

ZÁPADOČESKÁ UNIVERZITA V PLZNI

FAKULTA PEDAGOGICKÁ

KATEDRA HUDEBNÍ VÝCHOVY A KULTURY

PSYCHOLOGICKÉ ZÁKLADY POSLECHU HUDBY VE ŠKOLE

BAKALÁŘSKÁ PRÁCE

Michaela Böhmová

Hudba se zaměřením na vzdělávání

Vedoucí práce: doc. PaedDr. Marie Slavíková, CSc.

Plzeň 2023

Prohlašuji, že jsem bakalářskou práci vypracovala samostatně
s použitím uvedené literatury a zdrojů informací.

V Plzni, 1. května 2023

.....
vlastnoruční podpis

PODĚKOVÁNÍ

Ráda bych poděkovala vedoucí bakalářské práce doc. PaedDr. Marii Slavíkové, CSc. za její odborné vedení, cenné rady, vhodné připomínky, a především za čas, který mně a mé práci věnovala.

OBSAH

ÚVOD.....	3
1 HUDEBNÍ VNÍMÁNÍ.....	4
1.1 FYZIOLOGICKÉ ZÁKLADY HUDEBNÍHO VNÍMÁNÍ	4
1.1.1 Funkce sluchového systému.....	5
1.1.2 Fyziologické účinky hudby na lidský organismus.....	8
1.2 PSYCHOLOGICKÁ VÝCHODISKA HUDEBNÍHO VNÍMÁNÍ	9
1.3 HUDEBNÍ SCHOPNOSTI PODÍLEJÍCÍ SE NA AKTIVNÍM HUDEBNÍM VNÍMÁNÍ	10
1.4 PROSTOROVÉ A MOTORICKÉ SLOŽKY V PROCESU VNÍMÁNÍ HUDBY	16
2 POSLECH HUDBY VE ŠKOLE.....	19
2.1 SPOJENÍ HUDEBNÍCH SCHOPNOSTÍ A POSLECHU HUDBY VE ŠKOLE	20
2.2 CÍLE POSLECHU HUDBY VE ŠKOLE	21
2.3 REALIZACE POSLECHU HUDBY VE ŠKOLE.....	24
3 HUDEBNĚ VYJADŘOVACÍ A FORMOTVORNÉ PROSTŘEDKY.....	26
4 VÝZKUM: EMOCIONÁLNÍ REAKCE ŽÁKŮ ZÁKLADNÍ ŠKOLY NA POSLOUCHANÉ HUDEBNÍ UKÁZKY	30
4.1 PŘEDMĚT VÝZKUMU	31
4.2 HYPOTÉZY	32
4.3 METODIKA VÝZKUMU	32
4.3.1 Výběr poslechových skladeb	33
4.4 REALIZACE VÝZKUMU.....	35
4.5 ANALÝZA VÝSLEDKŮ VÝZKUMU	37
4.5.1 Ukázka č. 1 - Johann Sebastian Bach: Toccata a fuga d moll.....	37
4.5.2 Ukázka č. 2 - Georg Philippe Telemann: Kánonická sonáta.....	38
4.5.3 Ukázka č. 3 - Bohuslav Martinů: Otvírání studánek.....	39
4.5.4 Ukázka č. 4 - Claude Debussy: Svit luny.....	40
4.6 VERIFIKACE HYPOTÉZ	41
4.7 ZÁVĚR Z VÝZKUMU	42
ZÁVĚR.....	43
RESUMÉ	44
SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY A ZDROJŮ	45
SEZNAM OBRÁZKŮ	47
PŘÍLOHY.....	I

ÚVOD

Hudba je s námi odjakživa, je přirozenou součástí našich životů a vnímáme ji od nejtělejšího věku. Slouží nám nejen k poslechu a zábavě, ale také nás vnitřně proměňuje a rozvíjí, a proto je velmi důležité ukázat dětem krásy světa hudby již na základní škole. Jednou z nejpřirozenějších variant je díky svému charakteru poslech. Poslech hudebního díla je složitý psychický proces, který má své vnitřní i vnější zákonitosti.

Spojení poslechu hudby a psychologie bylo důvodem, proč jsem si vybrala pro svou bakalářskou práci toto téma. Zmíněná témata jsou pro mě velmi zásadní a provázejí mě od dětství. Díky této bakalářské práci jsem si o nich mohla rozšířit vědomosti. Psychologii vnímání hudby budu věnovat úvodní kapitulu této práce. Dále se chci zaměřit na uplatnění získaných poznatků v oblasti školního poslechu hudby, a to u žáků 2. stupně základní školy.

Sledování psychických procesů žáků při poslechu hudby je do jisté míry možné prostřednictvím výzkumné techniky sémantického diferenciálu. S uplatněním této techniky se pokusím zjistit kvalitu a základní zaměření emocionálního prožívání vybraných hudebních ukázek žáků základní školy, porovnávat budu výzkumnou skupinu dívek a výzkumnou skupinu chlapců, protože je známo, že v období puberty se posluchačské zaměření i způsoby emocionálního a estetického prožívání hudby u obou pohlaví do značné míry liší. Ověření této zajímavé výzkumné techniky ve školní praxi a získání výzkumných dat k různým aspektům hudebního prožívání vybraných skladeb bude hlavním cílem této bakalářské práce.

V první kapitole své práce se věnuji fyziologickým a psychologickým východiskům procesů spojených s vnímáním hudby, další kapitola je pedagogickou a didaktickou aplikací získaných poznatků do praktické roviny školního vyučování hudební výchovy. Charakteristikou hudebně vyjadřovacích prostředků se zabývá kapitola třetí, jelikož s jejich identifikací je poslech hudby velmi výrazně provázán. Čtvrtá kapitola s názvem „Emocionální reakce žáků základní školy na poslouchané hudební ukázky“ je věnována výzkumu.

1 HUDEBNÍ VNÍMÁNÍ

Pojem *vnímání hudby* bývá v souvislosti s jejím zpracováním a působením v lidské psychice označován mnoha způsoby. Můžeme se tak setkat s pojmy *recepce, hudební vnímání, percepce, apercepce, hudební slyšení, poslech hudby* atd. Tyto zdánlivě podobné pojmy se svým významem ale výrazně liší.¹ František Sedlák a Hana Váňová popisují pojmy recepce a percepce takto: *Nejširším pojmem je recepce, označující veškerý příjem hudby v lidské psychice. Výrazu percepce odpovídá v hudební psychologii pojem hudební vnímání nebo vnímání hudby. Jde o aktivní poznávání hudby v našem vědomí prostřednictvím smyslových orgánů.*² Ivan Poledňák vysvětluje pojem recepce hudby jako *označení pro specifický, historicky se vyvinuvší posluchačský přístup k hudbě.*³ Pojem percepce charakterizuje jako *vstupní část složitého psychického procesu odrazu reality.*⁴ Apercepce je dle Sedláka a Váňové: *Složitý celostní psychický proces, v němž vnímatel zpracovává smyslový příjem hudby na vyšší psychické úrovni, rekonstruuje ji, proniká do jejího obsahu, prožívá ji a hodnotí na základě své životní a hudební zkušenosti.*⁵ Při tomto procesu dojde k určitému chápání hudby, jelikož ji posluchač přijme a může ji vztahovat ke své již získané hudební zkušenosti. Je nutné poznamenat, že ne vždy přejde percepce do apercepce.⁶ Pojem hudební slyšení poukazuje dle Sedláka a Váňové především na *funkční a historický přístup k hudbě.*⁷ Ivan Poledňák charakterizuje hudební slyšení jako *skutečnost určitého interindividuálního „nastavení“ na hudbu, jež odpovídá určitému rázu dané hudby.*⁸

1.1 FYZIOLOGICKÉ ZÁKLADY HUDEBNÍHO VNÍMÁNÍ

Hudební vnímání je uskutečňováno díky sluchovému analyzátoru. *Sluchový analyzátor* tedy představuje základní mechanismus hudebního slyšení. Je nutné zmínění následujících částí systému, bez kterých by jeho funkce nebyla dokonalá. Jsou jimi sluchový orgán, mozková kůra, v níž je jádro sluchového analyzátoru, a sluchová nervová dráha. Proces funguje následovně: vlnivé excitace, které způsobuje chvějící se těleso a okolní prostředí,

¹ SEDLÁK, František a Hana VÁŇOVÁ. *Hudební psychologie pro učitele*. Praha: Karolinum, 2013, s. 235.

² Tamtéž

³ POLEDŇÁK, Ivan. *Stručný slovník hudební psychologie*. Praha: Supraphon, 1984, s. 333.

⁴ Tamtéž, s. 266.

⁵ SEDLÁK, František a Hana VÁŇOVÁ. *Hudební psychologie pro učitele*. Praha: Karolinum, 2013, s. 235.

⁶ Tamtéž, s. 235-236.

⁷ Tamtéž, s. 235.

