



PODKLADOVÁ STUDIE

Hudební výchova

garance za NÚV
PaedDr. Markéta Pastorová

PODKLADOVÁ STUDIE

Hudební výchova

garance za NÚV
PaedDr. Markéta Pastorová

NUV, Praha 2019

Umění a kultura

HUDEBNÍ VÝCHOVA

Podkladová studie

V Praze 10. 10. 2018

Autorský tým:

Mgr. Martin Grobár, Ph.D.

prof. PaedDr. Jiří Holubec, Ph.D.

PhDr. Alexandros Charalambidis

doc. PaedDr. Miloš Kodejška, CSc.

PhDr. Marie Lišková

PaedDr. Jan Prchal

Mgr. Jaromír Synek, Ph.D.

Mgr. Barbora Šobáňová

Garance za NÚV: PaedDr. Markéta Pastorová

OBSAH

ÚVOD	3
1 MEZINÁRODNÍ KONTEXT DANÉHO OBORU	4
1.1 PROBLEMATIKA DANÉHO OBORU V MEZINÁRODNÍM KONTEXTU	4
1.2 PŘEHLED VYBRANÝCH VÝZKUMŮ	5
1.2.1 <i>Sledování nových trendů ve výuce hudební výchovy v kontextu didaktiky</i>	5
1.2.2 <i>Sledování dopadů hudebního vzdělávání na vývoj rozvoje osobnosti člověka a jeho obecných dovedností a schopností</i>	6
1.2.3 <i>Hudba a rozvoj matematické gramotnosti</i>	9
1.2.4 <i>Hudba a rozvoj pozornosti</i>	10
1.2.5 <i>Hudba a rozvoj kultivace řeči</i>	11
2 ZÁKLADNÍ TEORETICKÁ VÝCHODISKA DANÉHO OBORU	11
3 POJETÍ DANÉHO OBORU V SOUČASNÝCH ČESKÝCH KURIKULÁRNÍCH DOKUMENTECH	14
3.1 ANALÝZA OBSAHU DANÉHO OBORU V SOUČASNÝCH KURIKULÁRNÍCH DOKUMENTECH	15
3.2 ANALÝZA SOUČASNÉ SITUACE V OBLASTI VÝUKY HUDEBNÍ VÝCHOVY	16
3.3 ANALÝZA DOSAHOVANÝCH VÝSLEDKŮ UČENÍ ŽÁKŮ VE VZTAHU K POŽADAVKŮM RVP	18
3.4 ANALÝZA STRATEGICKÝCH MATERIÁLŮ Z RELEVANTNÍCH SFÉR ROZVOJE SPOLEČNOSTI VČETNĚ ZAHRANIČNÍCH	18
3.5 ANALÝZA SOCIOLOGICKÝCH A PSYCHOLOGICKÝCH VÝZKUMŮ TÝKAJÍCÍ SE POTŘEB A OČEKÁVÁNÍ MLADÝCH LIDÍ	20
3.6 VÝVOJ HUDEBNÍ VÝCHOVY A JEJÍHO KURIKULA, POJETÍ HUDEBNÍ VÝCHOVY V SOUČASNÝCH KURIKULÁRNÍCH DOKUMENTECH	21
3.7 ANALÝZA PŘÍKLADOVÉ REALIZACE HUDEBNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ NA ZÁKLADNÍ ŠKOLE	23
3.8 IMPLEMENTACE A JEJÍ PŘÍKLADY	23
4 DOPORUČENÍ	28
BIBLIOGRAFIE	31

Úvod

Hudební výchova je společensky organizovaný proces hudebního rozvoje člověka, jehož obsahem je umění – hudební umění v celé své žánrové rozmanitosti. Na hudebním rozvoji jedince se podílejí vzdělávací instituce, které ve vertikále od předškolní výchovy přes základní, gymnaziální a střední odborné vzdělávání až po vzdělávání vysokoškolské, včetně vzdělávání poskytovaného v ZUŠ či dalších kulturních institucích, zabezpečují živý kontakt s hudbou.

Pro realizaci předmětu hudební výchova je klíčovou osobnost pedagoga. Vzdělávání a příprava pedagogů předmětu hudební výchova má dlouholetou tradici, fungující, propracovaný a v mezinárodním kontextu ukotvený systém pracovišť (kateder hudební výchovy, kateder hudební výchovy a kultury, kateder primárního vzdělávání) na pedagogických fakultách, které zajišťují přípravu po teoretické i praktické stránce a věnují se i vědeckému výzkumu v této oblasti. Pozornost je věnována i dalšímu vzdělávání pedagogických pracovníků (DVPP) prostřednictvím státních institucí (NIDV), neziskových organizací (např. Společnost pro hudební výchovu ČR, z.s., Česká Orffova společnost) nebo kulturních institucí (např. Česká filharmonie).

Úloha hudební výchovy tkví zejména v její nenahraditelné a ve vzdělávacím procesu nezastupitelné schopnosti působit na citovou sféru rozvíjející se osobnosti žáka, přičemž význam a přínos hudební výchovy pro sociální a kulturní rozvoj každého jedince je někdy možné zhodnotit až v dospělosti. Aktivní činnosti receptivní i produktivní zahrnující zpěv, hru na hudební nástroje, poslech hudby, taneční a pohybové aktivity, aktivity spojené s elementárním komponováním a improvizací i další aktivity, jimiž se žáci propracovávají k uchopení a pochopení hudby (četba, divadlo, film), to vše při využití možností současných médií, představují hlavní obsahovou náplň hudební výchovy v základním vzdělávání. Uvedené aktivity rozvíjejí znalosti, dovednosti i kreativitu žáků a prohlubují jejich emocionální vnímání, porozumění a prožívání obsahového poselství hudby.

Hudební výchova jako transdidaktický, integrativní předmět v sobě přirozeně zahrnuje prvky dalších uměleckých oborů (výchovy pohybové a taneční, dramatické, filmové a audiovizuální) i mediální výchovy a vzhledem ke své dlouholeté tradici, propracovanému a fungujícímu systému přípravy, vzdělávání pedagogů, vědeckému zázemí a v neposlední řadě svému ukotvení v mezinárodním kontextu je nezastupitelnou součástí českého vzdělávacího systému.

Hudební výchova vede žáka prostřednictvím vokálních, instrumentálních, hudebně pohybových a poslechových činností k porozumění hudebnímu umění, k aktivnímu vnímání hudby a zpěvu a jejich využívání jako svébytného prostředku komunikace. V etapě základního vzdělávání se tyto hudební činnosti stávají v rovině produkce, recepce a reflexe obsahovými doménami hudební výchovy.

Hudební výchova je jedním z významných prostředků, které se podílejí na uchování tradic a předávání hodnot vytvořených předchozími generacemi. Tyto hodnoty bude jedinec na základě vědomostí, zkušeností a praktických dovedností získaných právě z výuky schopen nejen uchovávat, ale prostřednictvím vlastního tvůrčího vkladu též rozvíjet a předávat dál.

Předchozí argumenty zcela jasně hovoří pro to, aby byla hudební výchova všeobecně vzdělávacím předmětem po celé období základního vzdělávání a byla zasazena i do širšího kontextu všeobecného vzdělání na III. stupni vzdělávací dráhy žáka, tedy především na gymnáziích, neboť generace, které se na gymnáziích vzdělávají a které budou řídit všechny oblasti společenského života, potřebují získat rozhled a kultivovat své budoucí postoje nejen v oblastech přírodních a společenských, ale také kulturních, respektive uměleckých.

Hudební výchova vždy tvořila a musí i v budoucnu tvořit jeden z pevných pilířů základního a v podstatě všeobecného vzdělávání oblasti Umění a kultura nejen pro svou nezastupitelnost z hlediska harmonického rozvoje osobnosti, ale i z hlediska uchování kulturních hodnot a tradic.

1 Mezinárodní kontext daného oboru

1.1 Problematika daného oboru v mezinárodním kontextu

Problematiku všeobecného hudebního vzdělávání v evropském kontextu dlouhodobě řeší především **Evropská asociace učitelů hudby**¹ (EAS). Od počátku devadesátých let si získala značnou prestiž ve 23 státech EU. Od roku 2005, kdy se uskutečnila Evropská hudební konference v Praze, pořádá každoročně a společně své konference se světovou organizací **International Society For Music Education (ISME)**². EAS každoročně apeluje na všechny zúčastněné zástupce národních hudebních rad, společností a svazů (v ČR je to zejména **Česká společnost pro hudební vědu (ČSHV)**³), že je nutné oficiálně působit na státní orgány, aby podporovaly rozvoj emocionální kultury a hudebně tvořivých schopností dětí a mládeže.

Kromě akcentování školního přírodovědného a technického vzdělávání je stejně důležité humanitní umělecko-kreativní vzdělávání. V něm má hudba nezastupitelnou roli. Své stanovisko evropská asociace zřetelně prezentuje v *Chartě o hudební výchově na všeobecně vzdělávacích školách v Evropě*. Ta ve své předmluvě a v osmi článcích předkládá ve formě deklarace požadavky, které mají platit a být respektovány ve všech evropských zemích. Jsou to:

1. dvě hodiny hudební výchovy ve všeobecném vzdělávání v jednom týdnu;
2. hudební výchova na gymnáziích a středních školách;
3. závěrečné (maturitní) zkoušky z hudební výchovy;
4. učebny pro výuku hudební výchovy;
5. hudební soubory na všech školách;
6. podpora nadaným a talentovaným žákům;
7. výchova kvalifikovaných učitelů;
8. zařazení hudební výchovy v předškolním věku.

Podle názorů národních koordinátorů EAS je důležité investovat do „lidského kapitálu“ například tím, že budeme využívat národní hudební tradice, vymýšlet inovace a stále posilovat kvalitu i otevřenost evropského hudebně vzdělávacího prostoru. To je vysoce užitečná strategie („nová ekonomika“) založená na hudebním vkusu, na citu a smyslu pro krásu, na rozvoji hudebního poznání, na informačních a komunikačních technologiích. Jsou to „investice“ vložené do zvyšování kvality života a jeho prostředí v rámci Evropy. V tom je bohatství, které se může stát „majetkem“ dětí a mládeže a také hodnotou pro všechny spolupracující evropské státy.

Významem umělecké výchovy se zabývala **2. světová konference UNESCO** o umělecké výchově v roce 2010 v Soulu.⁴ Na její závěry a doporučení se zaměřilo diskusní fórum Umělecké vzdělávání a role kulturních institucí, které se konalo v Praze v prostorách MŠMT 22.–23. září 2011. V úvodním referátu prof. **Ivo Medka** (2011) byla zdůrazněna nezastupitelnost umělecké výchovy (a tedy i hudební výchovy) a nutnost deklarovat ji jako základ vyváženého kreativního, emocionálního, estetického, kognitivního a sociálního rozvoje dětí, mládeže i dospělých. Akcentováno bylo posílení synergie mezi těmito složkami.

1 European Association for Music in Schools [online]. [cit. 2019-02-27]. Dostupné z: <https://eas-music.org>

2 International Society For Music Education [online]. [cit. 2019-02-27]. Dostupné z: <https://www.isme.org>

3 Česká společnost pro hudební vědu [online]. [cit. 2019-02-27]. Dostupné z: <https://www.cshv.cz>

4 UNESCO. The Second World Conference on Arts Education held in Seoul, the Republic of Korea, on 25–28 May 2010. Seoul Agenda: Goals for the Development of Arts Education

Dne 7. 6. 2018 se v Cité de la Musique v Marseille (Francie) uskutečnilo mezinárodní kolokvium **Hudba, mozková plasticita a učení**⁵, kterého se zúčastnili světoví vědci, hudebníci, zdravotníci, pedagogové, politici z Evropy a Ameriky. Jednali o výchovném, společenském a politickém významu hudební výchovy ve všeobecném vzdělávání i o přípravě budoucích pedagogů. Byly prezentovány převratné výzkumy v neurovědách spojené s hudební praxí, prevencí a reedukací. Účastníci odmítli jakoukoli pochybnost o významu hudby pro zdraví a pohodu pro jednotlivce, skupiny a společnost. Doporučili, aby se občané mohli účastnit demokratizované kultury jako zprostředkovatele prevence poruch učení, stejně jako reedukačních opatření. Prohlásili, že čím vyšší je kvalita přípravy učitelů hudby, tím vyšší je kvalita vzdělávání. Žádají proto vlády jednotlivých států, aby se zasadily o zkvalitnění učitelského vzdělávání v oblastech hudební praxe, teorie a uměleckých výkonů. Jednalo se o podporu doktorských programů na univerzitách a financování výzkumných projektů zaměřených na inovace a sociální progres prostřednictvím hudby ve všech formách.

Všichni se shodli na tom, že nejvíce je třeba zlepšit didaktiku hudby v přípravě budoucích učitelů. Konstatovali, že přibývají nové oblasti terapie a reedukace, ve kterých je hudba velmi důležitá, a je proto nutná kvalitní vzdělávací strategie. Z tohoto vědeckého fóra vzešla i výzva hudebníkům ve světě, aby podobně jako ve francouzsky mluvící Belgii podpořili uvedené cíle, především však požadavek, aby se hudba stala ve všech státech povinnou součástí vzdělávání na všech úrovních, aby byla zahrnuta do učebních osnov minimálně dvěma hodinami týdně na základním a středním stupni vzdělávání. Tento apel na evropské vlády o významu hudby v životě člověka se nyní zpracovává v evropských i mimoevropských zemích ve formě rezoluce, která získává v mezinárodním kontextu stále větší závažnost.

1.2 Přehled vybraných výzkumů

Oblast hudebního výzkumu je v současné době velice široká. Z pohledu revize kurikulárních dokumentů roste důraz na ta témata, která akcentují současné potřeby vzdělávacího systému, společnosti a žáků samotných. Z hlediska srovnání zahraničních kurikulárních dokumentů je evidentní důraz na rozvoj kreativity, a to z pohledu vlastního rozvoje osobnosti žáka i z pohledu potřeb trhu, který oceňuje především schopnosti uplatnitelné v řešení problémových situací.

1.2.1 Sledování nových trendů ve výuce hudební výchovy v kontextu didaktiky

Rozvoj hudební kreativity je citován v různých kurikulárních dokumentech vyspělých zemí. Příkladem může být integrace čtyř významných schopností a dovedností (4 Cs), které byly v Anglii definovány pracovní skupinou s názvem **Partnership for 21st Century Skills**. Ta sdružuje významné pedagogy, členy průmyslu, politiky a jiné odborníky USA (Plucker, Endowed, Kaufman, 2016). Definovala čtyři významné oblasti, které byly poté zahrnuty do kurikulární reformy K-12:

- kreativní myšlení;
- komunikace;
- rozvoj vzájemné spolupráce;
- kreativita.

Zásadní otázkou je to, zda může být problematika rozvoje kreativity a ostatních významných dovedností současné společnosti akcentována také v kolektivní hudební pedagogice. Analýza výsledků výzkumů potvrzuje, že ano.

5 Pour la défense de la Musique et de l'Éducation Musicale / Por la defensa de la Música y de la Educación Musical / For the defense of Music and Music Education [online]. [cit. 2019-03-02]. Dostupné z: <https://www.change.org/p/council-of-the-european-union-pour-la-musique-et-l-education-por-la-música-y-de-la-educación-for-music-and-education>

Ukazuje se také, že jedním z možných směrů, jak realizovat tyto cíle v hudební pedagogice, je integrovat současné (digitální) technologie do praxe, a tak rozvíjet příslušné schopnosti a dovednosti žáků. **Digitální technologie** jsou v současné době většinou reprezentovány především notačními programy, programy pro záznam a editaci zvuku, stejně jako hudebněprodukčními programy, hudebními přehrávači, technologiemi zaměřenými na tvořivou prezentaci taneční hudby a specializovanými elektronickými hudebními nástroji (syntetizéry, padovými kontroléry, keyboardy aj.). Hudební technologie mohou být nejen významným prostředkem hudebního vzdělávání, ale mohou také iniciovat mezioborovou spolupráci. Vhodné mezipředmětové projekty a propojení nacházíme s informační výchovou, mediální výchovou, fyzikou a matematikou (viz dále). Právě tyto předměty jsou akcentovány v současné podpoře základního vzdělávání jako významné pro budoucí rozvoj společnosti. Hudební výchova tak představuje pro tyto vzdělávací oblasti důležitého partnera.

