeme vést studenty nejen k hlubším znalostem o hudbě jako takové, nýbrž dokonce i k uznání, toleranci a respektu k jiným sociokulturním skupinám, se kterými jsme v dnešním světě čím dál více konfrontováni. Všeobecně se domnívám, že je možné hudbu použít jako nástroj pro pozitivní vzájemnou interakci mezi žáky jiných sociokulturních skupin ve výchovně vzdělávacím procesu a díky tomu také sekundárně napomoci prevenci proti rasismu a xenofobii.

RESUMÉ

Tato diplomová práce se zabývá uplatněním multikulturního principu v hodinách hudební výchovy na gymnáziu. V teoretické části jsou definovány pojmy, které souvisejí s multikulturním tématem. Autorka se vyjadřuje k multikulturní realitě v Evropě a v České republice. Vymezuje hlavní složky a cíle multikulturní výchovy a zabývá se hudbou a její vysokou integrační hodnotou. Další kapitoly jsou zkonkrétněny na oblast školství, kde definuje multikulturní průřezové téma v programech RVP, a hledá cesty, jak včlenit multikulturní přesahy i do předmětu hudební výchovy.

V praktické části je zpracován návrh modelové vyučovací jednotky s uplatněním multikulturních principů. Diplomová práce je zakončena realizací výukového modelu provedeného na Gymnáziu Františka Křižíka v Plzni. Závěr praktické části je věnován celkovému zhodnocení lekce z hlediska naplnění cílů a principů v programech RVP.

RESUME

This diploma thesis is engaged in application of the multicultural principle in music education at school. The terms are defined in theoretical part which are related with a multicultural theme. The author expresses the multicultural reality in Europe and in The Czech Republic, defines the main elements and targets of multicultural education. Other chapters are concretized to the area of the education, where the author defines multicultural cross-cutting theme in the RVP programs and she searches for way to incorporate multicultural overlaps into the lessons of music. The author deals with the music and its high integration value.

Practical part contains a suggestion of model lesson with application of multicultural principles. The diploma thesis is topped by realization of the proposed model made at František Křižík high school in Pilsen. The conclusion of the practical part is devoted for complex evaluation of the proposed lesson with regard of fulfilment of objectives and principles in the RVP programs.

Seznam použité literatury

FRANĚK, M. *Hudební psychologie*. Praha: Karolinum, 2005. 238 s. ISBN 80-2460-965-7.

FUKAČ, J. *Hudební estetika jako konkretizace obecné estetiky a muzikologická disciplína*. Brno: Masarykova univerzita Filosofická fakulta, 2001. 168 s. ISBN 80-210-2575-1

FUKAČ, J., VYSLOUŽIL, J. *Slovník české hudební kultury*. 1. vyd. Praha: Editio Supraphon, 1997. 1035 s. ISBN 80-7058-462-9.

HLADÍK, J. *Multikulturní výchova (Socializace a integrace menšin)*. Zlín: Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně, 2006. 73 s. ISBN 80-7318-424-9.

HROCH, M. *Na prahu národní existence*. Praha: Mladá fronta, 1999. 279 s. ISBN 80-204-0809-6.

JIRÁSKOVÁ, V. *Multikulturní výchova – Předsudky a stereotypy*. Praha: Epoque, 2006. 136 s. ISBN 80-87027-31-0.

JUSTOŇ, Z. *Hudba přírodních národů*. Praha: Dauphin, Maťa, 1996. 200 s. ISBN 80-901842-4-3.

JURKOVÁ, Z. *Kapitoly z mimoevropské hudby*. Olomouc: VUP, 2001. 107 s. ISBN 80-244-0302-1.

JURKOVÁ, Z., HORÁKOVÁ, K. *Etnická hudba ve škole: metodický materiál pro seznamování s mimoevropskou hudbou na základních a středních školách*. 1. vyd. Praha: Multikulturní centrum, 2001. 72 s.

KOLEKTIV AUTORŮ. *Beaty Bigbeaty Breakbeaty : Průvodce moderní hudbou 90. let*. Praha: Maťa, 1998. 324 s. ISBN 80-86013-41-2.

KOMENSKÝ, J. A. *Šťěstí národa*. Praha: J. Otto, 1901. 58 s. KN-0074.455.

KRAUS, J. A KOL. *Nový akademický slovník cizích slov*. Praha: Academia, 2006. 880 s. ISBN 978-80-200-1415-3.