⁸ POLEDŇÁK, Ivan. *Stručný slovník hudební psychologie*. Praha: Supraphon, 1984, s. 144.

dokáže sluchový analyzátor v konkrétním frekvenčním pásmu zachytit a následně s nimi pracovat. Zmíněné pásmo se vymezuje od nejnižší frekvence (dolní mez slyšení) 16 Hz až k nejvyšší frekvenci (horní mez slyšení) která je cca 20 000 Hz. Horní mez slyšení s rostoucím věkem klesá dokonce až k hranici 10 000 Hz. Funkce sluchového analyzátoru spočívá v rozebrání a následném spojení akustických podnětů, právě takto dochází k jejich zpracovávání a následnému přijímání. Při tomto procesu, který probíhá v centrálním nervovém systému, ale dochází ke zkreslení a k transformacím, to znamená, že sluchový počitek a vjem přesně neodpovídají zvukovému ději v okolí a že výsledný zvukový vjem se následně může lišit od akustického podnětu.⁹

Tento fakt potvrzuje i Jiří Kulka, který uvádí, že: *Vztah mezi objektivním podnětem a subjektivním sluchovým obrazem tohoto podnětu není jednoznačně přímočarý.*¹⁰

Z tohoto důvodu se, k již existujícím fyzikálním hodnotám zvuku, kterými jsou intenzita, frekvence, délka, spektrální skladba harmonických tónů, zavedly i paralelní fyziologické pojmy, díky kterým dokážeme lépe charakterizovat akustický podnět v našem vědomí. Jsou jimi hlasitost, výška tónu, délka tónu a barva tónu.¹¹

1.1.1 FUNKCE SLUCHOVÉHO SYSTÉMU

*Slyšení je psychickou funkcí, která člověku zprostředkovává zvukové podněty prostředí. [...] Slyšení nám napomáhá – podobně jako vidění – uvědomit si pohyb, prostor a čas. Pochopení zvuku znamená pochopení jeho smyslu.*¹²

Celý sluchový systém je složený z vnějšího, středního a vnitřního ucha, určitých částí mozku a páru sluchových nervů. Vnější ucho představuje nejviditelnější část ucha, čímž je ušní boltec, a má na starost zachycování zvuků z okolí. Jeho činnost spočívá v tom, že přijme zvukovou vlnu, kterou převede do kmitání, a ona dále postupuje zvukovodem až k bubínku, který je následně díky tlaku zvukových vln dále rozkmitáván. Střední ucho obsahuje kůstky s názvem *kladívko, kovádlíka a třmínek*, díky kterým dochází k dalšímu přesunu kmitání.

¹³ Ve vnitřním uchu dochází k rozlišování výšek tónů, a proto je tedy nejdůležitější částí.

⁹ SEDLÁK, František a Rudolf SIEBR. *Didaktika hudební výchovy na prvním stupni základní školy: učebnice pro studenty pedagogických fakult.* Praha: 1985, s. 227.

¹⁰ KULKA, Jiří. *Psychologie umění.* Praha: Grada, 2008. Psyché (Grada), s.150.

¹¹ SEDLÁK, František a Rudolf SIEBR. *Didaktika hudební výchovy na prvním stupni základní školy: učebnice pro studenty pedagogických fakult.* Praha: 1985, s. 228.

¹² KULKA, Jiří. *Psychologie umění.* Praha: Grada, 2008. Psyché (Grada), s.169.

¹³ FRANĚK, Marek. *Hudební psychologie.* V Praze: Karolinum, 2005, s. 21.

Vnitřní ucho označujeme slovem *labyrint*, jelikož je složeno z mnoha kanálků. Obsahuje dva smyslové orgány, a to konkrétně *vestibulární ústrojí a kanálek hlemýžďe*. Vestibulární ústrojí udržuje tělesnou rovnováhu a kanálek hlemýžďe reprezentuje sluchovou část, která je vlastně v tomto celém složitém systému tím nejdůležitějším.¹⁴

František Sedlák uvádí: *V hlemýždi dochází k přeměně akustického vlnění v nervový vzruch, který je pak veden do ústředního nervstva. Zde se také provádí základní frekvenční analýzy zvukového podnětu.*¹⁵ Hlemýžďe si můžeme si představit jako tekutinou zaplněný zatočený útvar, ve kterém nacházíme vláskové buňky, díky kterým dochází ke generování nervových vzruchů. Hlemýžď je rozdělen dvěma membránami, spodní membrána se nazývá bazilární, a právě na ní konkrétně leží vláskové buňky. Již zmíněný proces, kdy díky vláskovým buňkám vznikají nervové vzruchy funguje tak, že se vláskové buňky ohýbají. Jejich ohýbání se uskuteční díky prohýbání bazilární membrány, které je způsobeno tlakovou vlnou v kapalině hlemýžďe vyvolané zvukovou vlnou. Na bazilární membráně také nalezneme Cortiho orgán, který samotnou transformaci kmitání ve vzruchy provádí. Druhou membránou hlemýžďe je membrána krycí, spolu s bazilární se pohybují nezávisle na sobě. Celý proces je zakončen vstoupením nervových signálů do centrální nervové soustavy. To se stane díky sluchovému nervu, který se skládá z axonů nervových buněk, jejichž součástí jsou nervová zakončení, které obklopují vláskové buňky a registrují transmitery, které vláskové buňky uvolní.¹⁶ Sedlák zmiňuje: *Sluchový nerv je zakončen v prodloužené míše, odtud vede do vyšších center v mezimozku a středním mozku a končí pak v mozkové kůře, kde je sluchovým vjemům vyhrazena zvláštní oblast v příčném závitu levého spánkového laloku velkého mozku.*¹⁷

Jiří Kulka konstatuje: *Zjednodušeně řečeno jde o systém několika převodních systémů. Slyšení je výsledkem jejich součinnosti a vlivu dalších nervových procesů probíhajících až v mozkové kůře.*¹⁸

Celková činnost hlemýžďe, nebo například samotné rozpoznávání výšky jsou velmi složité procesy, a tak nebyly zatím zcela kompletně objasněny. Proto existuje k tomuto

¹⁴ SEDLÁK, František a Rudolf SIEBR. *Didaktika hudební výchovy na prvním stupni základní školy: učebnice pro studenty pedagogických fakult*. Praha: 1985, s. 228.

¹⁵ Tamtéž, s. 228.

¹⁶ FRANĚK, Marek. *Hudební psychologie*. V Praze: Karolinum, 2005, s. 22.

¹⁷ SEDLÁK, František a Rudolf SIEBR. *Didaktika hudební výchovy na prvním stupni základní školy: učebnice pro studenty pedagogických fakult*. Praha: 1985, s. 228.

¹⁸ KULKA, Jiří. *Psychologie umění*. Praha: Grada, 2008. Psyché (Grada), s.151.

tématu mnoho teorií, z nichž neznámější a zároveň nejstarší je Helmholtzova rezonanční teorie. Tato teorie byla už v mnohém moderní vědou překonána, ale Helmholtz byl prvním člověkem, který se o vysvětlení principu rozpoznávání tónové výšky pokusil, nelze tak při rozebírání této oblasti jeho jméno vynechat. Problematiku tónové výšky připodobnil Helmholtz strunám klavíru, kdy předpokládal, že vlákna různé délky jsou napnutá v bazilární membráně a jsou naladěna na různé frekvence. Dle něj při zaznění konkrétního tónu dojde díky jeho frekvenci k rozkmitání konkrétního vlákna. Kmitáním vznikne nervový vzruch, který je následně převeden do mozku. Jeho teorie byla překonána proto, jelikož víme, že se v bazilární membráně nevyskytují žádná taková vlákna, která by dokázala rezonovat.¹⁹

Existuje však ještě místní teorie, která také vysvětluje, jak funguje primární vjem tónové výšky, a je nyní přijímána více než Helmholtzova teorie. Jejím autorem je G. von Békésy, který tvrdil, že nejdůležitějším momentem v celém tomto mechanismu je výška vlny v bazilární membráně. Vlnu vytváří výkyvy tlaku tekutiny ucha způsobené pohybem třmínku. Tato teorie je založena na předpokladu, že určitá frekvence aktivuje konkrétní skupiny smyslových buněk a to tak, že se díky pohybující se vlně, která se na konkrétním místě zastaví a následně začne klesat, vypoují bazilární membrána a poté se právě tam nejvíce ohnou cilia (řasinky) vláskových buněk. G. Von Békésy také tvrdil, že zvuky s hlubokými frekvencemi vyvolávají vlnu blíže ke konci hlemýždě a naopak, že zvuky vyšší vyvolávají vlnu blíže k bázi (vrcholu) hlemýždě.²⁰

Vědci však vidí v této teorii značné nedostatky. Konkrétně zmiňují otázku, jak je možné, že je našimi smysly vnímána pouze jedna konkrétní výška, když zmíněná vlna podráždila určitou oblast na bazilární membráně, a ne pouze jeden bod. Vysvětlení je takové, že tento proces zastupuje pouze jakýsi primární systém zjišťování výšky. Někteří psychoakustici zmiňují, že existuje ještě složitější systém na určování a poznávání výšky, který však provádí svou činnost již na vyšší úrovni nervové soustavy. Tam dle nich dochází až ke konkrétnímu rozpoznání výšky díky určitému „zaostření“ aktivované oblasti v bazilární membráně. V uplynulých desetiletích se však věda a technika velice posunula, proto mohou vědci zkoumat celý systém ještě mnohem podrobněji, a tak vyšlo najevo, že samotné dění na

¹⁹ FRANĚK, Marek. *Hudební psychologie*. V Praze: Karolinum, 2005, s. 23.

²⁰ Tamtéž, s. 23–24.

bazilární membráně dokáže přinést informace k přesnému určení výšky, jelikož se zjistilo, že schopnosti hlemýžďe jsou na mnohem vyšší úrovni, než vědci předpokládali.²¹

1.1.2 FYZIOLOGICKÉ ÚČINKY HUDBY NA LIDSKÝ ORGANISMUS

V dnešní době je zkoumáno nejen jádro hudebního slyšení, ale také to, jak hudba působí na náš organismus. Náš organismus určitým způsobem na hudební slyšení a prožívání reaguje. Tyto reakce Sedlák nazývá jako *elektrické mozkové potenciály*, které jsou díky přesným přístrojům snímány. Zjistilo se, že hudba dokáže ovlivnit například změnu dechu, tepu nebo cévního napětí, tudíž, že hudba ovlivňuje náš *vegetativní nervový systém*. Změny v tomto systému však neodráží obsah hudebního prožitku ani kvalitu hudebního vnímání. Spojení a vysvětlení vztahu mezi fyziologickými změnami a obsahem hudebního vědomí je velmi složité, existují však určité cesty a způsoby, jak tuto problematiku poodhalit. Můžeme pozorovat vnější chování posluchačů, či využít introspekci a jejich slovní výpovědi. Lepšímu porozumění hudebnímu vnímání také pomohl výzkum funkce podkorových orgánů. Vědci objevili takzvanou *retikulární formaci mozkového kmene*. Má za úkol ovlivňování funkce sluchového centra, umožňuje také výběrové hudební vnímání, a hlavně má schopnost udržení pozornosti vnímatele a udržení aktivity jeho vědomí. V činnosti vegetativního nervstva hraje důležitou roli hypothalamus, jehož činnost řídí limbické útvary. Pro pochopení vztahů mezi těmito oblastmi máme řadu výzkumů, které se pokoušely současně vysvětlit podstatu emocí a motivů a měly význam také pro pochopení hudebního vnímání.²²

František Sedlák uvedl: *Předpokládá se, že hudební podněty, které procházejí sluchovým analyzátozem, se šíří po tzv. specifických nervových drahách do spánkového laloku mozkové kůry. Mohou současně zasáhnout i podkorové oblasti a vyvolat tak emoce. Avšak přenos hudební informace a hudebního obsahu probíhá spíše nespecifickými cestami přes podkorové části mozku za účasti retikulární formace a limbických systémů do korové oblasti mozku.*²³

Z toho vyplývá, proč u hudebně nepřipravených/nezkušených posluchačů dochází většinou jen k citovému vzrušení. Tito posluchači se nedostanou do hloubky hudební

²¹ FRANĚK, Marek. *Hudební psychologie*. V Praze: Karolinum, 2005, s. 24.