Výzkum hudební kreativity⁶ prokázal pozitivní dopad právě u využití specializované hudební technologie. V drtivé většině těchto výzkumů byl prokázán pozitivní dopad využití hudební technologie ve vyučování na rozvoj kreativity a ostatních složek hudebnosti a osobnosti žáka. Základní výzkumnou metodou je obvykle experimentální vyučování. U nás se na integraci hudební technologie do vzdělávacího procesu a rozvoje kreativního myšlení žáků ve svém výzkumu zaměřil např. **Martin Grobár** (2016).

Hudební výchova může přispět také k rozvoji komunikačních dovedností žáků základních škol. Již delší dobu se provádějí experimenty s kooperativními metodami, které využívají specializovaný software a hardware umožňující rozvíjet hudební kreativitu a hudebnost dětí na pozadí spolupráce v online komunitě. **Alex S. Ruthmann** (2007) nás ve své práci seznamuje s dalšími možnostmi a nástroji, se kterými je dnes možné realizovat online kooperativní vyučování: *blog, podcast, wiki, internetové projekty* (Vermont MIDI project⁷, Soundtrap⁸, Rock Our World⁹, eJamming¹⁰ aj.). Účastí na těchto projektech rozvíjejí žáci nejen hudební schopnosti a dovednosti, ale také technickou, jazykovou a komunikační gramotnost.

Na poli přípravy budoucích hudebních pedagogů v oblasti využití hudebních technologií ve vyučování se katedry informatiky a hudební výchovy často podílejí společně. Jako vhodné řešení se jeví integrovat oblast výuky hudební technologie mezi didaktické dovednosti. Je žádoucí, aby budoucí pedagogové využívali technologii jako nástroj rozvoje tvořivosti žáků, a ne pouze jako nástroj prezentace. Změna v pohledu na využití technologie by mohla být vedena premisou, že technologie slouží žákovi k prezentování jeho vlastní identifikace (ve fázi dospívání má zásadní význam).

1.2.2 Sledování dopadů hudebního vzdělávání na vývoj rozvoje osobnosti člověka a jeho obecných dovedností a schopností

Hudební pedagogové předpokládají, že pozitivní účinek hudební výchovy nespočívá pouze v probuzení zájmu o hudbu a v rozvoji hudebních schopností, ale že praktická hudební činnost vede postupně k dalším pozitivním změnám v různých mimohudebních oblastech. Musíme si

6 Výzkum v oblasti využití notačních programů (Grobár, Martin, 2016; Hewitt, Allan, 2009 aj.); hudebně produkčních programů (Kardos, Lean, 2012 aj.); DJ technologie (Burnard, Pamela, 2011 aj.); využití videoportálu YouTube (Waldron, Janice, 2011 aj.); e-learningu (Fíbek, Michal, 2015; Seddon, Frederick A. 2007 aj.); hudebních videoher (Gower, Lily, McDowall, Janet, 2012; Zacharová Zlatica J., Kulíková Alexandra, 2017; Tobias, 2018 aj.); online kolaborační technologie (Gruenhagen, 2007 aj.; Brown, Andrew R., Dillon, Steve, 2013; Matthias, John, 2015 aj.).

7 Music-COMP [online]. [cit. 2019-03-02]. Dostupné z: <http://music-comp.org>

8 Soundtrap [online]. [cit. 2019-03-02]. Dostupné z: <https://www.soundtrap.com>

9 Rock Our World [online]. [cit. 2019-03-02]. Dostupné z: <http://www.rockourworld.org>

10 eJAMMING AUDiiO – The Collaborative Network for Musicians Creating Together Online in Real Time [online]. [cit. 2019-03-02]. Dostupné z: <http://www.ejamming.com/>

uvědomit, že hudební aktivita není zdaleka jen nenáročná zábava. Hra na hudební nástroj (resp. zpěv) zahrnuje velice složité procesy vnímání a činnosti kognitivního systému. Jedná se o zpracovávání značně komplexních vizuálních informací v symbolické formě (hudební notace), které je třeba v mozku převést do hudební formy a tuto formu do systému motorických příkazů. Hudební činnost dále vyžaduje akustickou a motorickou zpětnou vazbu, kdy hudebník provádí velmi rychlou a přesnou analýzu, zda to, co hraje, odpovídá jeho vnitřní představě a zda (pokud se jedná o ansámblovou hru) je jeho hudební výkon v souladu s tím, co hrají ostatní. Hudební činnost tedy vyžaduje nepřetržitě provádět dosti složité a rychlé analýzy značně komplexních informací. Můžeme tedy říci, že dítě při výuce hry na hudební nástroj procvičuje svůj mozek stejně tak, jako když se učí jiné školní předměty (nebo dokonce i více). (Franěk, 2005, s. 157–158)

V osobnostním rozvoji je velmi důležitá **asociační představitost**, což dokládají výzkumy prováděné v Maďarsku. Na základě asociací mezi hudebními a mimohudebními podněty dochází ke komplexnímu rozvoji vnímání a prožívání, kultivaci mezilidských vztahů a zájmové součinnosti. Děje se tak na základě asociačního zákona o podobnosti (hudebního s nehudebním).

Přesvědčivé výsledky přinesl maďarský výzkum autorského týmu **Baekoczki a Pléh** (1982) o vlivu hudby na další oblasti ve vzdělávání (jazykové, myšlenkové, sociokonstruktivistické, personalistické, integrativní, polyestetické), v oblastech psychohygieny a terapie. Hudební činnosti rozvíjely ve školním prostředí optimismus a radost z tvořivé práce. Tak se naplňuje i podle J. A. Komenského idea školy jako „dílny lidskosti“, která vyrovnává psychické přetlaky a nároky z naukových předmětů založených převážně na racionálních myšlenkových operacích. Výzkumy se uskutečnily na desetitisících školních dětech. Toto je rovněž přímý důkaz, jak mocná je kvalitní hudební výchova.

V tomto smyslu jsou podnětné i vědecké práce založené na výsledcích moderních zobrazujících metod, na hudební fyziologii a neurofyziologii. Kognitivní psycholog a neurolog **Daniel Levitin** (2002, 2007) ve své knize „*This Is Your Brain On Music*“ popisuje, co se děje při recepci hudby. Uvádí, že hudba je nezbytnou součástí evoluce, nikoli pouze módní záležitostí. Poukazuje na úlohu našeho očekávání a paměti, našich kognitivních funkcí. Zjednodušeně se však dá uvést, že ať už se recipientovi nějaká skladba či píseň líbí, nebo ne, její vnímání je založené na jeho očekáváních a schopnostech předpovědět, co se bude dít dál, což souvisí s jeho předchozí zkušeností, tedy i s pamětí. Každá skladba nebo píseň, kterou slyší (již v prenatálním období!), zanechává v mozku otisk pro budoucí použití. Zde hraje velkou roli to, jaké podněty si ukládáme do našeho vědomí od útlého dětství prostřednictvím paměti. Resumé: co bylo v dětství představeno v souvislosti s hudbou a jaké pocity to vyvolávalo, určuje pozdější preference a vztah k hudbě. Ze zde uvedeného vyplývá význam školní hudební výchovy – přinášet žákům kvalitní a silné hudební podněty a vyvolávat zážitky, které zejména v dnešní době neposkytuje rodina. Význam školní hudební výchovy stoupá a je nutné usilovat o dostatečný prostor pro hudební výchovu jak v kurikulu, tak ve školních vzdělávacích programech, neustále se zajímat o její kvalitu a starat se o její případné další zkvalitňování.

Pokusy pod názvem „**Lepší vzdělání s větším množstvím hudby**“ byly uskutečněny ve Švýcarsku. Projekt dotovaný z národního fondu zkoumal následující tvrzení: „Intenzivní zabývání se hudbou (zpěv, společné provozování hudby a tance, také výuka čtení not a poslechy skladeb) zlepšuje schopnost koncentrace, paměť a jazykovou a všeobecnou schopnost se vyjadřovat a přispívá ke zvýšení radosti ze života. Toto všechno se následně projeví ve zvýšeném zájmu o školní záležitosti. Proto se očekává normální, nebo dokonce lepší výkon žáka ve všech školních předmětech.“

Výše uvedená teze byla potvrzena ve výzkumu **Judity Piknerové** (2009). „V pokusných třídách, ve kterých byly redukovány hlavní vyučovací předměty o 20 až 25 %, se ve vzdělávání nevyskytl žádný deficit. Naopak byly vyzorovány lehké pokroky.“ (s. 64)

Alois Daněk (2016) realizoval tříletý hudebně výchovný experiment, při kterém děti z prostředí dětského domova dostaly příležitost zapojit se aktivně do hudebněvýchovných činností. Cílem bylo zmapovat, jakým způsobem hudba působí na tuto specifickou cílovou skupinu. Byly použity kvalitní výzkumné metody – kombinace zakotvené teorie s interpretativní fenomenologickou analýzou. Výstupy potvrdily pozitivní vliv hudby na celou řadu edukačních a sociálních kompetencí. Značné zlepšení u pozorovaných dětí nastalo i v oblasti prevence vzniku modelů rizikového chování. Aplikovaný výzkum upozornil na nedocenené možnosti, které hudební výchova nabízí. Zjištěné skutečnosti poukazují na multioborový a inkluzivní potenciál hudební výchovy. Výsledky autor sumarizuje v připravované disertační práci na katedře hudební výchovy Ostravské univerzity. Získané poznatky jsou uváděny do praxe a prezentovány laické i odborné veřejnosti. V současné rapidně se měnící společnosti nabízí hudební výchova možnost, jak se úspěšně vypořádat s výzvami čtvrté technické revoluce.

Hudební výchova je však též předmětem kolektivním a dobrý výsledek celku nelze zajistit bez „osobního vkladu“ každého jednotlivce. Tím se hudební výchova (obdobně jako tělesná výchova) od ostatních předmětů liší. V takto pojatém předmětu je řešeno mimo jiné postavení jednotlivce v kolektivu a jeho role. **Milan Holas** (2013) poukazuje na existenci dvou tendencí ovlivňujících chování osobnosti, a to proces „vyhraňování“ osobnosti (personalizace) a proces včleňování se do kolektivu (socializace). Tyto dvě podmiňující se tendence jsou opět umocňovány v předmětech, kde je „kolektivní souhra“ důležitá, především pak v období puberty a dospívání (2. stupeň), kdy hledá jedinec své místo a uplatnění. I zde může dobře organizovaná hudební výchova umocnit nalezení vlastní identity, poznání svých osobních schopností a zároveň dát možnost jejich vyniknutí v rámci dané role. Kromě činnostního pojetí sehrává na 2. stupni důležitou úlohu integrativní pojetí, uplatnění tvořivého přístupu k řešení hudebních problémů a zároveň poznání sebe sama, svého místa a úlohy při hudební tvorbě a hudební produkci – žák přijímá různé role (zpěvák, instrumentalista, aranžér, choreograf apod.).

Eva Králová (2016) v publikaci „*Hudební klima a dítě*“ odpovídá na otázku, proč se jejím zorným polem bádání stala úloha hudby v období mladšího školního věku, takto: „Protože hudba má hluboké emocionální působení, obohacuje dítě o nové zážitky, podněcuje fantazijní aktivitu, podporuje tvořivost, přispívá k rozvoji kognitivních schopností a všeobecné inteligence, vede k budování sociální komunikace, pomáhá k odreagování se a k uvolnění psychického i fyzického napětí, protože hudba má v sobě výjimečný potenciál zkvalitňovat prostředí, které dítě obklopuje po celý den, týden, měsíc či rok, protože hudba je univerzální jazyk.“ (s. 70–80)

Králová řadí cíle hudební výchovy do tří kategorií:

1. *kognitivní cíle* – jsou zaměřeny na získání hudebních vědomostí, základů hudebního myšlení, hudebně-estetického vědomí a formování vlastního hodnotového systému;
2. *socioafektivní cíle* – jde o výchovu dítěte k empatii, chápání uměleckých děl, vyjádření vlastního názoru, k toleranci a vnímání hodnoty umění, prezentovat vlastní i skupinovou práci;
3. *psychomotorické cíle* – jedná se o rozvoj citového světa žáků, rozvoj vztahu ke kulturnímu bohatství a historii, propojování s ostatními druhy umění, výchova aktivního, kriticky přemýšlejícího posluchače.

Králová také vhodně shrnuje základní princip hudební výchovy na 1. stupni základní školy. „Celý hudebně-výchovný proces musí vycházet z hudby (Linhart, 1981) a směřovat zpět k hudbě. Ve vzdělávání se má bezpodmínečně dodržovat postup od hudebního zážitku k vědomostem a přes ně přejít k transferu při aktivním vnímání a obsahovém zpřístupňování uměleckých děl.“ (s. 80)

Vztahy hudebních schopností k obecné inteligenci byly prověřeny v širších souvislostech na základních školách s rozšířenou hudební výchovou (v Maďarsku, později i u nás a na Slovensku). **Sedlák a Váňová** (2013) předkládají výsledky výzkumů na maďarských školách, které ukázaly, že děti, které se intenzivně zaměstnávají hudbou, prospívají lépe i v ostatních vyučovacích předmětech. (s. 59)

Zjistilo se též, že jemně diferencovaná motorika, kterou děti získávají na těchto školách každodenním zpěvem, hrou na hudební nástroj a hudebně pohybovou výchovou, zlepšuje písemné a výtvarné projevy. Hudebně pohybová výchova zase upevňuje psychomotorické schopnosti dítěte a zajišťuje ladnost i pružnost tělesných pohybů. Rozvíjí současně i vitální síly, které obnovují v psychice dítěte její rovnováhu a akceschopnost. Výcvik ve čtení not, který se provádí v maďarských školách již od prvního ročníku, podporuje smysl pro prostorovou orientaci, posiluje pozornost i schopnost postihovat zrakem větší notopisem zachycené celky. (s. 60)

Barkoczki a Pléh (1992) zkoumají výchovný vliv hudebně tvořivých schopností, které urychlují rozvoj fantazie i smyslu pro chápání hudebně výstavbových prostředků. Získané poznatky, asociačně bohatě propojené, rozvinutější fantazie i schopnost vyjádřit citové ladění se pak projevují i v lepší úrovni slohových prací dětí. Výzkumy v maďarských školách potvrdily i existenci obecného transferu, který je spjat s celým psychickým vývojem jedince i s jednotou obecných a speciálních schopností a umožňuje vznik nových vlastností, výrazně přesahujících oblast hudby. Hudba zde zasahuje do sféry rozumových schopností, mravního a charakterového profilu jedince. (s. 60)

Velmi pozitivní vliv intenzivního pěstování hudby na maďarských školách se projevil i v oblasti psychohygienické a terapeutické. Každodenní zpěv a múzické činnosti naplňují školní ovzduší optimismem a radostí z tvořivé práce. Hudbou se kompenzuje i duševní únava a časté přetěžování žáků velkými psychickými nároky v naukových předmětech. Racionální oblast psychiky se tak vyrovnává s vnímáním a cítěním dětí. Získaná duševní rovnováha má pak kladnou odezvu v dospívání a projevuje se v širších zájmech, vztazích k životu, a dokonce i při volbě povolání. (s. 60)

Výzkumy na maďarských školách s rozšířenou hudební výchovou jsou značným přínosem i pro hudební psychologii. Tyto závěry jsou potvrzovány i psychologickými studii (u nás např. J. Kulky), které objasňují některé zákonitosti uplatňující se při vlivu hudby na kognitivní funkce člověka. Tyto studie vyúsťují v přesvědčení (Strait, Slater, O'Connell, Kraus, 2015), že vyšší kvalita hudebnosti ovlivňuje kladně i oblast obecné schopnosti člověka, jeho intelektuální a kognitivní rozvoj.