KUHN, T. *Hudba jazzové oblasti z pohledu hudební kinetiky*. 1. vyd. Plzeň: Západočeská univerzita v Plzni, 2007. 89 s. ISBN 978-80-7043-529-8.

KUHN, T. *Hudba nonartificiální (se zaměřením k hudbě jazzového okruhu)*. skripta pro potřeby Katedry hudební kultury. Plzeň: Západočeská univerzita v Plzni, 68 s.

LIŠKOVÁ, Š. Glosy k naší současné školské reformě. In *Sborník z mezinárodní konference – Aktuální otázky současné hudebně výchovné teorie a praxe III. Ústí nad Labem: UJEP PF KHV, 2008. s. 3–8, CD-R*

LIŠKOVÁ, Š. Multikulturní princip v hudební výchově i terapii. In *Sborník z mezinárodní konference Etnopedagogické a muzikoterapeutické paradigmaty v hudobnej pedagogike, konané v rámci sympózia Evropského roku kreativity a inovací v Ružomberoku*. Trnava PDF TU, 2009 ISBN 978- 80-8084-441-7, CD-R

LIŠKOVÁ, Š. Etnická hudba ve výuce hudební výchovy na vyšším gymnáziu : (1. a 2. ročník čtyřletého a kvinta či sexta osmiletého gymnázia). In *Sborník Inovace v hudební pedagogice a výchově k počtě Lea Kestenberga (1882-1962) : sborník z mezinárodní muzikologické konference konané 29. listopadu-1. prosince 2007*. 1.vyd. Olomouc: UP, 2008. s. 229–234. ISBN 978-80-903776-5-3.

LIŠKOVÁ, Š. Multikulturní aspekty ve výuce hudební výchovy na gymnáziu. In *Sborník z XXIII. mezinárodní konference MUSICA VIVA IN SCHOLA Člověk-umění-kultura*. KHV MU PF: Brno, 2007. s. 145–151

LIŠKOVÁ, Š. Prvky hudby subsaharské Afriky (HSA) a indické klasické hudby (IKH) v integrativní experimentální výuce hudební výchovy na vyšším gymnáziu. Ústí nad Labem, 2010. disertační práce (Ph.D.). UNIVERZITA JANA EVANGELISTY PURKYNĚ V ÚSTÍ NAD LABEM. Pedagogická fakulta. 270 s.

ŠVINGALOVÁ, D. *Úvod do multikulturní výchovy*. Liberec: Liberecké romské sdružení, 2007. 116 s. ISBN 978-80-903953-0-5.

MAŘÍKOVÁ, H., PETRUSEK, M., VODÁKOVÁ, A. aj. *Velký sociologický slovník*. 1. a 2. svazek. 1. vydání. Praha: Karolinum, 1996. 747 s. ISBN 80-7184-311-3.

MURPHY, R. F. *Úvod do kulturní a sociální antropologie*. Praha: Sociologické nakladatelství, 1998. 267 s. ISBN 80-85850-53-2.

NOVÁKOVÁ, M. *Muzikoterapie a její využití ve výchovně-vzdělávacím procesu*. Plzeň: Bakalářská práce, 39 s. ZČU Katedra hudební kultury, 2010.

POLEDŇÁK, I. *Hudebně pedagogické invence: Výbor ze studií a statí k hudební pedagogice a výchově*. Praha: Univerzita Karlova, 2005. 158 s. ISBN 80-7290-229-6.

POLEDŇÁK, I. *Hudba jako problém estetiky*. Praha: Karolinum, 2006. 287 s. ISBN 80-246-1215-1.

PRŮCHA, J. *Multikulturní výchova : Teorie – praxe – výzkum*. 1. vyd. Praha: ISV, 2001. 211 s. ISBN 80-85866-72-2.

ROUBÍČEK, V. *Úvod do demografie*. Praha: Codex Bohemia, 1997. 348 s. ISBN 80-859-6343-4.

ŠATAVA, L. *Národnostní menšiny v Evropě*. Praha: Ivo Železný, 1994. 385 s. ISBN 80-7116-375-9.

WOLF, J. *Lidské rasy a rasismus v dějinách současnosti*. Praha: Karolinum, 2000. 223 s. ISBN 80-85866-72-2.