²² SEDLÁK, František a Rudolf SIEBR. *Didaktika hudební výchovy na prvním stupni základní školy: učebnice pro studenty pedagogických fakult*. Praha: 1985, s. 229.

²³ Tamtéž, s. 229-230.

výstavby, ale pohybují se pouze na povrchu, proto se u nich odráží vzrušivost z podkorových oblastí zpět do mozkové kůry. Tímto způsobem tak pouze prožívají určité emoce nebo nálady. Opačným typem posluchače je ten, který má hudební zkušenosti či vzdělání a umí hudbu rozebírat a zkoumat. Určitým způsobem již hudbě rozumí a dokáže tak zeslabit činnost podkoří a následně zachycuje nejen emoce a nálady, ale i hudební obsah či vlastní hudební sdělení.²⁴

Tuto skutečnost je třeba vzít v úvahu, zkoumáme-li procesy hudebního vnímání u žáků školního věku. Ti se většinou teprve v průběhu školní docházky a v hudebně výchovném procesu učí, jak hudební skladbě naslouchat, jak ji vnímat nejen se zapojením emocionální oblasti, ale zároveň pronikat prostřednictvím prvků didaktické analýzy skladby i do jejího hudebního sdělení.

1.2 PSYCHOLOGICKÁ VÝCHODISKA HUDEBNÍHO VNÍMÁNÍ

Za předpokladu soustředěného poslechu je vnímání hudebního díla dle vědecké estetiky považováno za psychickou tvořivou aktivitu, při níž dochází k aktivizaci všech vrstev lidské osobnosti. Umělecká komunikace vnímatele s hudebním dílem a estetický dialog jsou hlavní dvě aktivity, které se uskutečňují během hudebního vnímání. Pro celkové pochopení hudebního vnímání je nutné zabývat se osobností vnímatele, samotným hudebním dílem a již zmíněným dialogem vnímatele s hudebním dílem. V rámci hudební výchovy je také zásadní úloha učitele, který tuto interakci umožňuje. Osobnost člověka můžeme dle psychologie označit jako tělesný i duševní organizovaný celek, který vytváří jednotu člověka a prostředí. V oblasti psychiky pak dochází v rámci psychologie ke členění na tři vrstvy, které se vzájemně ovlivňují a podmiňují: jsou jimi vrstvy biogenní, psychogenní a sociogenní. Tyto tři vrstvy můžeme srovnat s vrstvami uměleckého díla. Jsou jimi vrstvy hmotné, významové a obsahové. S tímto srovnáním může následně dojít ke snazšímu pochopení problematiky interakce vnímatele a hudebního díla, jelikož spolu již zmíněné vrstvy kooperují, nebo na sebe navazují. Celý princip funguje takto: Jak již bylo v této bakalářské práci zmíněno, celý proces hudebního vnímání je zahájen zpracováním zvukového podnětu sluchovým analyzátozem, po tomto kroku již přichází na řadu první biogenní vrstva psychiky, kterou podněcuje výše zmíněné zvukové vlnění. Tyto dva prvky zajišťují nižší formu vnímání. V tom

²⁴ SEDLÁK, František a Rudolf SIEBR. *Didaktika hudební výchovy na prvním stupni základní školy*. Praha: 1985, s. 230.

samém momentu začíná pracovat i významová vrstva uměleckého díla, která probouzí životní i hudební zkušenosti, potřeby a hudební zájmy vnímatele, díky kterým se následně váže k psychogenní vrstvě osobnosti.²⁵

V momentu, kdy se procesu hudebního vnímání účastní všechny tři vrstvy psychiky, dokáže vnímatel proniknout do hudební výstavby a následně dokáže pochopit význam formotvorných a hudebně vyjadřovacích prostředků. V celém tomto procesu je jednou z nejdůležitějších vrstev právě vrstva biogenní. Orgány do ní spadající, které lze obecně nazvat také jako oblast podkoří, jsou totiž důležitým prvkem v problematice udržení aktivity, soustředěnosti, pozornosti a vzniku emocí. Nejdůležitějším momentem v hudebním vnímání je však vzájemné působení sociogenní vrstvy osobnosti vnímatele s obsahovou vrstvou uměleckého díla. Když dojde k tomuto propojení, tak je vnímateli umožněno samotné poznávání hudebního díla, tedy postupné odhalování jeho smyslu, a následné přijímání informací, které obsahuje. Tato fáze je nejdůležitější, protože po proniknutí do obsahové vrstvy uměleckého díla a po jejím prožití vzniká v posluchači umělecký zážitek, který ho dále obohacuje a ovlivňuje jeho hudební vědomí. Děje se to proto, že obsahová vrstva uměleckého díla probouzí myšlenkové a emocionální procesy posluchače, oživuje také jeho aktivitu a prohlubuje jeho hudební zkušenosti. Poté, co posluchač zažije určitý hudební prožitek, nastanou v psychice změny, které vymezují jeho jednání a postoje. V momentě, kdy je posluchač s hudebním dílem v kontaktu za přítomnosti vnitřní aktivity a všech tří vrstev osobnosti, dochází k vytvoření odrazu hudební skladby a k rekonstrukci jejího obsahu v posluchačově vědomí. V tomto odrazu se však objevují prvky objektivní (společenské) a prvky subjektivní, jimi chápeme to, co si posluchač do díla dle svých hudebních a životních zkušeností sám vložil, proto ho nemůžeme považovat za zcela přesnou kopii.²⁶

1.3 HUDEBNÍ SCHOPNOSTI PODÍLEJÍCÍ SE NA AKTIVNÍM HUDEBNÍM VNÍMÁNÍ

Hudební schopnosti spadají do odvětví speciálních schopností, ale jejich vznik a rozvoj nesmíme oddělovat od schopností obecných.²⁷ Ve spojitosti s tímto termínem se setkáme s řadou definic a různých pojetí v oblasti psychologie, dle Sedláka a Váňové: *Hudební*

²⁵ SEDLÁK, František a Rudolf SIEBR. *Didaktika hudební výchovy na prvním stupni základní školy*. Praha: 1985, s. 230.

²⁶ Tamtéž, s. 231.

²⁷ SEDLÁK, František a Hana VÁŇOVÁ. *Hudební psychologie pro učitele*. Praha: Karolinum, 2013, s. 53.

*schopnosti považujeme za psychické struktury a vlastnosti jedince, které odpovídají požadavkům hudebních činností a zajišťují jejich přiměřenou úspěšnost. Jsou to vnitřní předpoklady k úspěšnému vykonávání hudebních činností.*²⁸

Důležité je také zmínit, že se hudební schopnosti v průběhu vývoje jedince mění. Mění se jejich kvalita i kvantita, a to v důsledku věku, vlohového základu, průběhu zrání, a hlavně v důsledku prostředí, ve kterém daný jedinec vyrůstá. Významným činitelem je i samotná výchova.²⁹ Hudební schopnosti se také mění a dále rozvíjejí v percepčních činnostech, a nejen proto předpokládá aktivní hudební vnímání jejich existenci.³⁰

Hudební sluch je základní hudební schopností. Funkce sluchového systému byla objasněna (viz kap. 1.1.1), nyní vyvstává na povrch otázka, co je to vlastně hudební sluch. Jelikož je hudba umění časově omezené, vyžaduje ke svému zachycení po člověku rámeček hudebních schopností. Hudebně sluchové schopnosti umožňují člověku určit totožnost a následně psychicky zpracovat akustické veličiny, ale hlavně mu umožňují orientaci v tónovém prostoru.³¹ Sedlák a Váňová uvádějí: *Vycházíme z předpokladu, že jádro hudebního sluchu tvoří sluchově percepční schopnosti, které umožňují vnímat hudbu, rozlišovat její výstavbové elementy, postihovat jejich vztahy, poznávat známé hudební útvary a klasifikovat přesnost jejich pěveckého či instrumentálního provedení.*³² Nesmíme však zapomenout na to, že i v základech tvořivých a interpretačních činností stojí sluch, proto Sedlák s Váňovou dále zmiňují, že hudební sluch považují za *komplexní schopnost adekvátně vnímat hudbu jako strukturu hudebně tvárných prostředků nesoucích hudební obsah, za schopnost umožňující hudební činnosti a provozování hudby.*³³ Jeho vysoké postavení je dáno díky jeho citlivosti a schopnosti analyzovat a diferenciovat hudebně vyjadřovací schopnosti. Zbývá pouze doplnit v čem tkví jeho základní funkce. Tkví v možnosti celkového zaposlouchání se do díla a ze získaného hudebního vjemu následně rozčlenit hudebně výrazové prostředky a jednotlivé prvky. Díky poslechu hudby také můžeme zažít emocionální prožitek, jelikož nám umožňuje sledování výšky a melodie.³⁴

²⁸ SEDLÁK, František a Hana VÁŇOVÁ. *Hudební psychologie pro učitele*. Praha: Karolinum, 2013, s. 54.

²⁹ Tamtéž

³⁰ SEDLÁK, František a Rudolf SIEBR. *Didaktika hudební výchovy na prvním stupni základní školy*. Praha: 1985, s. 231.