Podnětné postoje k poslání hudební výchovy ve školním vyučování zaznívají také z řad odborníků, kteří nejsou přímo hudebními pedagogy, ale zabývají se výchovou a vzděláváním dlouhodobě. Například profesor **Petr Piřha** (2011) uvádí toto: „Zcela výjimečné postavení má hudební výchova, ať už zpěv, nebo orchestr, protože zkušenost různých hlasů, sola a tutti a vedení jedním dirigentem se promítá do pochopení, co je to role ve spolupráci, co je to podíl na úspěchu či neúspěchu celku atd. Také z hlediska růstu osobnosti hrají umělecké předměty speciální roli. Měly ji vždy, ale dnes, kdy stoupá počet psychologicky nevyrovnaných dětí, její význam stoupá. ... Umělecké předměty jsou častými, někdy i jedinými předměty, při nichž se děti zcela otevřeně vyjadřují o sobě a svém okolí. ... Nejdůležitějším přínosem je však již zmíněná dimenze krásna, schopnost vnímat krásu, hledat ji a vytvářet.“ (s. 97)

1.2.3 Hudba a rozvoj matematické gramotnosti

Britský prestižní časopis **The Guardian** uveřejnil v říjnu 2017 článek s názvem „*Jak zlepšit školní výsledky: ne matematikou navíc, ale hudbou*“ (Halliday, 2017). Uvádí se zde zkušenost základní školy v Bradfordu, která do svého školního vzdělávacího programu začlenila dvě hodiny hudební výchovy týdně jako minimum pro každého žáka s cílem začlenit hudbu a umění

do každé části školního dne, a to až do dotace šesti hodin hudební výchovy týdně pro každé dítě v rámci jeho možností a přání.

Projekt je realizován s pozoruhodnými výsledky. V roce 2011 byla škola 3,2 procentního bodu za národním průměrem v angličtině. V roce 2017 74 % žáků dosáhlo očekávaného standardu v oblasti čtení, psaní a matematiky oproti národnímu průměru 53 %, což představuje 7,1 bodu nad průměrem pro čtení a 3,4 pro psaní. V matematice byla škola v roce 2011 2,4 % za celonárodním průměrem, v roce 2017 ho převýšila o 6,5 %. Škola založila svou výuku hudební výchovy na Kodályho metodě, kdy se nejprve žáci učí pomocí hudebních her rytmus, pohyby či znakování. To vše má vliv i na ostatní předměty, jak ukazují pokroky ve výsledcích uvedené výše. Zajímavé je složení školy. 99 % žáků má angličtinu jako další jazyk a 50 % z těchto dětí při příchodu do školy anglicky téměř neumí.

V tomto ohledu hudební činnosti velmi pomohly při začleňování dětí do kolektivu spolužáků s různým mateřským jazykem. Ukázalo se, že tato metoda velmi pozitivně ovlivňuje také psychickou a sociální stránku osobnosti. Dětem pomáhá nejen při sblížení, ale také při selhání, tlaku vrstevníků a mediálních vlivů. Řada dětí neví, jak se vyrovnat s emocemi, děti nevědí, jak se vypořádat s negativitou. Ve svém nezákladnějším principu může hraní jednoduchých hudebních her pomoci dětem naučit se společenským dovednostem (oční kontakt nebo střídání). Soustředěný poslech hudby pomáhá rozvíjet jejich koncentraci. Zaměření na kreativitu zlepšilo výsledky ve škole, a to nejen mezi žáky hudebně nadanými.

Hudební výzkumy se zaměřují také na problematiku dopadu hudebního vzdělávání na rozvoj ostatních oblastí osobnosti. **Frances H. Rauscher** (2009) seznamuje se širokým spektrem výzkumů zjišťujících pozitivní působení hudebního vzdělávání na nehudební schopnosti, projevující se v různých dovednostech, především posílení dovedností v plnění vizuálně-orientačních úkolů, matematických dovedností, čtenářské gramotnosti, verbální paměti a obecnou inteligenci.

Možný mechanismus těchto dopadů lze přisoudit psychologickému jevu, který popisujeme jako „**kognitivní transfer**“. Principem tohoto jevu je fakt, že posílením části neurálního centra jedné hemisféry mozku se symetricky posiluje také stejná část druhé hemisféry. A protože jednotlivé hemisféry nejsou funkčně identické (každá obsahuje rozdílná centra neurálních aktivit), je příslušný dopad vidět na posílení příslušných paralelních center mozku.

1.2.4 Hudba a rozvoj pozornosti

Mezinárodní výzkum **Developmental Cognitive Neuroscience** (Strait, Slater, O'Connell, Kraus, 2015) se zabýval hudebním vzděláváním a jeho souvislostmi s rozvojem neuronálních mechanismů selektivní sluchové pozornosti. Cílem výzkumu bylo zjistit, zda sluchová analýza podmiňovaná hudebním vzděláváním v raném dětství mění či posiluje kortikální index sluchové pozornosti, který je pro nás ve vzdělávání jako celku klíčovou záležitostí.¹¹

Z výzkumu vyplynulo že „dětí školního věku, které byly hudebně vzdělávány, vykazovaly větší pozornostní efekt ve variabilitě reakcí než jejich nehudební vrstevníci ... Počet let hudebního vzdělávání koreloval s variabilitou reakcí, což dokazuje, že rozvoj kortikálního mechanismu podmiňujícího selektivní pozornost je spojen s hudebním vzděláváním od nejranějšího věku dětí. Hudební vzdělávání má dopad na rozvoj zesílené sítě neuronů podněcujících sluchovou pozornost. Existuje výrazný rozdíl v neurologickém vývoji dětí, které prochází hudebním vzděláváním“.

¹¹ „Selektivní sluchová pozornost je od nejranějšího věku jedince společným předpokladem rozvoje řeči i hudebnosti. Zajišťuje zaměření na akustický podnět, rozlišování figury a pozadí a inhibici vnímání jiných podnětů. Proto je základním předpokladem řečové komunikace a jakéhokoli učení závislého na naslouchání, jehož podíl (ať chceme, nebo nechceme) je ve vzdělávacím procesu stále převažující.“ (Milena Kmentová)

Závěrem lze konstatovat, že hudební vzdělávání má významný podíl, přínos a vliv na rozvoj pozornosti žáků. Hudební činnosti vedou k nápravě deficitů a zlepšení jejich pozornosti. Tato skutečnost je důležitá zejména pro děti, které jsou ohrožené pozornostním deficitem či školním neúspěchem.

Podle jiných souvisejících výzkumů ovlivňuje kvalita selektivní sluchové pozornosti všechny oblasti učení, a dokonce predikuje celkové dosažitelné vzdělání jedince (Razza a kol., 2010; Rueda a kol., 2010; Stevens a Bavelier, 2012). Výzkumný tým **D. Strait a kolektiv** (2015) proto v závěru svého článku apeluje na dostupnost hudebního vzdělání ve skupinách dětí ze sociokulturně znevýhodněného prostředí, u dětí s poruchami pozornosti, ADHD a dalších rizikových skupin. Obecně doporučuje závěry svého výzkumu tvůrcům vzdělávací politiky, kteří se podílejí na tvorbě kurikula.

1.2.5 Hudba a rozvoj kultivace řeči

Milena Kmentová (2013–2015, 2015 a 2018) se ve svém rozsáhlém výzkumu zabývá vztahy mezi hudebními a řečovými projevy předškolních dětí s atypickým vývojem řeči (tj. děti s narušenou komunikační schopností, s odlišným mateřským jazykem a děti bilingvní). Další oblastí výzkumu se stala sluchová pozornost, témbrový a fonemický sluch předškolních dětí. Předmětem experimentu bylo hledání nejúčinnějšího propojení hudební a jazykové výchovy s kladným vlivem na rozvoj schopností předškolních dětí v oblasti hudebnosti i řeči.

Z výzkumného projektu vyplynulo, že hudba má potenciál kultivovat řeč předškolních dětí, a to především proto, že všechny hudební činnosti podněcují rozvoj sluchové pozornosti. Dále se potvrdil předpoklad, že děti s atypickým vývojem řeči se dříve a častěji zapojují do hudebně-pohybových a instrumentálních činností než do zpěvu. Zpěv u těchto dětí lze stimulovat zpěvem melodií na neutrální či onomatopoické slabiky. Experiment prokázal, že zařazování her z experimentální metodiky Hudební činnosti v logopedické prevenci, která zahrnuje spojení elementárních hudebních prostředků s cíleně vybranou bohatou slovní zásobou, ovlivnil kladně rozvoj hudebnosti a kultivace komunikačních schopností předškolních dětí. Progrese sledovaných schopností byla v experimentálních skupinách výraznější než ve skupině kontrolní. Zhudebněné jazykové hry pracující se segmenty řeči odpovídají nejen schopnostem a potřebám dětí s atypickým vývojem řeči, ale spontánně zaujmou i děti s fyziologickým řečovým vývojem. Experiment doložil možnost stimulace fonemického sluchu předškolních dětí specifickými vokálními činnostmi s vybranou slovní zásobou.

2 Základní teoretická východiska daného oboru

Hudební výchova se zabývá hudebním rozvojem člověka. Ten lze členit podle věkových období a typů škol a je zasazen do vzdělávací oblasti Umění a kultura. Hudebněvýchovný proces v komplexu reflektuje hudební pedagogika jako vědecká disciplína. Jak uvádějí **H. Vaňová a J. Skopal** (2007), hudební pedagogika je „věda, která studuje veškeré výchovné procesy a jevy spjaté s hudbou a usiluje o teoretickou základnu výchovy jedince v oblasti hudebního umění. Za hudebněvýchovné působení v širším slova smyslu lze považovat jakoukoliv komunikaci s hudebním dílem, při které dochází k předávání uměleckých obsahů. Hudební pedagogika je teorií hudební výchovy pojímané v užším slova smyslu jako řízené, cílevědomé a plánovité osvojování hudby v různých institucích zajišťujících všeobecnou, výběrově specializovanou či profesionální hudební výchovu. Jednou ze strukturálních složek hudební pedagogiky (kromě srovnávací a experimentální hudební pedagogiky, pedagogiky dospělých, dějin hudební pedagogiky apod.) je didaktika hudební výchovy, která v současné době usiluje o to, stát se samostatnou vědní disciplínou.“ (s. 13)

Hudebněvýchovný proces zachycuje hudební pedagogika ve společenských proměnách, zvláště v kulturně výchovné a vzdělávací charakteristice. Vytvořila si postupně vlastní systematiku,

kteřá definuje její vnitřní strukturu. Hudební pedagogika, která v našich podmínkách důsledně vychází z praktického hudebního vzdělávání a výchovy, byla kvalitně konstituována už od 70. let 20. století českými a slovenskými pedagogy Františkem Sedlákem, Ivanem Poledňákem, Oskárem Elsčekem, Ladislavem Burlasem a dalšími.

Například **F. Sedlák** (1979) člení hudební pedagogiku na:

- teorii hudební pedagogiky;
- porovnávací hudební pedagogiku;
- dějiny hudební pedagogiky;
- experimentální hudební pedagogiku;
- psychologické základy hudební pedagogiky;
- hudební didaktiku a mimoškolní hudební výchovu.

Dynamismus ve vývoji společnosti způsobuje vznik nových disciplín, které se včleňují do systému hudební pedagogiky. V poslední době je v tomto smyslu podnětná vědecká práce **Ireny Medňanské** s názvem *Systematika hudobnej pedagogiky* (2010), která vymezuje subsystémy, jako jsou například hudební andragogika, hudební geragogika, pedagogická etnomuzikologie, pedagogická etnoorganologie, pedagogická muzikoterapie, hudební informatika.

Respektovaným vědním oborem, který patří do soustavy věd o umění, je muzikologie. **V. Lébl a I. Poledňák** (1988) ho popisují jako obor, který se zabývá: „svěbytností hudebního umění, vznikem, strukturou a funkčností hudebních projevů v jejich historické a teritoriální rozmanitosti a v jejich přírodní, psychologické a společensko-historické podmíněnosti.“ (s. 299)

Autoři dále předkládají vnitřní členění muzikologie do jednotlivých disciplín:

- hudební akustika;
- hudební teorie;
- hudební psychologie;
- hudební estetika a sémiotika;
- hudební sociologie;
- hudební pedagogika;
- teorie a dějiny hudební interpretace;
- teorie a dějiny notace;
- organologie;
- hudební ikonografie;
- hudební historiografie;
- hudební folkloristika;
- teorie a dějiny nonartificiální hudby;
- popularizace hudby;
- hudební kritika;
- organizace a řízení hudebního života.

Rozvoj muzikologie je však charakterizován procesem neustálé aktualizace této diferenciaci disciplín z hlediska sledování nových trendů a rozvoje společnosti. Příkladem může být v současné době konstrukce nové disciplíny, která se zabývá spojením technologie a hudby.

Tyto vědní disciplíny můžeme považovat za tzv. mezní (hraniční). „Ve vztahu ke svým obecným partnerským oborům jsou zpředmětněním vazby zvláštního a obecného, a to tím výrazněji, čím více přejímají základní metodologická východiska, terminologii, obecné zákonitosti, výzkumné metody apod. a aplikují je na muzikologické (a zejména na hudebněvýchovné) problémy. Je možné konstatovat, že vztah hudební pedagogiky a hudební výchovy je vztahem teorie a praxe.“ (Váňová, Skopal, 2007, s. 13)

Inovační procesy v těchto oblastech je třeba začleňovat do hudebněvýchovné praxe v našem školství společně s těmi, ze kterých se hudebněvýchovná praxe již v našich školách odvíjí, například inspirovaných integrativní hudební pedagogikou a polyestetickou výchovou. Posledně jmenované oblasti se v naší školní hudební výchově etablovaly pod vlivem rakouského hudebního pedagoga **Wolfganga Roschera** (1991) nebo českého **Václava Drábka** (1998).

Institucionální zajištění zaměřené na předávání poznatků hudební pedagogiky a ostatních muzikologických disciplín je organizováno na různých typech středních a vysokých škol:

- konzervatoře;
- střední pedagogické školy;
- pedagogické fakulty;
- filozofické fakulty aj.

Přípravou budoucích hudebních pedagogů se zabývají hudební katedry jednotlivých pedagogických fakult. V současné době ji zajišťují tyto univerzity:

- Univerzita Karlova, Praha;
- Univerzita Hradec Králové;
- Masarykova univerzita, Brno;
- Univerzita Jana Evangelisty Purkyně, Ústí nad Labem;
- Univerzita Palackého v Olomouci;
- Jihočeská univerzita, České Budějovice;
- Ostravská univerzita;
- Západočeská univerzita v Plzni.

Jednu z významných hudebněpedagogických disciplín představuje hudební psychologie. Její základy konstrukce sahají k počátkům dvacátého století a svou vědní činností v současné době zasahuje do mezinárodního kontextu v celosvětovém měřítku. Obsahová struktura disciplíny představuje jednu z hlavních teoretických východisek hudebněpedagogického výzkumu, který je v současné době realizován především studenty magisterských a doktorských studií pedagogických fakult, ale i jiných institucí zabývajících se studiem hudby.

Z pohledu současných potřeb přináší právě hudební psychologie důležité poznatky, které se promítají do základních myšlenek této studie, stejně jako do obsahu jejího doporučení. Jedním z aktualizovaných témat současné doby je **rozvoj hudební tvořivosti dětí**, který se v úvahách o revizi hudebního kurikula považuje za velmi významný.

V hudebních činnostech je možné uplatňovat tvořivost (kreativitu). Vnímáme ji jako rys tvořivého myšlení a jednání ve shodě s výsledky vědeckého poznání např. J. Linharta (1981) nebo **F. Sedláka a H. Váňové** (2013). V hudebním vzdělávání se zúročuje a nezastupitelně působí na emocionální rozvoj a také na kognitivní rozvojové procesy, konkrétně na:

- *produktivní aktivitu* (vědomé a podvědomé vytváření novotvarů v hudebních činnostech);
- *senzitivitu* (rozvíjení citu a smyslu pro krásu v hudebněuměleckých oblastech);
- *flexibilitu* (vedení dětí k pružnému a tvořivému myšlení, přizpůsobování se novým hudebním situacím, vyhýbání se stereotypu v obvyklých činnostech atd.);
- *fluenci* (obměňování daných modelů v nových hudebních situacích);
- *elaboraci* (rozpracování určitého hudebního nápadu);
- *integraci* (smysluplné propojování hudební činnosti s ostatními uměleckými i mimouměleckými sférami);
- *restrukturalizaci* (proměňování určité struktury i výsledků hudebních činností);

- *zaměřenost k cíli* (usměrňování výkonu, koncentrace pozornosti a hudebního myšlení ke stanovenému cíli).

Teorie kreativity předkládají diferenciaci jejích různých typů. Hudební výzkumy pak ukazují, že rozvojem hudební kreativity se rozvíjejí všechny její složky, což se projevuje ve všech ostatních typech kreativity. Výzkum kreativity je považován za zásadní téma obecné psychologie a je považován za zásadní téma také u ostatních vědních oborů.