Internetové zdroje

Cizinci v ČR. [online]. 2013 [cit. 2013-03-21]. Český statistický úřad. Dostupné z WWW: <http://www.czso.cz/csu/cizinci.nsf/kapitola/cizinci_uvod>

Co je hudební věda? [online]. [cit. 2013-03-21]. Převzato z publikace: Encyklopedický atlas hudby, revidovaný a doplněný český překlad. Praha, Nakladatelství Lidové noviny 2000, s. 12–13. Dostupné z WWW: <

Co je to cajon? [online]. 2012 [cit. 2013-03-21]. Dostupné z WWW: <<http://klangspiel.webnode.cz/co-je-to-cajon/>>

COQIEL, A. Prosociální chování. [online]. 2007 [cit. 2013-03-21]. Dostupné z WWW: <<http://ff.osu.cz/index.php?kategorie=224&id=3697http://userweb.pedf.cuni.cz/~paideia/index.php?sid=3&lng=cs&lsn=10&jiid=8&jcid=60>>

HRUBEC, M. Multikulturalismus z českého pohledu. [online]. [cit. 2013-03-28]. Dostupné z WWW: <<http://userweb.pedf.cuni.cz/~paideia/index.php?sid=3&lng=cs&lsn=10&jiid=8&jcid=60>>

Demografie Jižní Koreje. [online]. Text zveřejněn za podmínek GNU/FDL licence. [cit. 2013-03-28]. Dostupné z WWW: <http://wikipedia.infostar.cz/d/de/demographics_of_south_korea.html>

International Association for intercultural education. [online]. [cit. 2013-03-21]. Dostupné z WWW: <<http://iaie.org>>

JEŘÁBEK, J., KRČKOVÁ, S., HUČÍNOVÁ, L. RVP pro gymnázia. [online]. Praha: Výzkumný ústav pedagogický, 2007 [cit. 2013-03-21]. Dostupné z WWW: <<http://www.vuppraha.cz/ramcove-vzdelavaci-programy/gymnazialni-vzdelavani>> ISBN 978-80-87000-11-3.

Polská republika. [online]. [cit. 2013-03-28]. Dostupné z WWW:
<<http://www.evropa2045.cz/hra/napoveda.php?kategorie=3&tema=30>>

RASCHER, M. Everything is rhythm. [online]. 2011 [cit. 2013-03-21]. Dostupné z WWW: <http://www.openculture.com/2011/04/everything_is_rhythm.html>

Sémiotika. [online]. [cit. 2013-03-21]. Dostupné z WWW: <<http://slovník-cizich-slov.abz.cz/web.php/slovo/semiotika>>

Turci a Evropa, náš kříž s půlměsícem. [online]. [cit. 2013-03-28]. Dostupné z WWW:
<http://dejinyasoucasnost.cz/archiv/2005/10/>

Základní ochrana práv příslušníků národnostních menšin. [online]. 2006 [cit. 2013-03-21].
Dostupné z WWW: <<http://www.vlada.cz/scripts/detail.php?id=16437>>

Youtube.com [online]. Al Jolson Blackface Minstrel Show. [cit. 2013-03-21]. Dostupné z WWW: <<http://www.youtube.com/watch?v=nhavaXOynO8>>

Youtube.com [online]. Angela Spivey's choir. [cit. 2013-03-21]. Dostupné z WWW:
<<http://www.youtube.com/watch?v=7ZZTQ4SVVsY>>

Youtube.com [online]. "FOLI" there is no movement without rhythm original version by Thomas roebers and Floris Leeuwenberg. [cit. 2013-03-21]. Dostupné z WWW:
<<http://www.youtube.com/watch?v=IVPLluBy9CY>>

Youtube.com [online]. Singing Fisherman of Ghana. [cit. 2013-03-21]. Dostupné z WWW:
<http://www.youtube.com/watch?v=ixhKy_QByfs>

Youtube.com [online]. Work Songs in a Texas prison [cit. 2013-03-21]. Dostupné z WWW: <<http://www.youtube.com/watch?v=Oms6o8m4axg>>

SEZNAM PŘÍLOH



příloha 1 – etnické nástroje (perkusivní nástroje, djembe, balafon, tamburína, atd.)



příloha 2 – průběh rytmické hry na tělo (viz. praktická část, s. 47 - Tab. 3)



příloha 3 – výukové video z kmene Malinke – Foli (viz. praktická část, s. 46 - Tab. 2)



příloha 4 – výklad (viz. praktická část, s. 46 - Tab. 2)



příloha 5 – hra na cajon, nácvik rytmického modelu (viz. prakt. část, s. 50 - Tab. 6)



příloha 6 – nácvik rytmického modelu (viz. praktická část, s. 50 - Tab. 6)