³¹ SEDLÁK, František a Hana VÁŇOVÁ. *Hudební psychologie pro učitele*. Praha: Karolinum, 2013, s. 113.

³² Tamtéž, s. 114.

³³ Tamtéž, s. 114.

³⁴ SEDLÁK, František a Rudolf SIEBR. *Didaktika hudební výchovy na prvním stupni základní školy*. Praha: 1985, s. 231.

Tonální cítění je hudební schopnost, která se při poslechu ve škole velmi rozvíjí, jelikož žákům zprostředkováváme v hodinách primárně hudbu tonální. Celý proces funguje tak, že si žáci nevědomě zvykají na tonální organizovanost a postupně pronikají do tonální výstavby děl, která jim pouštíme. Začnou tak tonálně funkční vztahy prožívat nejprve emocionálně a později již účelně.³⁵ Dle Františka Sedláka: *Tonální cítění můžeme pak považovat za emocionální prožívání tonality, tonálních vztahů a jejich tonálních charakteristik.*³⁶ Vnímání hudební výšky tvoří základ pro tonální cítění. Spojení tonálního cítění a hudebního sluchu je při výchově tonálního cítění více než nutné, speciálně hudební představy a diferenciativní citlivost umožňují jeho vznik. Pro jeho rozvoj se však jako nejefektivnější jeví metody vokální intonace. Tonální cítění je velmi spjaté s emocionálním prožíváním výškových vztahů, což se pojí s mým výzkumem. Na prvním stupni ZŠ dochází k rapidnímu nárustu žáků s rozvinutým tonálním cítěním, na druhém stupni by měl být již rozvoj plně dokončen u všech žáků, proto se má výzkumná skupina skládat ze žáků šesté třídy. Samozřejmě, že ale existují i žáci s tonálním cítěním nedostatečně rozvinutým, což můžeme vyzorovat tak, že pasivně reagují na poslechové činnosti či neintonují.³⁷

Hudební paměť je další velmi důležitou hudební schopností, bez jejíž funkce by byl poslech hudby i hudební vnímání nemožné. Díky hudební paměti dokáže člověk uchovávat a následně si znovu vybavovat získané vjemy. Při vnímání hudby je potřeba, aby nám hudební tok dobře a nepřetržitě odplýval. Tuto posloupnost obstarává krátkodobá paměť, díky které můžeme následně porovnávat i různé části vnímaného díla. V celkovém hudebně výchovném procesu však dochází i k podpoře dlouhodobé paměti, a to díky tomu, že učíme žáky, jak porozumět logice hudebního díla či jak se v něm orientovat. Chceme totiž, aby každé zprostředkované hudební dílo vstoupilo do vědomí žáků – právě tímto způsobem se posiluje dlouhodobá paměť. Paměť při hudebním vnímání spojuje pohybové, zrakové i sluchové podněty a vytváří jakousi představu hudby, kterou právě vnímáme. Při každém poslechu hudby se v člověku vytváří i určitý citový prožitek, který se díky citové paměti také

³⁵ SEDLÁK, František a Rudolf SIEBR. *Didaktika hudební výchovy na prvním stupni základní školy*. Praha: 1985, s. 232.

³⁶ SEDLÁK, František. *Úvod do psychologie hudby*. 2. vyd. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1986. s. 34

³⁷ Tamtéž, s. 34-36.

dokáže uchovat. Díky hudební paměti však hlavně dokážeme znovu poznávat již dříve zažitě skladby. Pouhý pocit známosti se přetvoří až do samotného vybavení si názvu díla.³⁸

Hudební představivost je velmi významná hudební schopnost, jelikož se těsně pojí s hudební pamětí, jelikož představa je určitý obraz zachycený v paměti. Ivan Poledňák ji popisuje jako *schopnost záměrně užívat představ v procesu tvůrčí práce a v procesech „vnitřní reprodukce“ hudebního díla na základě paměti nebo notového zápisu.*³⁹ Hudební představy Sedlák popisuje jako *centrálně vybavené obrazy tónů, tónových vztahů, hudebně výrazových prostředků, částí i celých skladeb vnímaných v minulosti.*⁴⁰ Hudební představivost se v průběhu let velmi výrazně rozvíjí a přeměňuje. Nejobtížnější jsou pro žáky představy hudebních výšek, ale například představy rytmické struktury skladby jsou dobře rozvinuté již u dětí mladšího školního věku. Nesmím zapomenout zmínit představy fantazijní, které nám umožňují vytváření nových hudebních útvarů a představy anticipační, jejichž rozvoj je obzvláště důležitý, jelikož umožňují posluchači dle získaných zkušeností, znalostí zákonů a určitých schopností uskutečňovat předvídatelnost hudebního toku.⁴¹

Sedlák však vymezuje pro oblast hudby ještě tři základní (smyslové) typy představ a to: sluchové, zrakové a pohybové, jelikož říká: *I když povaha hudby a hudebních činností preferují sluchovou představivost a zvukově vybavené obrazy, hudební představy se pojí velice často s funkcemi a procesy zrakovými a motorickými.*⁴²

Hudební myšlení dle Sedláka považujeme za *složitě podmíněný proces v psychice jedince při jeho styku s hudbou, který mu umožňuje hudbu poznávat, prožívat, pronikat do její struktury, postihovat její strukturální vztahy a zajišťovat všestranné hudební aktivity.*⁴³ Hudební myšlení, ke kterému dochází při poslechu hudby, je hudební schopností spojující reálně znějící hudbu a názorné představy. Posluchač v rámci hudebního myšlení vytváří hodnotící a estetické soudy. Uplatní se zde i prvek fantazie, která dílo dále přetváří. Funkce hudebního myšlení je specifická v tom, že posluchač k poslouchanému vjemu připojuje dále

³⁸ SEDLÁK, František a Rudolf SIEBR. *Didaktika hudební výchovy na prvním stupni základní školy*. Praha: 1985, s. 232.

³⁹ POLEDŇÁK, Ivan. *Stručný slovník hudební psychologie*. Praha: Supraphon, 1984, s. 303.

⁴⁰ SEDLÁK, František. *Úvod do psychologie hudby*. 2. vyd. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1986, s. 79.

⁴¹ SEDLÁK, František a Rudolf SIEBR. *Didaktika hudební výchovy na prvním stupni základní školy*. Praha: 1985, s. 232.

⁴² SEDLÁK, František. *Úvod do psychologie hudby*. 2. vyd. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1986, s. 82.

⁴³ SEDLÁK, František. *Úvod do psychologie hudby*. 2. vyd. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1986, s. 106.

nenázornou složku, abstraktní psychickou činnost, následně mu přináší logiku, obstarává souvislost hudebních vjemů a v neposlední řadě mu poskytuje i možnost navazování hudebního toku.⁴⁴

Rytmické cítění Sedlák a Váňová uvádějí: *Rytmické cítění považujeme za schopnost vnímat a prožívat hudební rytmus, adekvátně na něj motoricky reagovat, reprodukovat ho a vytvářet.*⁴⁵ Tato hudební schopnost nám dává možnost prožít hudební rytmus, tempo a metrum. Všechny tyto prvky úzce souvisí s ostatními hudebně výrazovými prostředky. Specifický je pak jejich vztah s melodií, té dodávají přehlednost a časově prostorovou charakteristiku. Od některých dalších hudebních schopností se rytmičké cítění zásadně liší v prožívání. Prožívání hudebního rytmu je totiž doprovázeno vnějšími a vnitřními motorickými reakcemi.⁴⁶

Emocionální prožívání – emoce jsou v životě každého z nás velmi důležité, tento fakt platí i pro jejich funkci. Pojem emoce často spojován s pojmem city. Na jednu stranu pojmy mají spoustu odlišností, na druhou stranu platí, že nejsou pouhými samostatnými oddělenými funkcemi ve vědomí, ale že jsou nedílnou součástí duševní činnosti. Z mnohých výzkumů a experimentů vyplývá, že je možné slyšet v hudbě emocionální prvky objektivního rázu. Hudba je specifická právě tím, že dokáže v posluchači vyvolávat city díky svému dynamickému průběhu. Názory vědců se shodují i v tvrzení, že je možné zachytit emocionální sdělení prostřednictvím hudebních prostředků. Jedno ze součástí témat této bakalářské práce je, jak dosáhnout co nejlepšího hudebního prožitku, posledním bodem pro úplný a komplexní hudební prožitek jsou právě city a emoce. City lze popsat jako velmi variabilní a složité stavy, které jsou součástí velmi komplikovaného prožitku, proto se s nimi těžce provádí objektivní analýza. Emoce jsou významné pro schopnost ovlivňování fyziologických procesů, často jsou s nimi spojeny i motorické projevy a mohou u člověka ovlivňovat i postoje či chování. Emoce se v průběhu života mění a rozvíjejí. Dochází také k jejich obohacování zkušenostmi i mnohými podněty, zasahují tak až do sféry vědomí.⁴⁷

⁴⁴ SEDLÁK, František a Rudolf SIEBR. *Didaktika hudební výchovy na prvním stupni základní školy*. Praha: 1985, s. 233.

⁴⁵ SEDLÁK, František a Hana VÁŇOVÁ. *Hudební psychologie pro učitele*. Praha: Karolinum, 2013, s.141.

⁴⁶ SEDLÁK, František a Rudolf SIEBR. *Didaktika hudební výchovy na prvním stupni základní školy*. Praha: 1985, s. 233.

⁴⁷ SEDLÁK, František a Hana VÁŇOVÁ. *Hudební psychologie pro učitele*. Praha: Karolinum, 2013, s. 341-343.