V České republice existuje široká teoretická platforma teorie vyučování hudební výchovy vycházející z hudební pedagogiky. Je třeba hledat i zahraniční teoretické inspirace pro českou hudební výchovu. Ty je třeba kriticky komparovat, neboť mají v různých zemích specifický charakter, který je dán různými společensko-kulturními podmínkami. Z nich pak vycházejí národní projekty hudebního vzdělávání. Jejich implementace by nemusela vždy naplnit naše očekávání. V předložené studii se nachází dostatek domácích a zahraničních přístupů k teorii a praxi hudebního vzdělávání v České republice z hledisek inovačních strategií.

3 Pojetí daného oboru v současných českých kurikulárních dokumentech

Odbornou pracovní skupinou NÚV byly zpracovány **Standardy pro základní vzdělávání – hudební výchova**, které vycházejí z platného RVP ZV, jejich jednotlivé indikátory mají konkretizovat výstupy tak, aby byly srozumitelné nejen pedagogům, ale byly pochopitelné i žákům a jejich rodičům, tedy: měly by dát odpověď na otázku, co by měl žák po absolvování devíti (resp. pěti) let výuky předmětu HV znát, jaké dovednosti a návyky by měl získat.

Očekávané výstupy vzdělávacího oboru Hudební výchova jsou koncipovány tak, aby byly „měřitelné“, tedy aby se jejich prostřednictvím zajistila a zjistila pozorovatelná a hodnotitelná míra jejich dosažení. Na konci 1. stupně akcentují především jednotlivé hudební schopnosti, dovednosti, vědomosti a návyky žáka (odrážejí jednotlivé hudebněvýchovné činnosti – vokální, instrumentální, hudebně pohybové a poslechové včetně elementárních činností tvořivých). Výstupy na konci 2. stupně jsou pojaty komplexněji, některé svým obsahem zastřešují různorodé hudební schopnosti a dovednosti žáka, jiné naopak zdůrazňují receptivní či produktivní složku. Očekávané výstupy RVP ZV jsou stavěny tak, aby byly měřitelné, tedy aby zjistily a zajistily určitou „měřitelnou – pozorovatelnou a hodnotitelnou“ kvalitu. Proto i indikátory ve standardech jsou takto stavěny.

Konkrétní výstupy, kterých by měl žák na konci 5. a 9. ročníku dosáhnout, jsou popsány prostřednictvím tzv. indikátorů, a to dvěma i více indikátory, vždy podle toho, jak komplexní je daný očekávaný výstup (zda zahrnuje výrazněji jednu hudební činnost, nebo zda je pojat integrativně, tedy zda propojuje více hudebních činností). Jednotlivé indikátory nám pak pomáhají zjistit, zda žák komplexního očekávaného výstupu dosáhl. Indikátory není možné naplnit jinak než aktivním zapojením žáka do konkrétní výukové situace – konkrétní tvůrčí činnosti.

V roce 2016 byly NÚV vytvořeny **Metodické komentáře a úlohy** ke Standardům pro základní vzdělávání. Ilustrativní úlohy nejsou nikterak závazné a lze je libovolně modifikovat nebo vytvářet úlohy zcela jiné. Prostřednictvím příkladových úloh jsou jednotlivé očekávané výstupy rozpracovány a pro pedagogy mohou představovat vodítko a případně inspiraci. Standardy jsou otevřené různým přístupům a metodám. To se týká rovněž výběru písňového repertoáru, poslechových skladeb, úprav pro instrumentální činnosti i pohybových aranžmá. Při tvorbě standardů byl akcentován činnostní princip předmětu, tedy: více praxe, méně teorie (teoretické poznatky vyvozovat především z praktických činností a znalosti jimi dále upevňovat).

Metodické komentáře a úlohy ke Standardům pro základní vzdělávání nabízejí ke každému očekávanému výstupu, a to jak na 1., tak na 2. stupni, ilustrativní úlohy ve třech úrovních obtížnosti – minimální, optimální a excelentní (přičemž se předpokládá, že minimální úrovně by měli dosáhnout všichni žáci). Formulace standardů umožňují v maximální možné míře zohlednit individuální dispozice žáků a vytvářet tak podmínky pro úspěšnou realizaci.

3.1 Analýza obsahu daného oboru v současných kurikulárních dokumentech

Z pohledu koncipování vzdělávacího obsahu Hudební výchovy, která spolu s Výtvarnou výchovou tvoří vzdělávací obory oblasti Umění a kultura (a to jak v základním, tak středním – gymnaziálním vzdělávání), se staly určujícími kompetence „**kulturní rozhled**“ (v orig. cultural awareness)¹². Tyto kompetence ve svém pojetí a obsahu představují schopnost vážit si projevů kultury a společenských mravů i schopnost vážit si literatury, umění, hudby a dalších forem tvůrčích projevů člověka. V českém kurikulu (rámcových vzdělávacích programech) byly tyto kompetence rozpracovány do kompetencí komunikativní a občanské. Zároveň se však promítly do cílového zaměření celé oblasti Umění a kultura a v neposlední řadě do celkového nastavení vzdělávacího obsahu.

Příklady rozpracování klíčových kompetencí „cultural awareness“ do klíčových kompetencí v českém kurikulu:

Klíčová kompetence komunikativní

- *Základní vzdělávání* – žák: rozumí různým typům textů a záznamů, obrazových materiálů, běžně užívaných gest, zvuků a jiných informačních a komunikačních prostředků, přemýšlí o nich, reaguje na ně a tvořivě je využívá ke svému rozvoji a k aktivnímu zapojení se do společenského dění.
- *Gymnaziální vzdělávání* – žák: s ohledem na situaci a účastníky komunikace efektivně využívá dostupné prostředky komunikace, verbální i neverbální, včetně symbolických a grafických vyjádření informací různého typu; používá s porozuměním odborný jazyk a symbolická a grafická vyjádření informací různého typu.

Klíčová kompetence občanská

- *Základní vzdělávání* – žák: respektuje, chrání a ocení naše tradice a kulturní i historické dědictví, projevuje pozitivní postoj k uměleckým dílům, smysl pro kulturu a tvořivost, aktivně se zapojuje do kulturního dění a sportovních aktivit.
- *Gymnaziální vzdělávání* – žák: respektuje různorodost hodnot, názorů, postojů a schopností ostatních lidí; rozšiřuje své poznání a chápání kulturních a duchovních hodnot, spoluvytváří je a chrání.

Teprve na základě obecně formulovaných klíčových kompetencí (viz dále) bylo tedy možné dále uvažovat o vzdělávacím obsahu – jeho koncipování. Základem se stávají **činnosti** – tedy činnosti *vokální, instrumentální, hudebně-pohybové a poslechové*, které tvoří tzv. **obsahové domény**. Požadavek činnostního pojetí předmětu je konečně požadavkem, který zaznívá v hudební výchově od konce 60. let a k němu se ještě připojuje další požadavek – *tvořivost* (kreativita) a integrace, které jsou výrazněji skloňovány od konce milénia.

Při tradičním uspořádání předmětů na 1. stupni ZŠ je hudební výchově věnována většinou 1 hodina týdně (vzdělávací oblasti Umění a kultura je v učebním plánu věnována celková dotace 12 hodin, zbylých 7 hodin je věnováno většinou předmětu výtvarná výchova). Z hlediska ontogeneze je zmiňován tzv. „**zlatý věk motoriky**“ (období 8–10 let) a období pohybového

¹² „Klíčové kompetence představují souhrn vědomostí, dovedností, schopností, postojů a hodnot důležitých pro osobní rozvoj a uplatnění každého člena společnosti“ (Belz, Siegrist, 2001, s. 375)

neklidu (6–7 let). Pomineme-li předměty typu tělesná výchova, pak má jediné hudební výchova v podobě hudebně-pohybových či instrumentálních činností jako v podstatě jediný předmět možnost přímo působit na rozvoj hrubé i jemné motoriky a naplňovat přirozenou potřebu dětí. V tomto ohledu zde proto mají nezastupitelnou úlohu právě činnosti instrumentální (především využívání nástrojů Orffova instrumentáře) a hudebně-pohybové (pohybové hry, tanec apod.), které nalézají oporu v popsaném učivu a očekávaných výstupech v kurikulu Hudební výchovy v RVP ZV.

Takovému pojetí hudební výchovy odpovídá nastavený **vzdělávací obsah** Hudební výchovy v RVP ZV. Učivo na 1. stupni i 2. stupni je členěné do obsahových domén (činností), očekávané výstupy jsou popsány souborně (na konci 1. a 2. období 1. stupně a na konci 2. stupně), stojí tedy nad jednotlivými doménami. Tímto je zajištěn požadavek integrativnosti (především integrace oborové – integraci v rámci hudby, kdy se hudebního problému žáci zmocňují prostřednictvím různorodých hudebních činností – jejich propojováním). Činnostní pojetí je umocněno použitím tzv. aktivních sloves¹³ – očekávaný výstup je popsán tak, aby byl pozorovatelný, měřitelný, žák jej aktivně prokazuje svými dovednostmi (reprodukčními, produkčními, receptivními).

Příklady tvořivého přístupu v očekávaných výstupech v HV:

Žák:

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

Příklady činnostního a integrativního přístupu (2. stupeň) v očekávaných výstupech v HV:

Žák:

- využívá jednoduché hudební nástroje k doprovodné hře (1. období);
- upozorní na metroritmické, tempové, dynamické i zřetelné harmonické změny (2. období);
- vyhledává souvislosti mezi hudbou a jinými druhy umění (2. stupeň);
- využívá své individuální hudební schopnosti a dovednosti při hudebních aktivitách (2. stupeň)

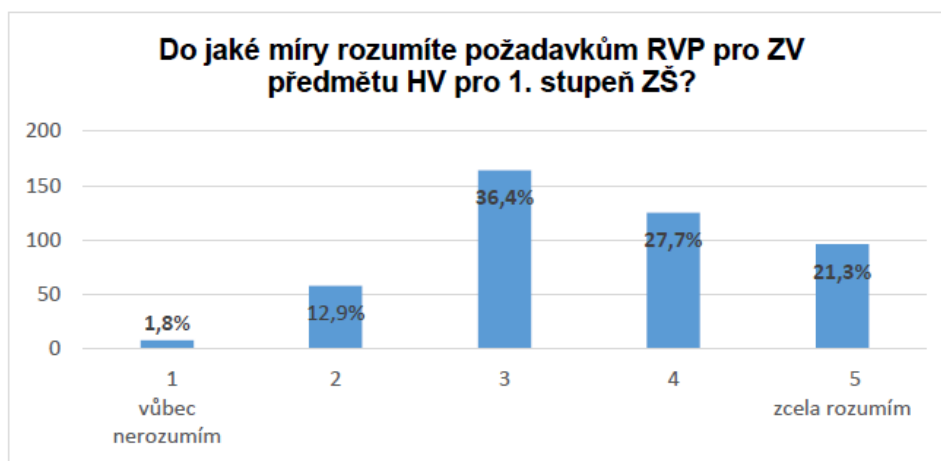
3.2 Analýza současné situace v oblasti výuky hudební výchovy

Barbora Šobáňová ve své práci Hudební výchova na 1. stupni ZŠ a Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání prezentuje výsledky výzkumu, který probíhal v roce 2016 a 2017 a byl podpořen Grantovou agenturou Univerzity Karlovy (Šobáňová, Hudební výchova na 1. stupni ZŠ a Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání, 2016–2017). Klade si za cíl zmapovat současnou situaci v oblasti výuky hudební výchovy na 1. stupni ZŠ v České republice v podmínkách nastavených Rámcovým vzdělávacím programem pro základní vzdělávání (RVP ZV).

¹³ Pojem aktivní sloveso (český ekvivalent převzatý z anglosaské a americké literatury – action verbs) se užívá jako terminus technicus pro formulování očekávaných výstupů v českém kurikulu, přičemž tato aktivní slovesa reflektují členění kognitivních cílů Bloomovy taxonomie. Tato taxonomie však zmiňuje i další domény – afektivní a psychomotorickou, v nichž se nacházejí další vzdělávací cíle. Proto formulace očekávaných výstupů pro Hudební výchovu (a nejen pro ni) musejí tyto domény respektovat tak, aby bylo celé spektrum cílů pokryto.

Jasně vymezené požadavky v RVP ZV v oblasti Hudební výchova na učitele žáků 1.–5. ročníku jsou klíčovým bodem, jelikož právě tito učitelé utvářejí základy pro budoucí postoje, cit či přístup k hudební výchově na dalších stupních vzdělávání a samozřejmě vztah k hudbě jako takové. Na dobrém začátku hodně záleží, proto je tato skupina učitelů mimořádně významná v celém edukačním systému.

Z nejnovějších výzkumů vyplývá, že zhruba 50 % učitelů HV na 1. stupni ZŠ ne zcela rozumí základnímu kurikulárnímu dokumentu, podle kterého následně tvoří obsah svých vlastních vzdělávacích plánů v hudební výchově.



ŠOBÁŇOVÁ, Barbora. Reflexe probíhající pedagogické reformy v hudebním vzdělávání na 1. stupni ZŠ v České republice (výsledky výzkumu). *Ad Fontes Artis: Banská Bystrica: FMU AU*, 2018, 3, 65-72. ISSN 2453-9694.

Nesnáze s porozuměním požadavkům RVP ZV se však netýkají jen hudební výchovy. Například **Lucie Zelená** (2011) v závěrech svého výzkumu uvádí: „Pro velkou část pedagogů je současný systém v důsledku vyšší autonomie poskytnuté školám a školským pracovníkům méně srozumitelný a chaotický, což je současně vede k jakémusi odvolávání se na původní systém osnov, jenž stále valná část z nich považuje za lepší variantu pro práci ve svém oboru.“ Nebo také „... celkové přijetí kurikulárních změn se odehraje (odehrává) pouze na formální rovině.“ (s. 119)

Michal Košut a kolektiv (2017) předložili výsledky rozsáhlého výzkumu zaměřeného na sledování míry využívání multimediálních prostředků ve výuce hudební výchovy. Zároveň představili výsledky komparace dat s výzkumy realizovanými před šesti lety. Závěry v dané oblasti výzkumu poukazují na potřebu posílení dalšího vzdělávání pedagogů v oblasti využívání hudební technologie ve výuce hudební výchovy: „Jak již bylo uvedeno, v posledních desetiletích se hudební pedagogika a hudební výchova dostává do složité situace. Je cítit jistá izolovanost estetického vzdělávání a nedostatečné spojení či provázání hudební výchovy s ostatními předměty. Vzniká tím (k okolnímu mediálnímu až virtuálnímu světu typická) určitá ambivalence. Hudební pedagogika se musí vyrovnávat s proměňujícími se sociálními funkcemi hudby, která je díky médiím všudypřítomná. Může tak docházet k individuální inverzi estetických hodnot, kdy se uspokojování estetických potřeb jedince přesouvá k dílům, která fungují v oblasti populární a zábavné. Hudební pedagogika by přitom měla u žáků korigovat vkusové a hodnotové postoje k hudbě a přispívat k jejich kultivaci.“ (s. 197)

Autoři navrhují zaměřit pozornost na rozvoj dovedností pro práci s technologií, především u pedagogů, a to jak v oblasti přípravy budoucích pedagogů, tak v oblasti dalšího vzdělávání současné hudebně-pedagogické veřejnosti. Cílem takové přípravy by nemělo být pouze osvojení dovednosti v ovládnutí příslušné technologie, ale především získání didaktických dovedností, které by umožnily pedagogům vhodně tuto technologii uplatnit ve vyučujícím procesu: „Pro

naplnění tohoto požadavku je tudíž významné, aby se zařazení moderních informačních technologií stalo nedílnou součástí výukových aktivit.“ (s. 197)

Ve vztahu k využití technologie ve výuce předkládají autoři studie termín didaktická účinnost. Doporučují, aby kompetence určení její míry byla ponechána zcela na posouzení hudebních pedagogů. Ti mají zodpovědně zvážit, zda daná technologie a její didaktické uplatnění „probouzí zájem žáků, zprostředkovává učivo srozumitelně, vede žáky jak k porozumění, tak ke kritickému nahlížení na informace a především rozvíjí jejich myšlení.“ (s. 197)

Význam technologie v pedagogice hudební výchovy podtrhuje také nová kombinace učebních oborů na Pedagogické fakultě Univerzity Karlovy. Od roku 2019/20 je plánována realizace oboru *pedagog informatiky a hudební výchovy*. Tento obor vznikl na základě požadavků současné praxe i na základě poznatků současného hudebního výzkumu. Při reformě kurikula je tedy třeba navázat na tyto nové trendy a nabízet budoucím pedagogům možnost realizace jejich specializace a kompetence.