Fakt, že emocionální prožívání doprovázejí fyziologické změny potvrzuje i L. B. Meyer, který však dodává, že fyziologické změny neposkytují žádné informace o podnětu, který je vyvolal. L. B. Meyer poukazuje na rozdíl mezi emocionálním a neemocionálním stavem a upozorňuje na fakt, že vyvolání konkrétního stavu nezáleží pouze na působícím podnětu. Toto vysvětluje L. B. Meyer tak, že stejná skladba nevyvolá a nevzbudí stejné emoce u dvou posluchačů, právě naopak, u jednoho posluchače může vzbudit emoce a u druhého nikoliv. Problém však nemůžeme hledat ani v samotných posluchačích, jelikož není zaručeno, že jeden posluchač bude emocionálně reagovat na určitý podnět, ve dvou odlišných situacích, stejně. Z toho vyplývá, že vyvolání emocionálního prožitku závisí na vztahu mezi podnětem a reagujícím jedincem. Zmíněný vztah musí zaručit, že působící podnět (skladba) vyvolá v posluchači tendenci myslet, jednat a reagovat určitým způsobem.⁴⁸

Emocionální prožívání je stále ne plně probádanou oblastí, setkáváme se tedy například s názory, že je hudební prožitek pouze následkem spojení porozumění hudebnímu sdělení a racionálních pochodů, či že je pouze výsledkem ukotvených získaných emocí, které do díla vložil tvůrce, a že je stavem omezeným probíhajícím ve zvláštních situacích. Další názor je tvrdí, že emoce nevyvolávají vlastní subjektivní prožitek, ale posluchač si je uvědomuje a identifikuje je pouze díky kognitivním procesům. Existuje také názor, že pokud u posluchače dojde ke stavu rozpoznání určité emoce plynoucí z hudebního sdělení, není zaručeno, že ji sám osobně prožije. Vědci ale také zastávají fakt, že hudba dokáže změnit psychický stav posluchače či že může již určitý stav zintenzivňovat, a to právě díky svému emocionálnímu působení. Aktuálně převládá názor, že při poslechu hudby dochází u člověka ke spojení emocí a rozumu. Toto spojení obsahují i samotné hudební ukázky, tyto dva prvky se následně vzájemně ovlivňují a doplňují. Díky tomuto společnému působení může posluchač rozpoznat jádro hudební ukázky.⁴⁹

Poznávací procesy a city se ve všech vrstvách hudby (hudební aktivity a obsah) prolínají, proto můžeme hudbu považovat za nositelku velkého emocionálního sdělení. Hudba by bez emocionálního bohatství byla pouhým sledem tónů a akordů bez známek života. Z čehož vyplývá, že jsou city nedílnou součástí samotné hudební formy, a nikoliv pouhým vnějším bonusem. Významným znakem emocionálnosti v hudbě je její proměnlivost a variabilita. Ta je dána nekonečnými možnostmi v úpravách hudebních ukázek, ale také

⁴⁸ MEYER, L. B., *Emotion and Meaning in Music*. Chicago 1956, s. 13.

⁴⁹ SEDLÁK, František a Hana VÁŇOVÁ. *Hudební psychologie pro učitele*. Praha: Karolinum, 2013, s. 345.

jedinečností samotných posluchačů, jelikož každý vnímá určitou hudební ukázkou jinak. Nikdy tak nemůžeme zaručit, že při poslechu jedné ukázky budou mít všichni posluchači stejné pocity a emoce. Hudební prožitek je věcí velmi variabilní. Zásadní rozdíly v něm můžeme pozorovat u posluchačů hudebně nepřipravených a hudebně vyspělých. U prvního typu posluchačů, kterými myslím málo hudebně připravené posluchače dochází k častému propojení hudby s běžnými city, které zažívají během dne. Hudební prožitek se u nich projevuje jako nálada nebo opojení. U druhého typu posluchačů, kterými jsou hudebně zkušenější jedinci, může docházet až k probouzení pocitů obdivu či překvapení. Tito posluchači jsou schopni sledovat hudební proud a všimnout si neobvyklostí či změn. U tohoto typu hudebně zkušených posluchačů nedochází k výraznějším projevům vnějších tělesných reakcí, v tomto ohledu hudba působí pouze na nezkušené posluchače.⁵⁰

1.4 PROSTOROVÉ A MOTORICKÉ SLOŽKY V PROCESU VNÍMÁNÍ HUDBY

Jelikož se hudba rozvíjí nejen v čase, ale i v prostoru, jsou prostorové a motorické složky důležitým hlediskem v procesu vnímání hudby. Ačkoliv tyto složky mohou někomu připadat zanedbatelné, opak je pravdou – mají opravdu velký význam. Při poslechu hudby se pokaždé nacházíme v nějakém určitém prostoru, o jehož vlastnostech nás velmi dobře informuje sluch, ale důležitějším aspektem jsou v tomto procesu prostorové představy a dojmy. Hudební vnímání je jimi velmi často provázáno, dokonce jsou často označovány za základní funkce sluchu. Nejužitečnější jsou při snaze pochopit formu hudebního díla, jeho vnitřní výstavbu, obzvláště také při diferencovaném a celostním vnímání. Spojení více smyslových vjemů je pro vznik prostorových představ velmi důležité. Zde se konkrétně jedná o spojení sluchu a zraku. Dalším důležitým hlediskem pro jejich vznik je také obrazné a logické hudební myšlení a orientační zkušenost sluchového analyzátoru v prostoru. Hloubka, vertikála a horizontála jsou základní souřadnice v hudebním prostoru a prostorové prvky se k nim tedy výrazně pojí. Hloubka poskytuje vnímání rozdílů dynamiky a tónu, vertikála postihuje problematiku melodie a horizontála se zabývá časovým průběhem skladby. Spojením těchto tří elementů vzniká jeden systém, který je poté schopen porozumět struktuře hudební formy, výstavbě hudebního díla a v neposlední řadě je schopen zjišťovat odlišnost jednotlivých hudebně výstavbových prostředků ve skladbě.

⁵⁰ SEDLÁK, František a Hana VÁŇOVÁ. *Hudební psychologie pro učitele*. Praha: Karolinum, 2013, s. 344-346.

V rámci struktury hudební formy existují také časoprostorové proporční roviny. Jsou jimi první, druhá a třetí. Každá z nich se váže k většímu či menšímu útvaru dané skladby. Nejmenší útvary čili tóny a motivy zastupuje první proporční úroveň.⁵¹

Větší hudební úvary, kterými jsou například malá hudební věta či perioda, spadají do druhé proporční roviny. Specifikem na této úrovni je posluchačova schopnost (schopnost hudebního sluchu) vnímat větší úseky celostně, ale zároveň umět rozlišit i různé rozdíly a detaily v podobě hudební výšky, rytmu či dynamiky. Z předchozích přiřazení vyplývá, že třetí proporční rovina nemůže představovat nic jiného než celek hudebního díla či jeho velké kompletní části. Na této vyšší úrovni již přichází na řadu i zkušenosti s uspořádáním hudebního díla, logické myšlení a operativní a dlouhodobá paměť. I přesto, že každá jednotlivá úroveň (rovina) zastupuje jinou část skladby, jsou určitým způsobem propojené, nemůžeme jednu od druhé nikdy definitivně oddělit, jelikož jedna do druhé postupně přechází. Časoprostorové proporční roviny jsou spojené i se základními souřadnicemi v hudebním prostoru. K užití prvních dvou souřadnic – hloubky a vertikály dochází nejčastěji v první a druhé proporční rovině. Horizontála se uplatňuje nejvíce ve třetí proporční rovině.⁵²

Po vymezení pojmů spojených s hudebně prostorovými představami zbývá objasnit jejich vznik, funkci a význam. K hudebnímu vnímání dochází pokaždé v konkrétním prostoru, naše sluchové zkušenosti jsou zde nejdůležitějším opěrným bodem v rámci jeho vyhodnocování, hloubka je s nimi také v úzkém spojení. Při poslechu určité skladby vzniká množství momentů, kdy v nás vznikají nějaké dojmy. Zmíněným dojmem může být vzdalování a opětovné přibližování hudebního zdroje způsobené *crescendem* a *decrescendem*. Dalším silným dojmem je také prostorovost způsobená přerušением hudebního toku v podobě pomlky. V určitých kostelních či kupolovitých prostorách můžeme zažít i pocit doznívání v momentě ukončení fráze, tehdy můžeme pocítit dokonce i rozlehlost prostor. V těchto prostorách může posluchač zažít také ozvěnu, která tvoří dojem objemnosti prostoru.⁵³

Pohybová zkušenost čili motorická složka je pro hudební vnímání také velice důležitá, navíc také podporuje jeho prostorovost. Posluchači při poslechu užitých hudebních žánrů

⁵¹ SEDLÁK, František a Rudolf SIEBR. *Didaktika hudební výchovy na prvním stupni základní školy*. Praha: 1985, s. 235-236.

⁵² Tamtéž

⁵³ Tamtéž

téměř automaticky naskakují prostorové představy spojené s pohybovými obrazy. Samovolně mu vznikají představy hodící se k charakteru skladby. Ke spojení výrazových prostředků a pohybů dochází u hráčů při hře na hudební nástroj. Navíc pohybové pocity, které vznikají u hudebních činností, například zpěv a hra na hudební nástroj, zdokonalují vnímání hudební výšky. Prostorové a motorické složky jsou z pedagogického hlediska významné zvláště při raných fázích rozvoje hudebního sluchu. Jejich význam tkví hlavně v ulehčení orientace posluchače při styku s akustickými podněty, pomáhají také při sluchové analýze a celkovém vnímání hudby. Podílí se také na posluchačově estetickém prožitku, jelikož dotváří určitou celistvost. V estetickém hudebním vnímání i při výchově hudebního sluchu jsou prostorové a motorické složky nepostradatelné. Zlepšování a urychlování sluchové diferenciaci a analýzy je však nejzásadnějším bodem. Zmíněné urychlování a zlepšování se děje z velké části díky prostorovým představám, přiváděných do vnímání hudby. Přivádíme je například tím, že propojujeme pohyb a hudbu, toto spojení totiž ukrývá například i hmatové a svalové pocity, pohybové obrazy a grafická znázornění směru melodie a rytmu. Problematika propojení pohybu, prostoru a hudby, je velmi složitým procesem, tudíž je její rozvoj závislý na více smyslech, jedním z nich je i, jak již bylo řečeno, zrak, který při tomto procesu významně spolupracuje.⁵⁴

Z této podkapitoly vyplývá, že smyslové zkušenosti posluchače s hudbou jsou velmi důležité. Je důležité zpívání hudby a její současné vnímání v prostoru, hraní hudby na nástroje a současné „ohmatání“ si zvuku smysly, její motorické prožití. Základem pedagogického pojetí hudby ve škole je důraz na praktickou zkušenost, a proto na tento princip navazuje. Poslech se realizuje v součinnosti několika typů hudebních činností – pěveckých, poslechových, instrumentálních a hudebně pohybových.

⁵⁴ SEDLÁK, František a Rudolf SIEBR. *Didaktika hudební výchovy na prvním stupni základní školy*. Praha: 1985, s. 235-236.

2 POSLECH HUDBY VE ŠKOLE

Dle Jaroslava Herdena je smysl školního poslechu hudby: *nesetkávat se s hudbou jen proto, abychom se o ní učili, ale především proto, aby na nás působila, abychom ji potřebovali, abychom ji vyhledávali právě pro její nezastupitelná obsahová sdělení.*⁵⁵ Mnohdy to, co je ve skladbě ukryté objeví malý posluchač okamžitě, mnohdy po delší době, ale v obou případech v něm konkrétní (pro něj důležitý a vzrušivý) moment může rezonovat po celý život. Subjektivní zážitek u žáka vzniká za předpokladu odhalení elementárních prvků.⁵⁶

Jaroslav Herden také vyjádřil hypotézu, že v cílevědomě řízeném hudebně výchovném procesu se všichni žáci mohou naučit hudbě rozumět. Dodejme, že za určitých podmínek a na různé úrovni.⁵⁷

Hudba musí být ve škole slyšet, podstatný je však dodatek, že za určitých splněných podmínek, díky kterým dojde k jejímu lepšímu porozumění. Za splnění zmíněných podmínek považujeme systematický plán vyučování, který žákovi zajistí získání takových žákových zkušeností, které mu umožní rozluštit hudební sdělení. Jednoznačně si učitel hudební výchovy pro splnění těchto podmínek nevystačí s probíráním historických kontextů konkrétních děl či problematiky jejich vzniku. Porozuměním hudebnímu sdělení chápeme stav, kdy nás hudba dovede k chápání určitých skutečností.⁵⁸

S holým konstatováním jeví si žák s budoucím samostatným hudebním životě nevystačí. Žák musí v hudební výchově pochopit vztahy, mít tvořivý přístup nejen k hudbě, ale celkově k umění, nesmí pouze pasivně přihlížet a reprodukovat skutečnosti kterým nerozumí. Zmíněný aktivním přístupem nejlépe pronikne do celkové struktury hudby a skladeb. Pokud bude v hudební výchově podporován tento otevřený systém, žák bude následně samovolně vyhledávat kontakt s uměleckými díly a na základě svých předpokladů, zkušeností a vývoje bude sám prohlubovat svůj vztah k hudbě.⁵⁹

Dají se rozlišit dva typy kontaktu setkání posluchače s hudbou, které jsou vzájemně podmíněné. Jsou jimi vžívání a záměrné pozorování. Při záměrně organizovaném poslechu

⁵⁵HERDEN, Jaroslav, Jiří KOLÁŘ a Eva JENČKOVÁ. *Hudba pro děti: vysokoškolská učebnice: studium učitelství pro 1. stupeň základní školy*. Praha: Karolinum, 1992, s. 10.

⁵⁶ Tamtéž

⁵⁷ Tamtéž, s. 12.

⁵⁸ Tamtéž, s. 163

⁵⁹ SEDLÁK, František, Jiří KOLÁŘ a Jaroslav HERDEN. *Nové cesty hudební výchovy na základní škole*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1977. Na pomoc učitelů, s. 87.

se užívání nejčastěji projevuje jako reakce na hudbu v podobě pokyvování částmi těla – tento děj se odvíjí od dynamiky. U některých žáků se však také setkáme s napodobováním pohybů hráčů na hudební nástroje.⁶⁰ Záměrné pozorování je dle Herdena takový kontakt s hudbou, který se *připravuje promyšleným střídáním vokálních, instrumentálních, poslechových a pohybových činností a realizuje elementárními psychickými operacemi, zejména vyčleňováním jejich kvalit, jejich srovnáváním, řazením nových prvků do známých struktur a zobecňováním.*⁶¹

2.1 SPOJENÍ HUDEBNÍCH SCHOPNOSTÍ A POSLECHU HUDBY VE ŠKOLE

Je nutné propojovat pedagogické činnosti v hudební výchově, aby si žáci hudbu (její hudebně vyjadřovací prostředky) „osahali“ a pak jí mohli porozumět. Proto v této podkapitole vymezím didaktické rady a náměty, jak rozvíjet některé hudební schopnosti.

Hudební představy se zdokonalují nejen díky poslechu, ale například díky zpěvu, dětské improvizaci, instrumentální hře či hudebně pohybové výchově. Hudební představivost je schopnost na vyšší úrovni. Zde vyvstává na povrch celkové propojení sféry hudebních schopností a pedagogických činností. Myšleno tak, že poslech hudby je třeba propojit s instrumentální hrou, hudebně pohybovou výchovou, zrakovou notovou podporou či zpěvem motivů a témat, jelikož hudební představy vzniklé poslechem pořad považujeme za ty nejpevnější a nejspolehlivější.⁶²

U **hudebního myšlení** dochází opět k celkovému propojení systému hudebních schopností. V momentě, kdy přijmeme určitý hudební obsah, nevystačíme si pouze s logickými operacemi a myšlenkovými procesy, musíme zapojit i představy a vjemy. Dále je důležité zmínit, že je hudební myšlení ovlivněno nejen naší hudební praxí, ale i historickým vývojem hudby. Když dochází k rozklíčování hudebního díla, vracíme se k anticipací získaným percepčním schémátům a stereotypům, a naše hudební myšlení přiřazuje novým vjemům již pro něj známé struktury. Každý hudební obsah má svůj

⁶⁰ HERDEN, Jaroslav, Jiří KOLÁŘ a Eva JENČKOVÁ. *Hudba pro děti: vysokoškolská učebnice: studium učitelství pro 1. stupeň základní školy*. Praha: Karolinum, 1992, s. 163.

⁶¹ Tamtéž, s. 164.

⁶² SEDLÁK, František a Rudolf SIEBR. *Didaktika hudební výchovy na prvním stupni základní školy*. Praha: 1985, s. 232.

specifický charakter, zde nacházíme spojení hudebního myšlení a samotného vývoje hudby, kdy se pro určitý sloh užívají jiné výstavbové prvky, intonace atd.⁶³

Rytmické cítění se u dětí mladšího školního věku rozvíjí lépe a rychleji, když spojíme poslech hudby s dalšími činnostmi. Pro rozvoj rytmičtějšího cítění to jsou činnosti spojené s hudebně pohybovou výchovou, konkrétně s pohyby, které vycházejí z výstavby hudebního díla a jeho charakteru. Dále dochází k rozvoji rytmičtějšího cítění v celkovém sledování a prožívání hudebního toku určitého díla.⁶⁴

2.2 CÍLE POSLECHU HUDBY VE ŠKOLE

Díky poslechu se lidé s hudbou setkávají nejvíce. Je to nejčastější hudební činnost, kterou provozují. Právě proto jeho význam ve školní hudební výchově stále stoupá. Pro neustálý vývoj a zdokonalování poslechu hudby ve škole je nutné dodržovat dané cíle. Proto v následujících řádcích shrnu cíle poslechu hudby ve škole.

F. Sedlák koncipuje jeden ze základních cílů poslechu hudby ve škole takto:

*Soustavně seznamovat žáky s hudebními díly našich i cizích autorů, učit je aktivně vnímat, emocionálně a rozumově chápat a prožívat hudbu, hodnotit ji, a tak u nich rozvíjet vkus a estetické cítění.*⁶⁵

Dalším cílem je naučit žáky, jak nejlépe sledovat průběh hudebního díla – jinými slovy, naučit je, jakým směrem vést svou pozornost při poslechu konkrétních ukázek. Významným cílem je také vytváření pozitivního vztahu k hudbě. Žák by měl při naplnění tohoto cíle sám cítit potřebu poslouchat hudbu, měl by mít, jednoduše řečeno, hudbu rád. Dalším neméně důležitým cílem je naučit žáky poznávat základní jednoduché hudební formy, chápat hudební jazyk a také funkci hudebně vyjadřovacích prostředků, což vyvrcholí vytvořením si základních poslechových zvyků. Dalším cílem poslechu hudby ve škole je rozvíjení cítění, myšlení, citů a celkové utváření názorů a postojů. Završujícím cílem je naučit žáky chápat celkový význam hudby. Ukázat jim cestu k pochopení toho, jakou má vlastně hudba úlohu v životě a ve světě. Splnění všech těchto cílů je samozřejmě nelehkým úkolem, každý učitel

⁶³ SEDLÁK, František. *Úvod do psychologie hudby*. 2. vyd. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1986, s. 106-107

⁶⁴ SEDLÁK, František a Rudolf SIEBR. *Didaktika hudební výchovy na prvním stupni základní školy*. Praha: 1985, s. 233.

⁶⁵ SEDLÁK, František a Rudolf SIEBR. *Didaktika hudební výchovy na prvním stupni základní školy*. Praha: 1985, s. 240.

by si však měl při svém individuálním přístupu k výuce hudební výchovy (a konkrétně k poslechu hudby ve škole) všimnout nedostatků a pracovat na jejich odstranění. Zvýšení úrovně také může dosáhnout důkladnějším propracováním metodiky⁶⁶.