3.3 Analýza dosahovaných výsledků učení žáků ve vztahu k požadavkům RVP

Analýzou výsledků hudebního vzdělávání u žáků se od padesátých let minulého století zabývali ve svých pracích hudební vědci – např. **Jaroslav Kasan, Evžen Valový** a řada pedagogických pracovníků z Katedry hudební výchovy PdF MU v Brně v letech 2014–2018. Jejich výzkum charakterizoval názorové spektrum ve vztahu k poslouchané hudbě a zdůraznil opodstatněnost hudebního vzdělávání a význam hudby pro člověka.

Dosažení výsledků učení žáků je z hlediska charakteru hudební výchovy a jejich specifík problematické zjišťovat a následně analyzovat, neboť pomocí běžně užívaných metod (testování) lze v hudební výchově zjistit pouze méně podstatnou část obsahů a hodnotit lze rovněž pouze některé činnosti. Výsledky šetření tak mají pouze částečnou vypovídací hodnotu a nemohou popisovat reálný stav výuky předmětu jako takového (není zjišťován stupeň kreativity, emoční složka, aktivity spoluvytvářející klima školy, zapojení do ostatních hudebně výchovných aktivit školy, přesahy do kulturního života obce, regionu atd).

Jedno z posledních šetření týkajících se zjišťování výsledků vzdělávání, s názvem **Výběrové šetření výsledků vzdělávání žáků na úrovni 5. a 9. ročníků základních škol**, kterým byla pověřena Česká školní inspekce, se dotklo i hudební výchovy. U 5. ročníků byla hudební výchova zakomponována do tzv. kombinovaných výchov (úspěšnost HV zde byla 69,6 %, tedy nejvyšší průměrná úspěšnost žáka mezi sledovanými výchovami – VV 68,1 % a TV 61,9 %). V šetření provedeném u žáků 9. ročníků byl dosažený výsledek slabší – 53,4 %, nicméně i tak se tento výsledek ve světle celé oblasti Umění a kultura nejeví negativně, zvláště pokud se k tomu připočte další zjištění, že HV patří podle vyjádření žáků ke třem nejoblíbenějším předmětům. Přesto z hlediska vybraných ukazatelů (výstupů) šetření mělo, jak již bylo výše uvedeno, pouze částečnou vypovídací hodnotu, neboť nástroji, které měla v době šetření k dispozici ČŠI, nebylo možné zjistit i kvalitu dalších výstupů zaměřujících se na produkční a tvořivé činnosti.

3.4 Analýza strategických materiálů z relevantních sfér rozvoje společnosti včetně zahraničních

Jedním z prvních impulzů pro vzdělávání po listopadu 1989 se stal materiál, který vznikl na půdě UNESCO. V roce 1993 byla mezinárodní komise **Vzdělávání pro 21. století** pověřena tím, aby vypracovala návrhy, jež by umožnily přizpůsobit vzdělávací systém základním požadavkům globální společnosti 21. století. V čele komise stanul bývalý prezident Evropské komise, významný francouzský a evropský politik Jacques Delors. Výsledky jednání komise přinesla

shrnující zpráva, která byla přeložena také do českého jazyka a která se stala podkladem pro diskuse o u nás tehdy připravovaném Národním programu rozvoje vzdělávání.

V Lisabonu byl v březnu roku 2000 Evropskou radou pro Evropské společenství formulován **strategický cíl pro období 2000–2010**, který se stal hlavní vizí. Podle něj by se Evropa měla stát „nejkonkurenceschopnější a nejdynamičtější ekonomikou na světě, která čerpá ze znalostí a dovedností a je schopna nepřetržitého hospodářského růstu při současném dosažení většího množství lepších pracovních příležitostí a větší sociální soudržnosti“. Takto formulovaný cíl však kladl velké nároky na profesionální přípravu všech členů společnosti a výrazně zasáhl sféru vzdělávání. Evropská komise v této souvislosti vytyčila tři strategické záměry a třináct cílů, z nichž cíl 1.2 byl zaměřen na rozvíjení klíčových kompetencí ve společnosti založené na znalostech. V rámci takto formulovaného cíle však bylo zapotřebí klíčové kompetence identifikovat. Proto Evropská komise vymezila pro etapu základního vzdělávání 8 klíčových kompetencí, které bylo možné z hlediska vnitřního členění rozdělit na kompetence vztahující se ke konkrétním disciplínám (resp. vyučovacím předmětům) a na tzv. kroskurikulární (nadpředmětové) kompetence. S takto vymezenými klíčovými kompetencemi se dále pracovalo na úrovni vzdělávacích kurikul jednotlivých států.

Pro vývoj české vzdělávací soustavy ve střednědobém horizontu se stal určujícím **Národní program vzdělávání** (Bílá kniha 2002), který reflektoval „evropskou dimenzi“ vzdělávání. Pro hudební výchovu, která je spolu s výtvarnou výchovou nedílnou součástí oblasti Umění a kultura (a to jak v základním, tak středním – gymnaziálním vzdělávání), se pak jako zásadní staly kompetence „kulturní rozhled“ (v orig. cultural awareness – viz výše). Tyto kompetence ve svém pojetí a obsahu představují schopnost vážit si projevů kultury a společenských mravů i schopnost vážit si literatury, umění, hudby a dalších forem tvůrčích projevů člověka. V českém kurikulu (rámcových vzdělávacích programech) byly tyto kompetence rozpracovány do kompetencí komunikativních a občanských. Zároveň se však promítly do cílového zaměření celé oblasti Umění a kultura a v neposlední řadě do celkového nastavení vzdělávacího obsahu.

Římským prohlášením z března 2017¹⁴ se vedoucí představitelé EU zavázali, že budou usilovat o „Unii, kde mladí lidé dostávají nejlepší vzdělání a odbornou přípravu a mohou studovat a nalézat uplatnění po celém kontinentu, (...) Unii, která zachovává naše kulturní dědictví a podporuje kulturní rozmanitost“. Pokud chceme vybudovat silnější Evropu, politika týkající se mládeže, kultury, vzdělávání a odborné přípravy musí hrát v evropském projektu důležitou roli.

Komise vytyčila svou vizi vytvoření **Evropského prostoru vzdělávání**. Diskuse vyzdvihla vzdělávání a kulturu na přední pozici politické agendy. Vedoucí představitelé budou vycházet z diskusí v Göteborgu a z kroků, které v prosinci 2017 požadovala Evropská rada, a na svém setkání v Sibiu budou v pozici, kdy bude možné využít vzdělávání a kulturu k položení základů jednotnější, silnější a demokratičtější Unie, Unie, která podporuje povědomí o kulturní rozmanitosti a smysl vzájemné sounáležitosti jako Evropanů.

Problematicke uměleckých oborů a kulturních tradic obecně je v současnosti v rámci EU věnována velká pozornost, o čemž svědčí Sdělení komise Evropskému parlamentu, Radě, Evropskému hospodářskému a sociálnímu výboru a Výboru regionů – Budování silnější Evropy: úloha politik týkajících se mládeže, vzdělávání a kultury (Brusel, 24. 5. 2018)¹⁵

14 The Rome Declaration: Declaration of the leaders of 27 member states and of the European Council, the European Parliament and the European Commission. European Council – Council of the European Union [online]. 2017 [cit. 2019-03-02]. Dostupné z: <https://www.consilium.europa.eu/en/press/press-releases/2017/03/25/rome-declaration/pdf>

15 Sdělení komise evropskému parlamentu, radě, evropskému hospodářskému a sociálnímu výboru a výboru regionů. In: EUR-Lex: Přístup k právu Evropské unie [online]. 2018 [cit. 2019-03-02]. Dostupné z: <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/CS/TXT/HTML/?uri=CELEX:52018DC0268&from=CS>

3.5 Analýza sociologických a psychologických výzkumů týkající se potřeb a očekávání mladých lidí

Crha, Jurčíková, Prudíková (2010) provedli dva rozsáhlé hudebně sociologické výzkumy, které mimo jiné zkoumaly hudební preference žáků a studentů základních a středních škol v České republice (2010: 532 ZŠ, 614 učitelů HV a 1839 žáků ZŠ; 2011: 363 SŠ, 97 učitelů HV, 1189 studentů). Podle těchto výzkumů má hudba u dětí a mládeže důležitou roli v jejich životě. Ukazuje se, že hudební výchova má nezastupitelnou úlohu v otázce formování hudebního vkusu dětí, který bývá výrazně ovlivněn soudobou masmediální kulturou, komerčním hudebním průmyslem, a v tomto směru i jejich hodnotové orientace, rozlišování hodnot od pseudohodnot. V množství slyšené hudby se děti spíše neorientují – za současnou považují moderní populární hudbu, a to zpravidla pouze tu, která je v dané době předmětem jejich soustředěného zájmu. Jedním z důležitých úkolů učitele hudební výchovy je vychovat poučeného posluchače hudby, umělecky i nonartificiální, a v ideálním případě i aktivního hudebníka. Dotace 1 hodina týdně pro hudební výchovu na ZŠ a SŠ je z hlediska cílů hudební výchovy dlouhodobě nedostačující.

„V obecné rovině výsledky výzkumu potvrdily závěry výzkumů posledních desetiletí, že míra předchozích zkušeností s určitým typem hudby je přímo úměrná jeho přijímání a kladnému nebo zápornému hodnocení (to, čemu posluchač rozumí, přijímá a zpravidla považuje za hodnotné, to, čemu nerozumí, odmítá a za hodnotné nepovažuje). Ani v prezentovaném výzkumu se neobjevila tendence jednoznačné preference nebo jednoznačného odmítnutí všech zastoupených žánrů. V poměru mezi vztahem k jedné nebo druhé oblasti se však potvrzuje celkové upřednostňování umělecké hudby u těch recipientů, kteří byli s tímto typem hudby seznamováni i po dokončení hudební výchovy na základní škole (ZUŠ, profesionálové). Průměrný posluchač tedy na jedné straně zcela neodmítá, ale současně ani nepreferuje všechno z žánrů jedné nebo druhé oblasti. Lze však předpokládat, že míra hudebně receptivních zkušeností respondentů, na kterých je hladina preferencí bezprostředně závislá, je nepoměrně větší v oblasti umělecké hudby, což logicky zakládá vyšší preferenční potenciál jejich žánrů. Současně se zdánlivě paradoxně objevuje trend smazávání rozdílu preferencí a tolerance jak děl ze sféry hudby umělecké a nonumělecké, tak jednotlivých žánrů a stylů a takřka mizí (ve starších výzkumech popsané) příkré odmítání sféry hudby umělecké. To by na první pohled mohlo vypadat jako pozitivní zjištění, avšak v kontextu všech předchozích nálezů je pravděpodobnější, že se postupně v populaci začíná rodit nový typ nikoli posluchače, ale unifikovaný typ univerzálního mediálního konzumenta hudby, kterému většinou nevadí žádný ze stylů a žánrů obou sfér hudby, je k nim tolerantní, nevadí mu, že je neumí žánrově a stylově identifikovat a zařadit, některé se mu líbí více, jiné méně, prostě chápe hudbu jako relativně příjemnou, samozřejmou a nedílnou součást okolního světa a životního prostředí (80 % respondentů).“ (s. 153–154)

Ve sborníku *Musica viva in schola XII* (PdF MU, Brno, 2010) zveřejnil doc. PhDr. Bedřich Crha, CSc., v příspěvku *Aktuální stav všeobecné hudební výchovy v ČR 2010* výsledky výzkumného projektu *Hudební výchova 2010*, který byl projektován ve větší šíři, tak, aby zachytil současný stav hudební výchovy z pohledu školy, učitelů i žáků.

Pavel Mužík (2009) se zabýval výzkumem hudebních preferencí dospívajících, mimo jiné také ve vztahu k míře hudební aktivity jedinců, tedy zda respondenti hrají na nějaký hudební nástroj. Zjistil, že hudebně aktivní jedinci vykazují ve všech uvedených případech statisticky významně pozitivnější vztah ke sledovaným jevům: „Hudební aktivita, tedy skutečnost, že dospívající hraje na nějaký hudební nástroj, má pozitivní vliv na kladnější hodnocení komplexních a reflexivních žánrů a též na dobré hodnocení optimistické hudby (oproti hudebně neaktivním jedincům).“ (s. 54) Dodává však, že výsledky výzkumů zaměřujících se na sledování problematiky hudebních preferencí mládeže jsou široce ovlivněny aktuálními tendencemi a poměrně velmi rychle ztrácejí svou validitu.

Príslušné výsledky výzkumů sledování hudebních preferencí žáků tak mají pouze informační a případně inspirační a aktualizací charakter a přímo ovlivňují především výběr a zpracování základního didaktického materiálu.

3.6 Vývoj hudební výchovy a jejího kurikula, pojetí hudební výchovy v současných kurikulárních dokumentech

Od roku 1976, kdy se začal realizovat projekt Dalšího rozvoje československé výchovně - vzdělávací soustavy, byla hudební výchova jako předmět povinný vyučována pouze v 1. až 7. ročníku osmiletého cyklu základního vzdělávání, v 8. ročníku byl předmět veden jako nepovinný. Novelou školského zákona č. 29/1984 Sb. z roku 1990 došlo k (opětovnému) zavedení povinné devítileté školní docházky, přičemž první stupeň zahrnoval vzdělávání v 1.–5. ročníku a druhý stupeň v 6.–9. ročníku. Zároveň byla dána možnost vyučovat hudební výchovu v 9. ročníku, což znamenalo potřebu vytvořit i překlenovací učební osnovy pro hudební výchovu v 9. ročnících. Obdobně tomu bylo i v gymnaziálním vzdělávání. Osnovami z roku 1991 byl zaveden předmět hudební výchova jako povinná součást vzdělávání do 1. a 2. ročníku čtyřletého cyklu v alternaci s výtvarnou výchovou a jako volitelný předmět – dvouletý kurz. V případě osnov hudební výchovy pro 9. ročník základních škol se dá hovořit o logickém navázání na předcházející osnovy, v případě osnov pro gymnázia šlo o zcela přepracované učivo, kdy bylo učivo v 1. ročníku zaměřené na vývoj evropské hudby do 20. století a učivo 2. ročníku ke 20. století, přičemž obsah tvořil vedle hudebních činností též hudební materiál, hudební pojmy, pojmy z obecné estetiky a z kulturních dějin.

Do té doby platné kurikulární dokumenty (osnovy) ovšem přes veškerou snahu nemohly dostačovat požadavkům rychle se měnící společnosti a s tím úzce souvisejícím požadavkům na způsob výuky ve školách. Na jedné straně moderní výzkumy z oblasti pedagogiky a psychologie (např. výzkum mozku a s tím související trend tzv. „mozkově kompatibilního vzdělávání“, u nás např. Kopřiva a Nováčková, 2015), na druhé straně stále širší uplatňování alternativních metod a forem výuky a s tím spojené způsoby pedagogické práce vycházející ze zahraničních zkušeností (např. pedagogika Montessori, daltonský plán, waldorfské školy, RWCT) ke změně vybízely, respektive ji přímo vyžadovaly. V takovémto pluralitním prostředí nebylo možné prosazovat jediný „správný“ směr. Bylo zapotřebí vymezit prostředí, v němž by se mohly pohybovat jak „tradiční školy“, tak školy „alternativní“. Proto byl v roce 1995 vytvořen **Standard základního vzdělávání** a v roce 1996 **Standard vzdělávání ve čtyřletém gymnáziu**. Na základě těchto dokumentů mohly vzniknout nové vzdělávací programy jako „komplexní kurikula“ pro školy a vedle těchto vzdělávacích programů vznikaly ze zahraničí přejaté a pro potřeby českého prostředí škol upravené vzdělávací programy (např. waldorfská škola). Standard se tak stal základním kritériem pro posuzování vzdělávacích programů a jejich schvalování. Stejnou úlohu plnil při posuzování kvality učebních textů, pokud vydavatelé žádali o jejich zařazení do seznamu schválených učebnic. Zásadní význam měl pro zmíněnou tvorbu nových vzdělávacích programů. Tvůrci těchto programů museli do učebních dokumentů zahrnout jak obecné a specifické cíle základního vzdělávání, tak jednotlivé okruhy kmenového učiva.