Metodám práce s poslechovou skladbou a hudebním činnostem při poslechu se v této práci však věnovat nebudu, je jim věnována řada publikací např. F. Sedláka nebo J. Herdena.⁶⁷

Poslechem hudby ve škole a jeho pojetím se zabýval i Ivan Poledňák. Popisuje poslech hudby ve škole jako specifickou hudební aktivitu, která je začleňována do širokého proudu hudebních činností.⁶⁸

Následně v několika bodech popisuje současné pojetí hudební výchovy. Zmiňuje, že aktivní hudební činnost, kterou je poslech, je potřeba rozvíjet specifickými přístupy. V dalším bodě poukazuje na fakt, že je potřeba poslech uskutečňovat promyšleně. Poslech musí s ostatními hudebními činnostmi souviset a nejlépe by na sebe všechny činnosti měly navazovat. Poslech by se měl také vztahovat k celkové hudebnosti žáků. Poledňák dále zmiňuje, že je třeba brát v úvahu charakter své třídy, vnímat každého žáka jako jednotlivce. Každý žák je odlišný, reaguje a prožívá hudbu jinak, tudíž by měl svým žákům poskytnout vhodné přístupy k poslechu hudby.⁶⁹

Další bod se zabývá celkovým smyslem poslechu hudby ve škole. Ivan Poledňák zmiňuje, že pro dobrý rozvoj celé osobnosti mladého posluchače je potřeba přistupovat k poslechu v podobě systému. A to tak, že musí být dopodrobna rozpracovaný plán hodin i ročníků. Uskutečňované akty spolu musí, jednoduše řečeno, souviset. Dále Ivan Poledňák zmiňuje důležitost respektování věku žáků, zkušeností a jejich dosavadního rozvoje. Tyto prvky musíme nadřazovat a mají přednost například i před výběrem samotných hudebních děl k poslechu, která musí být vybírána přiměřeně výše zmíněným faktorům. Další bod se zabývá navracením se k již poslouchané hudbě. Toto je pro plné pochopení hudby a

⁶⁶ SEDLÁK, František a Rudolf SIEBR. *Didaktika hudební výchovy na prvním stupni základní školy*. Praha: 1985, s. 240.

⁶⁷ SEDLÁK, František. *Didaktika hudební výchovy na 2. stupni základní školy: učebnice pro posl. pedagog. fakult. 2., část. upr. vyd.* Praha: SPN, 1984. Učebnice pro vysoké školy (Státní pedagogické nakladatelství).

HERDEN, Jaroslav. *My pozor dáme a posloucháme: Posloucháme hudbu se žáky 1. stupně zákl. školy : Kterak uši naladiti, aby se srdce radovalo*. Praha: Scientia, 1994. ISBN 80-85827-56-5.

HERDEN, Jaroslav. *Hudba pro děti*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1978.

⁶⁸ POLEDŇÁK, Ivan. *Stručný slovník hudební psychologie*. Praha: Supraphon, 1984, s. 272.

⁶⁹ POLEDŇÁK, Ivan. *Stručný slovník hudební psychologie*. Praha: Supraphon, 1984, s. 273–274.

porozumění konkrétním dílům zásadní. Opakování má však také své podmínky a musíme ho provádět systematicky ve vhodných intervalech.⁷⁰

V sedmém bodě je zmiňován fakt, že žák už přichází do celého výukového procesu jako nějak vystavěná bytost, která není jen objektem působení. Tudíž má nějaké vlastní představy, zájmy a touhy. Osobnost žáka by se tedy v žádném případě neměla narušit, měla by se respektovat a zároveň kultivovat a rozvíjet. V následujícím bodě se Ivan Poledňák shoduje s Františkem Sedlákem (viz výše), oba vyzdvihují, že by měl člověk hudbu milovat, měl by se s ní stýkat. Správný posluchač by měl nějakým způsobem hudbu uznávat, hudba by pro něj ale neměla být ničím výjimečným, ale ani všedním. Žák by měl po hudbě toužit, neměla by na něj začít působit jako nějaká kulisa.⁷¹

Devátý bod se zabývá tím, že bychom měli chápat a učit chápat hudbu v celkovém kontextu – jako velkou strukturu prvků, prostředků, typů a žánrů. V dalším bodě Ivan Poledňák zmiňuje, že je přirozené, pokud má žák nějaký hudební vkus, zajímá se o konkrétní typ hudby. Neměli bychom však jeho pole zájmu nechat tak zúžené. Hodina hudební výchovy je skvělou příležitostí pro poznávání nových mnohdy složitějších žánrů či skladeb. O to jsem se také pokusila při provádění svého výzkumu. Žákům se díky mému výzkumu rozšířil repertoár poslechové skladeb.⁷²

Následující dva body se zabývají strukturou hudebního díla. Hlubkové pronikání do hudebního díla je přínosné, žádá si totiž rozvíjení schopností analýzy a zdokonaluje i samotnou práci s hudebními díly a představami. Žáci by však měli pronikat i do samotných hudebních projevů. Tato skutečnost má pozitivní vliv na celkový rozvoj kognitivních schopností i na rozvoj psychiky. V posledním a zároveň velmi zásadním bodě Ivan Poledňák uvádí, že cílem školního poslechu hudby nemá být to, že budou žáci umět poslouchat hudbu vybranou vyučujícím, ale že by se jim díky probíraným a poslouchaným skladbám ve škole měly otevírat cesty k hudbě další.⁷³

Z uvedených cílů poslechu hudby vyplývá především potřeba vést žáky k identifikaci hudebně vyjadřovacích prostředků v dané skladbě a také posouzení funkce, kterou dané hudebně vyjadřovací prostředky plní ve vztahu k posluchači (co jimi zamýšlel skladatel

⁷⁰ POLEDŇÁK, Ivan. *Stručný slovník hudební psychologie*. Praha: Supraphon, 1984, s. 273–274.

⁷¹ Tamtéž, s. 274.

⁷² Tamtéž

⁷³ Tamtéž

sdělit, evokovat). Proto se v kapitole číslo 3 zaměřím na charakteristiku hudebně vyjadřovacích prostředků, s nimiž žáci při školním poslechu hudby pracují.

2.3 REALIZACE POSLECHU HUDBY VE ŠKOLE

Žák by se měl v hudební výchově dle J. Herdena učit s porozuměním, měl by každé hudební dílo pochopit. J. Herden uvádí: *Jedinec se učí proto, aby znalosti principu řešení s úspěchem využil i za změněných podmínek, při samostatném poslechu. Fakt pronikání do struktury díla za živé spoluúčasti subjektu se tak stává významným předpokladem využití formativního vlivu hudby na utváření osobnosti mladého člověka.*⁷⁴

Při realizaci poslechu hudby ve škole je nutné se držet určitých pravidel a funkčních stadií, které vymezil J. Herden⁷⁵.

- I. *Motivační – zájem;*
- II. *Průpravné – hudební činnosti;*
- III. *Pracovní – v něm tři fáze vlastního poslechu:*
 1. *orientační – první poslech;*
 - 2 a. *analytická – využití hudebních zkušeností a znalostí;*
 - 2 b. *syntetická – druhý poslech a aktivita žáka:*
 - *v jeho průběhu*
 - *po jeho skončení*
 3. *přenos – samostatný poslech.*

Všechna stadia spolu souvisí, navzájem se ovlivňují a také na sebe navazují. Se samotnou realizací souvisí i výběr konkrétních skladeb k poslechu. Skladby by měly odpovídat věku a úrovni rozvoje žáka, ale hlavně by pro něj měly být přitažlivé a nějakým způsobem atraktivní, i z důvodu lepšího soustředění pozornosti. Při tomto správném výběru dokáže žák skladbu správně uchopit, dokáže ji provázet aktivní hudební činností či myšlenkovou aktivitou, kterou mu poskytnou získané zkušenosti. Pokud bude v hudební výchově při poslechu hudebních děl docházet k aktivní práci, žák bude procházet systematickým

⁷⁴ SEDLÁK, František, Jiří KOLÁŘ a Jaroslav HERDEN. *Nové cesty hudební výchovy na základní škole*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1977. Na pomoc učitelů, s. 87.

⁷⁵ Tamtéž, s. 88.

rozvojem, jeho hudebnost se bude stále rozrůstat a bude tak kvalitně připraven na samostatný hudební život.⁷⁶

⁷⁶ SEDLÁK, František, Jiří KOLÁŘ a Jaroslav HERDEN. *Nové cesty hudební výchovy na základní škole*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1977. Na pomoc učitelů, s. 86–87.

3 HUDEBNĚ VYJADŘOVACÍ A FORMOTVORNÉ PROSTŘEDKY

Barva, melodie, rytmus, tempo a dynamika jsou hudebně vyjadřovací prostředky, které rozeznávají žáci na prvním stupni základní školy. S přibývajícím věkem a ročníky postupně rozšiřují oblast rozeznávání i o *polyfonii, harmonii, instrumentaci a agogiku*. Jak už bylo v této práci zmíněno v mnoha jiných ohledech, i v tomto případě platí, že je počáteční úzký rozhled žáků rozšiřován, a tak své vnímání zdokonalují i v případě rozpoznávání hudebně vyjadřovacích prostředků.⁷⁷

V nejnižších ročnících totiž pokládají žáci hudební dílo za jeden celek, ve kterém až s přibývajícím věkem a zkušenostmi dokáží rozeznávat nejprve velmi výrazné hudebně vyjadřovací prostředky a postupem času i ty ostatní. Ve škole žákům k prohlubování těchto znalostí pomáhá učitel. Schopnost analýzy hudebního díla se tak stává stále dokonalejší. V momentě, kdy jsou schopni vnímat více hudebně vyjadřovacích prostředků, mohou se zabývat i jejich vazbami, vztahy a funkčností, otevrou tak i téma hudebních forem.⁷⁸

Jedním z prvních hudebně vyjadřovacích prostředků, kterého si je schopen žák díky jejímu charakteru všimnout, je **melodie**. Melodie upoutá žákovu pozornost jako první, jelikož je nositelem výrazu, a hlavně obrovským a logicky vystavěným smysluplným celkem. Jako posluchače nás nejvíce zaujme zřejmě pohyb melodie. Dominantním znakem melodie je její schopnost vyjádřit emoce. Nepřináší nám však pouze to, poukazuje také na hudební myšlenky i obsah. Dojem z melodie závisí na tom, jak je vystavěná. Klid v nás vyvolává jednoduchá melodie, bez výkyvů, tvořená po sobě jdoucími tóny, které postupují v malých intervalech. Napětí v nás vzbudí dynamicky vystavěná melodie plná velkých intervalových skoků. Rozdílně na nás také působí klesající a stoupající pohyb melodie. Při prvním typu můžeme pociťovat jistý útlum či smutek, při druhém typu jsme v nějakém očekávání až napětí.⁷⁹

Dětský posluchač nejprve vnímá malé části melodie a postupným rozvojem se dopracuje až k vnímání velkých kusů melodie. V nejnižších ročnících žáci nejsou schopni vydělení prvků z melodie a nepoznají melodii, která je například harmonicky změněná či má jiný text. Toto však s rozvojem schopností dozrává. Zajímavým poznatkem je, že dítě

⁷⁷ SEDLÁK, František a Rudolf SIEBR. *Didaktika hudební výchovy na prvním stupni základní školy*. Praha: 1985, s. 245.