Zavedené standardy se v souladu se školským zákonem staly platformou pro vznik různorodých vzdělávacích programů, a to jak pro vzdělávací programy představující hlavní „pedagogický proud“ ve smyslu tradiční výuky – např. Základní škola, Obecná škola a Občanská škola či Národní škola, tak pro alternativní směry – vzdělávací program Waldorfská škola, program Montessori aj. Některé školy se v rámci nabízených možností obracely na MŠMT ČR a žádaly o schválení vlastních úprav učebních plánů a osnov, tak jak to vyhovovalo jejich pedagogické praxi i zaměření. Tato skutečnost nepřímou anticipovala požadavek ještě větší autonomizace ve smyslu rozhodování, jaké kurikulum a kdy škola zařadí do vzdělávání. Tento oprávněný

požadavek se stal jedním z impulzů pro nové pojetí kurikula na počátku třetího tisíciletí – rámcové vzdělávací programy.

Neméně důležitým impulzem pro podobu hudební výchovy konce 20. století a podstatným inspiračním zdrojem pro tvorbu nového kurikula se stal oficiální experiment škol s rozšířenou výukou hudební výchovy 80. z let (spuštěn v roce 1987), který vyrostl na půdorysu původního olomouckého experimentu prof. Ladislava Daniela z konce let 60. let. Vyhláškou MŠMT č. 291/1991, o základní škole, byla v roce 1991 ustanovena možnost **zřizování tříd s rozšířenou výukou hudební výchovy**. Završením experimentu bylo setkání pedagogů škol RVHV na půdě MŠMT v květnu roku 1997 a následné vydání učebních osnov pro školy s rozšířenou výukou hudební výchovy. Učební plán pro školy s rozšířenou výukou hudební výchovy však vyšel až o rok později v rámci doplněného vydání vzdělávacího programu základní škola. V takto upraveném vydání byl učební plán zpracován jako modelový učební plán pro školy s rozšířenou výukou hudební výchovy.¹⁶

Národním programem vzdělávání (Bílá kniha, 2001) byla zahájena reforma vzdělávání v České republice. Jedním z doporučení bylo „vytvořit rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání a v něm stanovit specifické cíle, obsah, výstupní klíčové kompetence a podmínky pro vzdělávání na 1. a 2. stupni“.¹⁷ Obdobné doporučení bylo formulováno i pro vzdělávání na gymnáziu. Na základě této koncepce byly zahájeny práce na tvorbě Rámcového programu pro základní vzdělávání (RVP ZV), v němž bylo ustaveno devět vzdělávacích oblastí. Pro Hudební výchovu jako obor vzdělávání spolu s Výtvarnou výchovou byla nově konstituována oblast Umění a kultura, která svým pojetím a vzdělávacím obsahem překračovala dosavadní rámec, vymezený estetickou výchovou. Šlo především o přesah týkající se tvořivosti, integrace a vzájemného nalézání vazeb mezi různými druhy umění. Přesto v kurikulu hudební výchovy byly jako nositelé vzdělávacího obsahu opět zdůrazněny činnosti – vokální, instrumentální, hudebně-pohybové a poslechové (ty tvoří tzv. obsahové domény). Tímto byl podpořen žádoucí a dlouhodobě proklamovaný činnostní princip.

Vzdělávací obsah Hudební výchovy v RVP ZV je tvořen **očekávanými výstupy**¹⁸ a učivem. Učivo je rozčleněno podle jednotlivých obsahových domén (zvláště pro 1. a 2. stupeň). Očekávané výstupy jsou vymezeny před vlastními doménami. Takto definované výstupy (na konci 3., 5. a 9. ročníku) umožňují lépe vnímat integrativní charakter hudební výchovy jako celku již z toho důvodu, že jsou předřazeny jednotlivým doménám a zároveň ve svých formulacích (především očekávaných výstupů na 2. stupni) propojují různé činnosti v jeden integrující celek.

Je zapotřebí také zmínit návaznost kurikula hudební výchovy na další důležité strategické materiály. Jde především o **Strategii digitálního vzdělávání do roku 2020**, kdy je digitálním vzděláváním rozuměno „vzdělávání, které reaguje na změny ve společnosti související s rozvojem digitálních technologií a jejich využíváním v nejrůznějších oblastech lidských činností. Zahrnuje jak vzdělávání, které účinně využívá digitální technologie na podporu výuky a učení, tak vzdělávání, které rozvíjí digitální gramotnost žáků a připravuje je na uplatnění ve

16 Na tomto místě je vhodné připomenout několik důležitých dokumentů, které měly dopad na tvorbu vzdělávacího obsahu hudební výchovy ve školách s rozšířenou výukou HV (RVHV) a jejich další vývoj: Standard základního vzdělávání (22. 8. 1995, čj. 20819/95-26), dále Standard vzdělávání ve čtyřletém gymnáziu (1996, čj. 27532/95-2) a pokyn ministra školství, kterým se stanovují i rámcová pravidla a postup při schvalování vzdělávacích programů pro základní školy (bod 5 B, druhý odstavec, Věstník MŠMT ČR, ročník 57, sešit 6, květen 1996). Osnovy byly schváleny pod čj. 28147/97-20 a zveřejněny ve Věstníku MŠMT.

17 Národní program rozvoje vzdělávání v České republice. Praha: Tauris, 2001, s. 49. ISBN 80-211-0372-8

18 Očekávané výstupy jsou v RVP ZV definovány jako „stěžejní část vzdělávacího obsahu jednotlivých vzdělávacích oborů; jsou ověřitelné, prakticky zaměřené, mají činnostní povahu a jsou využitelné v běžném životě; vymezují úroveň, které mají všichni žáci prostřednictvím učiva dosáhnout; jsou stanoveny orientačně (nezávazně) na konci 3. ročníku (1. období) a závazně na konci 5. ročníku (2. období) a 9. ročníku“.

společnosti a na trhu práce, kde požadavky na znalosti a dovednosti v segmentu informačních technologií stále rostou“.¹⁹ Z uvedené definice je patrné, že problematika digitálních technologií a jejich využití se dotkne (a také v současnosti již dotýká) i hudby, a tedy i hudební výchovy (využití multimédií v hudbě, hudebních kanálů – např. YouTube, počítačů, tabletů i mobilních telefonů apod.). Důležitou výzvou pro hudební výchovu a její kurikulum se tedy stane vhodné využití digitálních technologií, ovšem za předpokladu, že hudební výchova neztratí nic ze svého činnostního, integrativního a kreativního pojetí, že žákovi nebude digitálními technologiemi odňata možnost zpěvu, hry na hudební nástroje, pohybu a elementární tvořivosti spojené s improvizací a tvorbou. Pro případné další revize kurikula je proto zapotřebí počítat s metodicky i didakticky promyšlenou, ale též nezbytnou integrací digitálních technologií do vzdělávacího obsahu hudební výchovy.

3.7 Analýza příkladové realizace hudebního vzdělávání na základní škole

Školní vzdělávací program Harmonická škola Základní školy a Základní umělecké školy Jablonořová v Liberci klade důraz na předměty oblasti Umění a kultura a poskytuje jim značný prostor. Škola je od 1. 9. 1989 školou s rozšířenou výukou hudební výchovy a spojení se ZUŠ v jeden subjekt v 90. letech minulého století bylo logickým krokem. Škola, jež jako jedna z prvních v ČR spojila základní a základní umělecké vzdělávání v jeden subjekt, patří dlouhodobě mezi pracoviště, která svým přístupem k výuce hudební výchovy prakticky dokazuje její přínosnost. Pokud necháme stranou periodicky se opakující úspěchy v soutěžích a přehlídkách (zejména sborový zpěv), jedná se především o skutečnost, že škola není dlouhodobě nucena řešit závažné kázeňské ani jiné problémy, úspěšnost žáků ze tříd s rozšířenou výukou hudební výchovy při přijímacích řízeních na střední školy všech typů je 100 %, škola je dlouhodobě pozitivně vnímána veřejností i zřizovatelem a patří k významným kulturním centrům nejen Liberce. Vysokou úroveň má výuka hudební výchovy i ve třídách s běžnou jednododinovou dotací, o čemž mj. svědčí absolventské koncerty devátých ročníků a dílčí výstupy krátkodobých i střednědobých projektů. Velmi úspěšné jsou projekty (např. Dohnalová, 2015) propojující hudební výchovu, výtvarnou výchovu a informatiku (Muziky se nebojíme!, Tvoříme filmovou hudbu). ŠVP akcentuje aktivní a činnostní pojetí hudební výchovy a slouží jako modelový příklad propojení tradičních činnostních přístupů s využitím současných médií a technologií. Škola spolupracuje s pedagogickými fakultami TU Liberec, UJEP Ústí nad Labem a UK Praha a velmi úzce se Společností pro hudební výchovu České republiky a Českou filharmonii. Od školního roku 2018/2019 na škole pracuje regionální centrum v rámci projektu České filharmonie Hudba do škol.

3.8 Implementace a její příklady

O pojetí hudební výchovy jako činnostního předmětu usilovala hudební pedagogika od 70. let minulého století a z pohledu tohoto dlouhodobého trendu je toto zjištění výzkumu nutné chápat jako velmi pozitivní. Všechny složky hudební výchovy, tedy zpěv, hudební teorie, hra na hudební nástroje, pohybové aktivity atd. by však měly být chápány jako prostředek k dosažení cíle, tzn. vychovat člověka se základní „**hudební gramotností**“, která je východiskem a součástí jeho pozitivního vztahu k hudbě jako druhu umění, tříbit jeho vkus a vybavit ho pro další život schopností orientovat se v širokém spektru hudebních stylů a žánrů současnosti i minulosti.

V této souvislosti je třeba připomenout ochotu a zájem velké části učitelů hudební výchovy dále se zdokonalovat a vzdělávat právě v oblasti využívání moderních multimediálních aplikací, zejména počítačových programů, kompozičního a notačního softwaru apod. To je výzva

19 Strategie digitálního vzdělávání do roku 2020 [online]. MŠMT, 31. 10. 2014, s. 9 [cit. 2019-03-02]. Dostupné z: http://www.vzdelavani2020.cz/images_obsah/dokumenty/strategie/digistrategie.pdf

adresovaná zejména katedrám hudební výchovy na pedagogických fakultách, aby jednak tyto okruhy zařazovaly důsledně do svých studijních programů a vybavily tak absolventy pro kvalifikované využívání multimediálních technologií již v průběhu jejich studia, jednak ve vztahu k učitelům v praxi organizovaly a nabízely kurzy a další formy studia zaměřené právě na tuto problematiku, kdy s přihlédnutím k výše citovaným výsledkům výzkumu lze očekávat poměrně značný zájem ze strany učitelů. Tyto aktivity by mohly do budoucna významným způsobem ovlivnit a zkvalitnit využívání multimediálních technologií v celém hudebněvýchovném procesu na základních i středních školách.

Výrazným didaktickým impulzem pro utváření hudební výchovy je tzv. **integrativní hudební pedagogika**, jejímž významným propagátorem byl u nás na sklonku 90. let doc. Václav Drábek z Pedagogické fakulty Univerzity Karlovy. Ve své práci mimo jiné uvádí, že „hudbu nelze totiž chápat pouze jako umění, nýbrž jako estetický korelát zvukové zkušenosti člověka, jako nástroj komunikace, plnící vedle estetické také zábavné či terapeutické či další společenské funkce“. V tomto pojetí tvoří hudební pedagogiku šest didaktických celků zformulovaných v podobě otázek:

- Jak se hudba vytváří?
- Jak se hudba provádí?
- Jak se hudba zprostředkovává?
- Proč lidé pěstují a poslouchají hudbu?
- Proč lidé kupují a prodávají hudbu?
- Jak je poslouchané uzpůsobeno a jak je tato uzpůsobenost poslouchána?

Integrativní hudební pedagogika pracuje s trojím pojetím integrace – tzv. integrací jednooborovou, intermediální (polyestetickou) a interdisciplinární. Podstatou integrace jednooborové (integrace v rámci hudby) je uchopení hudebního problému/námětu prostřednictvím propojení hudebních činností a aktivit spojených s hudbou. Integrace intermediální (polyestetická) a interdisciplinární integrují umění a estetické jevy se širokou oblastí přírodních a společenských věd. Typickou pro toto pojetí integrace je projektová výuka přesahující dimenzi hudební výchovy (přesah do dalších druhů umění či dokonce dalších oborů lidských činností). Základním požadavkem je nicméně to, že by integrace měla být hudebně centrická, tedy z hudby vycházet a do hudby se zase vracet.

Je nutné zmínit další zdroje pro utváření podoby hudební výchovy 21. století. Kromě již zmíněného olomouckého experimentu, převedeného do oficiálního experimentu MŠMT ve školách s rozšířenou výukou hudební výchovy, zde bylo mnoho dalších podnětů, které přicházely z domova i ze zahraničí. Stále silný a pokračující je vliv české Orffovy školy propagované **Českou Orffovou společností**²⁰, založenou při České hudební společnosti jejím propagátorem a vynikajícím hudebním pedagogem a skladatelem Pavlem Jurkovičem v roce 1995.

Společnost nabízí pravidelné semináře v rámci programu dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků s významnými lektory národního i mezinárodního formátu, kteří působí i v zahraničí, vyučují nejen v rámci kurzů ČOS a účastní se národních i mezinárodních hudebních konferencí, organizují zájmové aktivity pro děti a mládež. Zmíňme půlročně konané semináře na MŠ a ZŠ generála Fajtla v Letňanech ČOS. Současná předsedkyně České Orffovy společnosti Lenka Pospíšilová je jedinou lektorkou hudební výchovy, která reprezentuje naši republiku i ve vzdálených krajích světa; hudební workshopy vede např. v Americe, Austrálii či v Asii.

Česká Orffova společnost se dále podílí i na realizaci hudebněvýchovných programů České filharmonie a Symfonického orchestru hl. m. Prahy FOK (hudební klub FÍK). Je členem

20 Česká Orffova Společnost [online]. [cit. 2019-03-02]. Dostupné z: www.orff.cz

mezinárodního spolku Orff fórum (Orff-Forum) při Orffově institutu Univerzity Mozarteum v Salzburgu, díky kterému udržuje svou pedagogiku v souladu s aktuálními trendy a navazuje kontakt s obdobnými společnostmi na celém světě. Z výše uvedeného je zřejmé, že vzdělávací program organizace je v naprostém souladu se současnými kurikulárními materiály v oblasti Umění a kultura.

Roku 1997 vznikla v ČR tradice mezinárodních letních škol v duchu idejí Carla Orffa „Internationale Orff-Sommerkurse der Begegnung“. V roce 2001 byl tento koncept přenesen i do sousedních zemí a za spolufinancování bavorskou Orffovou nadací (Carl Orff Stiftung) funguje již přes 20 let. Poslední ročníky byly realizovány na Slovensku (2017), v Maďarsku (2018), v budoucnu budou kurz hostit Ukrajina (2019) a opět Česká republika (2020).

Spektrum vlivu České Orffovy společnosti je široké a promítá se i do celkové úrovně hudebně-pohybového vzdělávání u nás. V květnu 2018 byl uskutečněn i 1. koncert České Orffovy společnosti v prostorech Muzea České hudby. Společnost disponuje obsáhlým knižním archivem a orffovským instrumentářem, který zapůjčuje. Podporuje též finančně účast aktivních členů na mezinárodních workshopech.

Česká Orffova společnost přispěla k profesnímu vývoji výborných českých pedagogů, kteří se neodmyslitelně zapsali do českého hudebního školství.

Letní hudební akce pro rodiče a děti „Rodina zpívá, hraje a tancuje“ byla založena skladatelem a pedagogem Pavlem Jurkovičem²¹ a Jiřinou Rákosníkovou již v roce 1988. Kurz je každoročně pořádán v Pelhřimově a trvá dodnes. V roce 2018 dostal díky organizační změně název „Rodina v jednom kole“. Aktivita pelhřimovského kurzu se opírá o model tzv. Orffova Schulwerku, zejména propojováním vokálních, instrumentálních a hudebně pohybových činností. Jednotlivé kurzy mají výstupy ve formě praktických materiálů a jsou zakončovány veřejným vystoupením.²²

Svůj nesporný vklad pro udržení kvality výuky hudební výchovy ve školách měla bezesporu především **Česká hudební společnost**, jejíž hudebněvýchovná sekce se v prosinci roku 1989 přejmenovala na Společnost pro hudební výchovu a navázala tak na dlouholetou tradici (byla založena již v roce 1934). V roce 1991 se jejím předsedou stal profesor Pedagogické fakulty UK Jaroslav Herden, jehož nesporný a zásadní přínos tkví v rozpracování receptivní složky hudební výchovy – problematice poslechových činností. Od roku 2002 je předsedou **Společnosti pro hudební výchovu České republiky** (Česká hudební společnost ukončila činnost v roce 2006) Jan Prchal. Kromě osvěty, participace na tvorbě strategických dokumentů ve spolupráci s MŠMT, aktivit v oblasti propojování problematiky školní hudební výchovy s akademickými pracovišti, která se zabývají přípravou budoucích pedagogů, lze jako nejdůležitější přínos společnosti spatřovat v pořádání každoročních prázdninových kurzů akreditovaných MŠMT **Letní dílna hudební výchovy** (Liberec, Mělník). V současnosti se jedná o nejprestižnější kurz zaměřený na obecnou hudební výchovu od segmentu předškolního vzdělávání po edukaci na středních školách. SHV ČR disponuje kvalitním lektorským týmem, náplň kurzu zahrnuje širokou škálu činností a témat, vždy důsledně akcentující princip předmětu se zaměřením na citový a emocionální rozvoj žáků (workshopy, přednášky, kolektivní muzicírování, práce se současnými médii, besedy s výraznými osobnostmi v oboru, sdílení pozitivních příkladů z praxe).

SHV ČR organizuje i Hudební olympiádu ČR a projekt zaměřený na aktivity v rodinách – „Zpívejte denně 10 minut se svým dítětem“ (pod záštitou MŠMT a Českého rozhlasu – Rádio Junior).

21 Zakládající člen České Orffovy společnosti.

22 Rodina v jednom kole [online]. [cit. 2019-03-02]. Dostupné z: <http://rodinavjednomkole.cz/>

Hudební olympiáda ČR, soutěž žáků základních škol v hudebněvýchovných disciplínách, kterou pod záštitou MŠMT organizuje Společnost pro hudební výchovu ČR společně s Katedrou hudební výchovy PedF UK a Gymnáziem a hudební školou hlavního města Prahy, je zapojena do mezinárodního kontextu, pořadatelé spolupracují s organizacemi dalších evropských států (aktuálně Litva, Lotyšsko, Estonsko, Polsko, Slovensko, Slovinsko a Kypr). Náplní jsou čtyři soutěžní disciplíny: hudebněteoretický test včetně poslechových úkolů (tedy spojení teorie s praxí), zkouška intonační a rytmické dovednosti (vycházející z požadavků RVP ZV), zpěv lidové nebo umělé písně v českém jazyce (dovednostní rovina) a provedení vlastní, předem připravené skladby (zjišťování míry kreativity). Výstupy z celostátního kola jsou konfrontovány v mezinárodním měřítku na Mezinárodní hudební olympiádě, která se koná jednou za dva roky (dosud v pobaltských státech). Reprezentanti naší hudební výchovy dosáhli v posledních třech ročnících (2014, 2016, 2018) vynikajících výsledků – ve dvou případech získali hlavní cenu za prezentaci vlastní skladby. Tuto skutečnost lze uvést jako argument pro tvrzení, že rámcově je systém nastaven správně a při jeho efektivním využití po celých 9 let základní školní docházky, kompetentně vyučované hudební výchově s akcentem na rozvíjení kreativity lze dosahovat velmi dobrých výsledků.

Popularizaci hudby se věnují i profesionální hudební tělesa. Jedním z nich je **Janáčkova Filharmonie Ostrava**, která realizuje hudební výchovně-vzdělávací programy pro žáky všech stupňů škol, učitele či rodiče. K jejím současným projektům patří např. Hrátky s nástroji orffovského instrumentáře; Od slabiky k říkadlu, od říkadla k písničce; Někdo (to) vidí rudě, jiný zase bledě... Hudební aktivity spojené s pohybovými činnostmi, a to nejen pro děti, ale i dospělé, vede Lenka Jaborská. K nabídce interaktivních pořadů Ostravské filharmonie patří i hudební dílny pro rodiče s dětmi.

Do hudební edukace na základních školách se významně zapojil **Symfonický orchestr hl. m. Prahy FOK** a **Česká filharmonie** se svými edukačními programy a projektem „Hudba do škol“. Myšlenka „Hudby do škol“ je jednoduchá. Projekt podporuje pedagogy, kteří se cítí poněkud izolovaně (protože jich na školách nebývá tolik) a často se jim nedostává náležitěho respektu od okolí. Projekt napomáhá tomu, aby se společně setkávali, aby přinášeli nápady a inspirace ze svých hodin, aby překonávali kolegiální ostych sdílet je s ostatními a aby hledali další, nové, lepší způsoby, jak svět hudby otvírat nové generaci. Jak že to řekl muzikolog Vladimír Helfert v roce 1929, když formuloval poslání hudební výchovy? Je třeba „budit lásku k hudbě v (mladých) duších“.

Kromě pravidelných setkání pedagogů v Rudolfinu, která se těší čím dál většímu zájmu, **vznikají regionální centra hudební výchovy**, dosud ve Velvarech, Litoměřicích, Hořicích, Liberci a Olomouci. Vedou je samotní učitelé, kteří zvou další spřízněné duše ke společnému přemýšlení a tvoření. Projektem zatím prošlo 200 pedagogů, kteří učí zhruba 30 000 žáků v celé ČR. Těm všem patří slova Jaromíra Synka z olomoucké pedagogické fakulty: „díky za to, že vás nezajímá jen přítomnost, ale díváte se dál než za horizont okamžitého efektu“. Hudba do škol se snaží propojovat učitele různých škol, ale i další hudebněpedagogické experty, jakými jsou Rafaela Drgáčová (ústřední metodička hudební nauky v ČR), Lenka Pospíšilová (předsedkyně České Orffovy společnosti) a Jan Prchal (předseda Společnosti pro hudební výchovu ČR). Za Českou filharmonii projekt vede lektorsko-organizační tým, který zve pravidelně a s velkou chutí na setkání s pedagogy členy ČF.²³

23 Projekt umožňuje intenzivní setkávání učitelů, diskuse, sdílení inspirací a hledání nejlepších možných způsobů, jak vést k lásce k hudbě. První setkání v červnu 2017 přilákalo 40, druhé v listopadu 2017 55 a třetí v lednu 2018 už 100 účastníků – pedagogů hudební výchovy na různých vzdělávacích stupních – z celé České republiky. Ukázky z hodin hudební výchovy přinášejí sami pedagogové, ale také významné osobnosti českého hudebního školství, jakými jsou Jan Prchal, Lenka Pospíšilová, Rafaela Drgáčová či Miroslav Synek. Podporu dávají a hudební inspiraci přinášejí samozřejmě lektoři České filharmonie, ale také její vynikající hudebníci; doposud to byli trumpetista Ladislav Kozderka, hobojista Vladislav Borovka či violoncellista Ivan Vokáč.

Od roku 2001 se do povědomí učitelů hudební výchovy dostává kreativní program **Slyšet jinak**, který vznikl ve spolupráci členů Katedry hudební výchovy Pedagogické fakulty Univerzity Palackého a Hudební fakulty brněnské JAMU a je zaměřen na rozvíjení tvořivých schopností všech žáků a studentů na různých typech škol v České republice prostřednictvím elementárního komponování.

Program *Slyšet jinak* navazuje na koncepci britsko-německého projektu *Response* a rakouského *Klangnetze*. Od roku 2001 je realizován na Katedře hudební výchovy Pedagogické fakulty Univerzity Palackého v Olomouci, od roku 2003 se na něm podílejí i pedagogové a studenti Hudební fakulty Janáčkovy akademie múzických umění v Brně. Snahou jeho organizátorů je učinit z hudební výchovy stejně tvořivý předmět, jakým je v současné škole např. výtvarná výchova. K obecným cílům programu *Slyšet jinak* proto patří rozvíjení kreativity, koncentrace a komunikace, bezbariérový přístup k tvorbě a prohlubování mezioborových vztahů. Specifické cíle směřují k reflexi aktuálního hudebního stavu v hudebněpedagogickém dění, rozšíření současného modelu činnosti hudební výchovy o elementární komponování a k týmovému modelu výuky hudební výchovy, otevřenému i nepedagogickým pracovníkům.²⁴

Elementární komponování je výuková metoda propojující edukační a hudebně kompoziční metody s cílem posílení kompetencí žáka v oblasti tvořivosti. Svým záběrem se však promítá i do obecných atributů vzdělávání, jako jsou např. vytváření pracovních, sociálních, komunikativních kompetencí a interdisciplinární či integrativní výuka. Prostředkem elementárního komponování je hra, která vychází z volné improvizace s elementárním hudebním materiálem a směřuje ke vzniku skupinové kompozice. Žáci prostřednictvím herních situací vstupují do prostoru, v němž je každý zvuk a každý projev vnímán jako hudební, každý předmět jako hudební nástroj, spontánní interakce mezi zvuky jako improvizace a grafické fixování zvuků a jejich následné reprodukování jako hudební kompozice a interpretace. Aktivní a zároveň koncentrované naslouchání nejrůznějším zvukům, jejich kvalitám, různým zvukovým prostředím a situacím umožňuje s nimi dále pracovat. Děti jednotlivé zvuky graficky zaznamenávají a v improvizacích hrách samy volně imitují – vytvářejí hlasem, hrou na tělo, hrou na předměty běžné denní potřeby (židličky, propisky, lahve, zipy apod.) nebo hrou na netradiční hudební nástroje, které si také samy vyrábějí. Sady kompozičních cvičení pak děti inspirují k již záměrnému uspořádání zvuků do hudební struktury vyjádřené grafickou partiturou. Na jejím vytváření se vždy podílí skupina dětí, přičemž grafická partitura je výsledkem společného hledání a ověřování optimální interpretační podoby nové kompozice. Žák se tak stává současně autorem, interpretem i posluchačem v jedné osobě. Důraz přitom není kladen na výsledný produkt – uměleckou hodnotu či originalitu nové kompozice, nýbrž na procesualnost, tzn. na získávání zkušeností, poznatků a emocionálních prožitků žáka v průběhu jeho aktivního zapojení do hudebních činností. Stejně tak je v programu *Slyšet jinak* zdůrazňován bezbariérový přístup, tzn., že projektu se může účastnit kdokoliv bez ohledu na své schopnosti, dovednosti, věk a předchozí hudební zkušenosti.

24 *Slyšet jinak* [online]. [cit. 2019-03-02]. Dostupné z: <http://slysetjinak.upol.cz/>

4 Doporučení

Hudební výchova je důležitý proces osobnostní kultivace každého člověka. Jako vzdělávací disciplína rozvíjí hudební schopnosti, dovednosti, citovou a emoční kultivaci dětí a mládeže. Realizuje se v různých institucionálních formách, které mají svůj vertikální charakter a obsahové zaměření modelované podle cílové skupiny. Promyšlený nárůst pěveckých, poslechových, instrumentálních a hudebně pohybových činností vede jedince k aktivnímu vnímání, chápání a prožívání hudby a jejích základních pojmů. Do komplexu rozvoje hudebnosti patří i rozvoj melodického a harmonického cítění, smyslu pro rytmus, rozvoj hudební paměti, fantazie a představivosti. Žáci, později studenti, ale i dospělí rozvíjejí prostřednictvím různých hudebních činností své receptivní, reprodukční a tvořivé schopnosti, získávají ucelený pohled na hudební kulturu, učí se rozumět jejím výrazovým a formotvorným prostředkům a společenským funkcím v jednotlivých uměleckých obdobích, dokážou se orientovat v jejím dobovém a stylovém rozvrstvení. Hudební výchova je ve svém komplexu organizovaným institucionalizovaně zabezpečeným procesem vzdělávání vymezeným různými typy a stupni škol i kulturně hudebními institucemi různého žánrového zaměření a představuje nezastupitelný segment celoživotního vzdělávání.

Z hlediska uchování a udržování kulturních hodnot a tradic je hudební výchova klíčovým předmětem. Nezastupitelnou roli má i pro realizaci klíčové kompetence kulturní povědomí a vyjádření. To se týká i integrace s dalšími výchovnými předměty i ostatními vzdělávacími obory při realizaci a rozvíjení dalších klíčových kompetencí.

Z hlediska revize kurikula hudební výchovy (oblast Umění a kultura – hudební výchova) je třeba:

- **zachovat hudební výchovu jako povinný předmět ve všech ročnících ZŠ a odpovídajících ročnících víceletých gymnázií minimálně ve stávající hodinové dotaci (1 hodina týdně);**
- chápat předmět hudební výchova jako nezastupitelný pro harmonický rozvoj osobnosti;
- chápat předmět hudební výchova jako činnostní předmět a na základě této premisy přistupovat k revizi stávajícího kurikula;
- v rámci revize naplňovat současný model komplexní hudební výchovy;
- v kurikulu akcentovat a prohloubit integrativní charakter hudební výchovy jako komplexního předmětu vyvážeností jednotlivých složek (vokální, receptivní, instrumentální, hudebně-pohybové s využitím prvků dalších oborů oblasti Umění a kultura, zejména pohybové a taneční výchovy, dramatické výchovy a výchovy filmové a audiovizuální);
- do výsledků učení zařadit činnosti podporující participaci žáků na využívání multimédií a moderních technologií jako nástrojů rozvoje jejich hudební kreativity, vhodnou formou upozorňovat na negativní jevy spojené s jejich nevhodným užíváním;
- v očekávaných výstupech v maximální míře využít stávající Standardy pro ZV – hudební výchova;
- otevřít hudební výchovu různým formám a metodám výuky vedoucím k požadovaným výsledkům učení, vytvořit prostor pro pedagogickou tvořivost a prezentaci pozitivních výsledků;

- začlenit do stávajícího vymezení klíčových kompetencí v RVP klíčovou kompetenci kulturní povědomí a vyjádření²⁵ a tuto kompetenci důsledně rozšířit o formulace akcentující význam podílu hudební výchovy na utváření této, ale i dalších klíčových kompetencí; v případě, že dokument nebude moci být o tuto klíčovou kompetenci rozšířen, doporučujeme rozšířit obdobným způsobem stávající klíčové kompetence (např. klíčovou kompetenci komunikativní);
- **důsledně dbát na objem povinného vzdělávacího obsahu (nebezpečí předimenzování) a na jazykovou stránku formulací z důvodu obecné srozumitelnosti dokumentu.**

Pro zkvalitnění všeobecného hudebního vzdělávání je třeba:

- poukazovat na skutečnost, že hudba efektivně rozvíjí tvořivost jako základní osobnostní dimenzi mladého člověka;
- poukazovat na skutečnost, že v rozvoji osobnosti mladého člověka, ve formování jeho hodnotových a estetických kritérií je hudební výchova nezastupitelná;
- akcentovat pozitivní vliv na utváření sociálních vazeb ve třídních, pěveckých a instrumentálních kolektivech – správně a kvalitně vyučovaná hudební výchova vytváří prostor pro individuální seberealizaci i socializaci jednotlivce v rámci kolektivu;
- zkvalitnit přípravu budoucích učitelů na pedagogických fakultách, především pro 1. stupeň ZŠ, a věnovat více péče didaktickému účinku vysokoškolského vzdělávání pro následnou praxi od předškolního věku až po gymnázia; na vysokých školách podporovat volný výběr oborového studia hudební výchovy s ostatními předměty;
- iniciovat vznik aktuálních a atraktivních metodických materiálů, didaktických pomůcek a učebnic;
- podporovat vznik dětských pěveckých sborů, instrumentálních souborů a dalších forem hudebněvýchovných aktivit v podmínkách základních škol;
- vycházet z příkladů dobré praxe, zvyšovat prestiž zveřejňováním pozitivních příkladů a neustále chránit zájmy učitelů hudební výchovy;
- zveřejňovat pozitivní iniciativy spolupráce mezi školou, rodinou a veřejností;
- účastnit se na tvorbě koncepčních materiálů a prezentovat je v evropském kolektivu národních koordinátorů EAS jako informaci nebo inspiraci; pokud to bude potřeba, získat národní koordinátory k vytvoření podpůrných rezolucí adresovaných národním vládám;
- spolupracovat s národními organizacemi v zahraničí na výměně informací (v českém prostředí je to rovněž visehradský prostor);
- podněcovat mladé vědecké pracovníky (doktorandy) k užší spolupráci se školskou praxí prostřednictvím workshopů a společných konferencí;
- odkrývat nedostatky ve výuce a působit na učitele, školské orgány a veřejné mínění pozitivními příklady u jednotlivých škol, např. dostatečnou hodinovou dotací, kvalitní koncepcí maturitních zkoušek z hudební výchovy na gymnáziích, kvalitní hudební a metodickou prací učitelů, důstojným postavením hudební výchovy mezi ostatními předměty na základních školách a na gymnáziích, příkladným materiálním vybavením škol hudebními nástroji, dětskými nástroji, knihovnami, digitálními technologiemi ukázkovými pěveckými a instrumentálními soubory;

25 Viz též např. EUROPEAN AGENDA FOR CULTURE. Cultural Awareness and Expression Handbook: Open method of coordination (OMC) working group of EU Member States' experts on 'cultural awareness and expression – Study. Luxembourg: Publications Office of the European Union, 2016. ISBN 978-92-79-54978-6.

- využívat možnosti neformální a neinstitucionální hudební výchovy ve volnočasových aktivitách mládeže s důrazem na aktivity ve sféře společensko-sociální, nikoli striktně umělecké.

Bibliografie

- Coufalová, G., Medek, I., Synek, J. (2013). *Hudební nástroje jinak: Netradiční využití tradičních hudebních nástrojů a vytváření jednoduchých hudebních nástrojů*. Brno: Janáčkova akademie múzických umění v Brně.
- Crha, B. a kol. (2013). *Výzkum hudebních preferencí vysokoškolské mládeže v Evropě a České republice*. Brno: Masarykova univerzita.
- Crha, B., Binderová, R., Vaňková, Š., Sedláček, M. (2014). *Research on the Musical Preferences of University Students in Member Countries of the ISME*. Brno: Masarykova univerzita.
- Crha, B., Jurčíková, T., Prudíková, M. (2010). Výzkum využití multimediálních technologií v hudební výchově. In *Teoretické reflexe hudební výchovy*. Brno: Masarykova univerzita, s. 1–288.
- Černá, L. (2016). Klíčová kompetence s kulturními, uměleckými či estetickými aspekty a její pojetí či absence v kurikulech ČR a SR. In *Teoretická reflexe hudební výchovy*, roč. 12, s. 1–10.
- Šobáňová, B. (2016–2017). Hudební výchova na 1. stupni ZŠ a Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání. (GAUK č. 156216). Praha: Univerzita Karlova v Praze.
- Šobáňová, B. (2018). Reflexe probíhající pedagogické reformy v hudebním vzdělávání na 1. stupni ZŠ v České republice (výsledky výzkumu). *Ad Fontes Artis* (s. 65–72). Banská Bystrica: FMU AU.
- Šuranský, P. (2018). *K některým problémům receptivní hudebnosti mládeže*. Brno: Masarykova univerzita, Pedagogická fakulta.
- Balcárková, E. (2017). Hudební preference žáků druhého stupně základních škol. *Hudební výchova* (3).
- Barkoczki, I., Pléh, C. (1992). *Music Makes a Difference (The Effect of Koláry's Musical Training on the Psychological Development of Elementary School Children)*. Kecskemét.
- Belz, H., Siegrist, M. (2001). *Klíčové kompetence a jejich rozvíjení: východiska, metody, cvičení a hry*. Praha: Portál.
- Brown, P., Dillon, S. (2011). eBility: from tool use to partnerships. *Journal of Music, Technology and Education* 4(2–3), s. 201–215.
- Burnard, P. (2011). Education leadership, musical creativities and digital technology in education. *Journal of Music, Technology and Education* 4(2–3), s. 157–171.
- Daněk, A. (2016). Možnosti a výzvy orchestrálního projektu Nadačního fondu Harmonie vycházejícího z programu El Sistema v českém hudebně výchovném prostředí. *Teoretické reflexe hudební výchovy*, 12(1), s. 11–24.
- Daněk, A. (2017). Speciální hudební výchova v prostředí Dětského domova Klánovice. *Teorie a praxe hudební výchovy V*. Praha: Univerzita Karlova.
- Dohnalová, L. (2015). Hudební zážitková a kreativní výchova – příklady dobré praxe. *Participace dětí a mládeže na kultuře a umění prostřednictvím zážitku, sborník příspěvků z konference*. Praha: Národní informační a poradenské středisko pro kulturu.
- Drábek, V. (1998). *Tvořivost a integrace v receptivní hudební výchově*. Praha: PedF UK.
- Franěk, M. (2005). *Hudební psychologie*. Praha: Karolinum.
- Fíbek, M. (2015). *Interaktivní e-learningová aplikace pro podporu hudební nauky na ZŠ*. Brno: Mendelova univerzita v Brně, Provozně ekonomická fakulta.

- Gower, L., McDowal, J. (2012). Interactive Music Video Games And Children's Musical Development. *British Journal of Music Education*, 29 (1), s. 91–105.
- Grobár, M. (2016). Notiční program jako nástroj rozvoje hudební kreativity ve světle výzkumu. *Hudba a hudebné aktivity na podporu rozvoje osobnosti a kreativity u detí*. (s. 40–46). Trenčín: Trenčianska univerzita Alexandra Dubčeka v Trenčine, Fakulta zdravotníctva.
- Grobár, M. (2016). *Rozvoj tvořivosti žáka základní školy prostřednictvím notačního programu*. Praha: Univerzita Karlova v Praze.
- Gregor, V. (1974). Československá společnost pro hudební výchovu (1934–1938) a mezinárodní dosah její činnosti. *Spisy Pedagogické fakulty v Ostravě sv. 29* (s. 99–100). Ostrava: Pedagogická fakulta v Ostravě.
- Gruenhagen, L. M. (2007). Developing Musical Creativity Through Reflective and Collaborative Practices. *Music Educators Journal* (March), s. 40–45.
- Halliday, J. (3. 10. 2017). *How to improve the school results: not extra maths but music, loads of it*. Načteno z The Guardian: <https://www.theguardian.com/education/2017/oct/03/school-results-music-bradford>
- Helfert, V. (1930). *Základy hudební výchovy na nehudebních školách: otázka hudebnosti: nutnost školské hudební výchovy*. Praha: Státní nakladatelství.
- Herden, J. (1994/95). Myšlenky evropských hudebních pedagogů. *Hudební výchova* (1), s. 2–3.
- Hewitt, A. (2009). Some features of children's composing in a computer-based environment: the influence of age, task familiarity and formal instrumental music instruction. *Journal of Music, Technology and Education* 2 (1), s. 5–24.
- Holas, M. (2013). *Psychologie hudby v profesionální hudební výchově*. Praha: AMU.
- Horáčková, J. (2011). *Hudební preference adolescentů a možnosti jejich ovlivnění*. Ústí nad Labem: Katedra hudební výchovy, PF UJEP.
- Hurwitz, I., Wolff, P., Bortnick, B., Kosas, K. (1975). Nonmusical effects of the Kodaly music curriculum in primary grade children. *Journal of Learning Disabilities*(8), s. 167–174.
- Jursová Zacharová, Z., Kulíková, A. (2017). *The Influence of Computer Games On The Executive Functions Of Children*. 3(2), s. 93–104.
- Karbusický, V., Kasan, J. (1969). *Výzkum současné hudebnosti*. Praha: Svoboda.
- Kardos, L. (2012). How music technology can make sound and music worlds accessible to student composers in Further Education colleges. *British Journal of Music Education*. 29(2), s. 143–151.
- Kljunič, B. (2014). Výuka žáků se specifickými vzdělávacími potřebami na základních uměleckých školách. *Hudební výchova* (3).
- Kmentová, M. (2013–2015). *Hudba jako výrazný prostředek kultivace řeči předškolních dětí*.
- Kmentová, M. (2015). *Hudební a řečové projevy předškolních dětí a jejich vzájemné ovlivňování*. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta.
- Kmentová, M. (2015). *Hudební a řečové projevy předškolních dětí a jejich vzájemné ovlivňování*. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta.
- Kmentová, M. (2018). *Slovo, slůvko, slovíčko, honem poběž, písničko!: hudební činnosti v logopedické prevenci*. Praha: Portál.

- Kodejška, M. (2009). Problematika hudebního vzdělávání v základním školství v České republice. *Visegrádské semináře Praha 2018* (str. 14). Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta.
- Kopecký, J., Synek, J., Zouhar, V. (2014). *Hudební hry jinak. Tvořivé hry a modelové projekty elementárního komponování*. Brno: Janáčkova akademie múzických umění v Brně.
- Kopřiva, P., Nováčková, J. (2015). *Respektovat a být respektován*. Spirála.
- Králová, E. a kol. (2016). *Hudební klima dítěte*. Praha: Nakladatelství Karolinum.
- Krzáková, R. (2017). *Hudební výchova ve školním vzdělávacím programu na základní škole*. Ústí nad Labem: Katedra hudební výchovy PF UJEP.
- Kusák, J. (2016). Ethnic Music as a Component of Innovation and Modernisation of Czech Music Education. *Edukacja artystyczna – nowe wyzwania* (s. 339–349). Zielona Góra: Zielona Góra-Skarbona.
- Levitin, J. D. (2007). *This Is Your Brain on Music. The Science of a Human Obsession*. Plume/Penguin.
- Levitin, J. D. (2009). *The World in Six Songs. How the Musical Brain Created Human Nature*. Plume.
- Linhart, L. (1981). *Základy obecné psychologie*. Praha.
- Lázňovská, L. a kol. (2007). *Dítě a umění – Význam vybraných uměleckých aktivit pro utváření osobnosti dítěte ve věku povinné školní docházky. Výsledky aplikovaného výzkumu*. Praha: Národní informační a poradenské středisko pro kulturu.
- Lébl, V., Poledňák, I., a kol. (1988). *Hudební věda I.–III*. Praha: SPN.
- Mach, J. (23. březen 2018). *Nejoblíbenějším učitelem je David Turek z České Kamenice*. Načteno z Novinky.cz: <https://www.novinky.cz/veda-skoly/467164-nejoblibenejsim-ucitelem-je-david-turek-z-ceske-kamenice.html>
- Martínková, K. (2014). *Hudba a vzdělávání ve světě nevidomých. Výzkum*. Ústí nad Labem: Katedra hudební výchovy PF UJEP.
- Matthias, J. (2015). From Birdsong to Songbird: An adventure in collaborative creativity. *Technoetic Arts: A Journal of Speculative Research*. 13(3), s. 309–313.
- Medek, I. (2011). Umělecké vzdělávání a role kulturních institucí. *Sborník příspěvků Diskuzního fóra, Praha 22.–23. září 2011*. Praha: Národní informační a poradenské středisko pro kulturu.
- Medek, I., Synek, J., Zouhar, V. (2014). *Composing in the Classroom. Different Hearing: Experiences in Czech Music Education*. Brno: Janáček Academy of Music and Performing Arts in Brno.
- Mednanska, I. (2010). *Systematika hudobnej pedagogiky*. Prešov: Rokus-Prešov.
- Medňanská, I. (2016). Estetická výchova v školských vzdělávacích dokumentoch po reforme v roku 2008. *Súčasný hudobnoestetický myslenie na Slovensku v kontexte metodologických problémov estetiky a muzikológie. Studia scientae artis II.* (ed. Slávka Kopčáková), s. 155–174.
- Medňanská, I. (2016). Visegrad Group in Music Education. Coperations and Projects. In *European Perspectives on Music Education 5. International Cooperation Innsbruck-Esslingen-Bern-Belp*, s. 173–183. Helbling.
- Mužik, P. (2010). *Hudba v životě adolescentů: hudební preference v souvislostech*. Olomouc: UP Olomouc.

- Piřha, P. (2011). Umělecké vzdělávání a role kulturních institucí. In *Diskusní fórum. Praha 22.–23. 11. 2011. Sborník příspěvků*. Praha: Nipos, s. 95–97.
- Piknerová, J. (2009). *Matematika a hudba*. Brno: MU Brno.
- Plucker, J. A., Endowed, R. N., Kaufman, J. C. (2016). *What We Know About Creativity*. Washington: P21 – Partnership For 21st Century Learning.
- Preisler, D. (7. říjen 2018). *Dobrá praxe: Moderní výuka pomocí interaktivních tabulí*. Načteno z: Ministerstvo vnitra české republiky: <http://www.mvcr.cz/clanek/moderni-vyuka-pomoci-interaktivnich-tabuli.aspx>
- Rauscher, F. H. (2009). The impact of music instruction on other skilll. In *Oxford Handbook of Music Psychology*, s. 348–359. New York: Oxford University Press.
- Roscher, W. (1991). Integrativní hudobná pedagogika a polyestetická výchova. In *Integrující možnosti hudby a umelecká výchova detí a mláderže*. Trenčín: Sborník SHS.
- Ruthmann, A. S. (2007). Strategies for Supporting Music Learning Through Online Collaborative Technologies. In *Music Education with Digital Technology*, s. 123–133. London: Continuum.
- Seddon, F. A. (2007). Music e-Learning Environments: Young People, Composing and the Internet. *Music Education with Digital Technology*.
- Sedlák, F., a kol. (1979). *Didaktika hudební výchovy na druhém stupni základní školy*. Praha: SPN.
- Sedlák, F., Váňová , H. (2013). *Hudební psychologie pro učitele*. Praha: Karolinum.
- Sedláček, M. (2010). *The Multimedia Technologies Applications in Music Education*. Brno: Masarykova univerzita.
- Sedláček, M. (2012). *Topical Issues of Contemporary Music Education*. Brno: Masarykova univerzita.
- Sedláček, M. (2015). *Music Preferences of Youth as a Contemporary Music Education Issue*. Brno: Masarykova univerzita.
- Sedláček, M. (2016). *Music Education – Terra Cognita?* Brno: Masarykova univerzita.
- Sedláček, M., Horáková, R. (2014). K výzkumům hudebních preferencí vysokoškolské mládeže. *Hudební výchova* (4).
- Solomon, G., Perkins, D. (1989). Rocky roads to transfer: rethinking mechanisms of a neglected phenomenon. *Educational Psychologist* (24), s. 113–142.
- Stolleová, J. (2014). *Základní školy s rozšířenou výukou hudební výchovy v Čechách a na Moravě a jejich školní vzdělávací programy*. Ústí nad Labem: Katedra hudební výchovy PF UJEP.
- Strait, L. D., Slater, J., O’Connell, S., Kraus, N. (2015). Music training relates to the development of neural mechanisms of selective auditory attention. *Developmental Cognitive Neuroscience*, s. 94–104.
- Synek, J. (2008). *Elementární komponování a jeho význam v edukaci*. Olomouc: Univerzita Palackého.
- Tobias, E. S. (2018). Let’s play! Learning music through video games and virtual worlds. In *Creativities, Technologies And Media In Music Learning And Teaching*, s. 217–235. New York: Oxford University Press.

- Všetičková, G. (2011). *Komponování dětí v hudební výchově s přihlédnutím k hudebnímu minimalismu*. Olomouc: Univerzita Palackého.
- Váňová, H. (1994/95). Naši a slovenští pedagogové na konferenci. *Hudební výchova* (1), s. 4–5.
- Váňová, H., Skopal, J. (2007). *Metodologie a logika výzkumu*. Praha: Univerzita Karlova.
- Waldron, J. (2011). Conceptual frameworks, theoretical models and the role of YouTube: Investigating informal music learning and teaching in online music community. *Journal of Music, Technology and Education*, 4, 2, 3, s. 189–200.
- Webster, P. R. (2009). Children as Creative Thinkers in Music Focus on Composition. In *The Oxford Handbook of Music Psychology*, s. 590–591. Hampshire: Oxford.
- Yanochková, O. (2014). *Hudební výchova a muzikoterapie u dětí s poruchami autistického centra*. Ústí nad Labem: Katedra hudební výchovy PF UJEP.
- Zelená, L. (2011). Postoj učitelů k nové kurikulární reformě. Praha: Karlova univerzita v Praze, Fakulta sociálních věd.
- Ziegelbauerová, A. (2017). Hudebnost, hudební vývoj a hudební výchova dětí v mateřské škole. *Horizonty umenia* (4).
- Ziegelbauerová, A., Kozel, D. (2017). Sémantický diferenciál jako možný prostředek k výzkumu dětské apercpece a sémantického prostoru. In *Evropské pedagogické fórum 2017: Sborník příspěvků mezinárodní vědecké konference Evropské pedagogické fórum*, s. 98–107. Hradec Králové: Magnanimitas.



NÁRODNÍ ÚSTAV
PRO VZDĚLÁVÁNÍ
Weilova1271/6
102 00 Praha 10
www.nuv.cz