⁷⁸ SEDLÁK, František a Rudolf SIEBR. *Didaktika hudební výchovy na prvním stupni základní školy*. Praha: 1985, s. 245.

⁷⁹ Tamtéž, s. 246.

určitým způsobem reaguje na melodii již v prvním roce života. Kolem šestého roku, tedy na počátku povinné školní docházky, již pozná falešný tón či si všimne drobných melodických změn, což souvisí samozřejmě s vývojem tonálního cítění.⁸⁰

V úzkém spojení s melodií je další hudebně vyjadřovací prostředek – **barva**. Nejprve je nutné vymezit, jak na nás jednotlivé tóny působí. Jako těžké a temné vnímáme hluboké tóny. Jako lehké a světlé vnímáme vysoké tóny. Barva tónu má velký vliv na hudební výraz. Může sloužit jako prostředek pro navození určitých vizuálních zobrazení, například vysoké tóny mohou představovat sluneční zář, naproti tomu hluboké tóny bouři či noc.⁸¹

Tempo a rytmus jsou také v těsném spojení s melodií. Sedlák a Váňová uvádějí: *Rytmus je univerzální pojem označující různé druhy pohybu, které organizuje v časové posloupnosti. [...] Hudební rytmus si můžeme vymezit jako základní výrazový prostředek, organizující hudbu v čase.*⁸² Puls, délky tónů, hybnost, metrum jsou ale složky rytmu, na kterých organizace hudebního času postavena. Sedlák a Váňová uvádějí: *Tempo bývá běžně definováno jako rychlost průběhu hudební interpretace, projevující se střídáním základních metrických dob a absolutní délkou počítací doby v taktu.*⁸³

Tempo a rytmus bývají žáky často zaměňovány, protože jsou vzájemně propojené. Střední hudební tempo je pojem, který charakterizuje jakési ideální tempo. Váže se na lidské fyziologické a biologické úkony (srdeční tep, chůze), vztahujeme k němu i spojitost hudby a dětských pohybů. Pokud se dítě určitým způsobem vzdálí od zmíněného ideálního středního tempa, dojde k nějaké reakci (únava, nechuť).⁸⁴ Tempo se ale odráží i na chování dospělého člověka. Konkrétně vnitřní prožitky jsou často důsledek jeho změny. Stejným způsobem jako v nás nějaké pocity vyvolává melodie, tak i u různých druhů temp zažíváme odlišné pocity. Klid, vážnost i smutek nám přináší volné tempo, hněv a vzrušení naopak rychlé tempo. Rychlé střídání tempo vyvolává nervozitu a napětí. Vztah mezi dětmi a rytmem je velmi zajímavý, od nejtělejšího věku děti prožívají rytmus pohybem, přirozeně ho cítí, je to pro ně mnohem jednodušší než např. poznávání melodie. Zmíněné pohybové

⁸⁰ SEDLÁK, František a Hana VÁŇOVÁ. *Hudební psychologie pro učitele*. Praha: Karolinum, 2013, s.130-131.

⁸¹ SEDLÁK, František a Rudolf SIEBR. *Didaktika hudební výchovy na prvním stupni základní školy*. Praha: 1985, s. 246.

⁸² SEDLÁK, František a Hana VÁŇOVÁ. *Hudební psychologie pro učitele*. Praha: Karolinum, 2013, s. 137.

⁸³ Tamtéž, s. 140.

⁸⁴ Tamtéž, s. 140.

prožívání se častokrát promění až v taneční pohyb nebo jeho určitou nápodobu např. při poslechu tanečních skladeb.⁸⁵

Dynamika je hudebně vyjadřovacím prostředkem, který se nemusí jevit jako důležitý, ale jeho zastoupení v celém systému je velmi zásadní. Dynamika je nejvíce napojena na naše citové prožívání a fyziologické pochody. Odráží duševní stavy skladatele a posluchače. Dynamika pracuje se silou hudby, značí se dynamickými znaménky a dotváří hudbu svou plastičností. Zmíněné síle hudby dodává kontrasty. Dětem je tato problematika velmi jasná a zpravidla s ní nemají problém – dynamické rozdíly vnímají velmi dobře a ani rozlišování dynamiky jim nedělá problémy. S tempem a dynamikou jistým způsobem souvisí **agogika**. Tempo mění tak, že ho zrychluje nebo zpomaluje, což se často pojí i se zesilováním a zeslabováním, tedy s dynamikou.⁸⁶

O dynamice pojednává i Jiří Kulka, který uvádí: *Dynamika spolu s kinetickými složkami hudby nejlépe modeluje emocionální průběh díla.*⁸⁷ Upozorňuje však na fakt, že ne ve všech tónových oblastech rozlišuje lidské ucho dynamiku stejně. Dále zmiňuje, že z hlediska psychologie dynamika upozorňuje na stěžejní hudební úseky, umocňuje napětí, a hlavně v něm podporuje změny.⁸⁸

Instrumentace je takovým prostředkem, díky kterému žáci poznají mnoho jiných skutečností. Zabývají zvukovou barvou orchestru, melodií, akordickým doprovodem a jednotlivými nástroji. Nejdůležitější je pro ně však pochopení faktu, že každý jednotlivý nástroj je úmyslně skladatelem přidělen konkrétní hudební myšlence. Žákům musí být jasný skladatelův cíl, kdy se snaží o docílení určité zvukové součinnosti.⁸⁹

Problematika spojení akordů, harmonického napětí a libozvuků, tedy **harmonie** není pro žáky už tak snadná, a musí se pracovat na jejím rozvíjení. Proto Sedlák říká: *k chápání a prožívání harmonie jako hudebně výrazového prostředku musí učitel začít brzy s dvojhlasým zpěvem, používat akordického doprovodu na hudebním nástroji při zpěvu žáků a cvičit analýzu durového a mollového kvintakordu.*⁹⁰ Podobnou přípravou musí žáci projít pro

⁸⁵ SEDLÁK, František a Rudolf SIEBR. *Didaktika hudební výchovy na prvním stupni základní školy*. Praha: 1985, s. 246.

⁸⁶ Tamtéž, s. 247.

⁸⁷ KULKA, Jiří. *Psychologie umění*. Praha: Grada, 2008. Psyché (Grada), s. 277.

⁸⁸ Tamtéž

⁸⁹ SEDLÁK, František a Rudolf SIEBR. *Didaktika hudební výchovy na prvním stupni základní školy*. Praha: 1985, s. 247.

⁹⁰ Tamtéž, s. 248.

přijetí a pochopení **polyfonie**. Postupné rozeznávání počtu hlas ve skladbě, určování melodie, poznávání barvy, kánon a dvojhlas pomáhají žákům tuto problematiku rozklíčovat.

Osvojení si hudebně vyjadřovacích a formotvorných prostředků je jakousi tečkou v celém procesu vnímání hudby. Schopnost analýzy a diferenciacce je samozřejmě nejzásadnější, ale díky pochopení formotvorných prostředků žáci otevřou brány poznání i celkové hudební výstavbě děl. V tomto je pro žáky velmi přínosná percepce, díky které si mnoho zmíněných prostředků mohou osvojit. Nutné je ale zmínit, že je to proces na velmi dlouhou dobu. Proto aby byli žáci schopni všechny hudebně vyjadřovací a formotvorné prostředky poznávat, rozeznávat a prožívat, musí projít dlouhým soustavným hudebněvýchovným procesem.⁹¹

V rámci oborového zaměření této práce na hudební psychologii se v další části práce věnuji zkoumání emocionálních prožitků žáků základní školy při vnímání vybraných poslechových skladeb. Zprávu o provedeném výzkumu obsahuje kapitola 4.

⁹¹ SEDLÁK, František a Rudolf SIEBR. *Didaktika hudební výchovy na prvním stupni základní školy*. Praha: 1985, s. 248.

4 VÝZKUM: EMOCIONÁLNÍ REAKCE ŽÁKŮ ZÁKLADNÍ ŠKOLY NA POSLOUCHANÉ HUDEBNÍ UKÁZKY

Tato bakalářská práce pojednává o psychologických základech hudby, a tudíž se zabývá také tím, jak na žáky může a nemusí hudba díky mnoha vlivům působit. K realizaci tohoto výzkumu jsem měla mnoho důvodů. Nejhlavnějším důvodem byly však zkušenosti získané pozorováním. Pohybuji se v prostředí plném dětí různého věku a mohla jsem tak vypořádat jeden zajímavý fakt. Všimla jsem si, že rozdíly mezi dětmi na prvním a druhém stupni základní školy jsou opravdu velké, ještě markantnější je tento stav při porovnání dívek a chlapců. V tomto věku jsou děti vystaveny velkému množství vlivů, které je utvářejí a pomalu se tak vyvíjí v dospělé bytosti. Druhý stupeň je zároveň i obdobím puberty. Z výše uvedených důvodů jsem zvolila za nejideálnější výzkumnou skupinu žáky šestých tříd. Při výzkumu mě tedy nebudou zajímat jen odlišné reakce na hudbu z dvou různých období, ale i rozdíly v prožívání mezi chlapci a děvčaty.

V průběhu školní docházky, kdy se v rámci hodin hudební výchovy uskutečňuje poslech, dochází u žáků kromě jiného také k získávání zkušeností, díky kterým postupují v celém tomto procesu dál. Na rozsah získaných zkušeností samozřejmě pohlédneme s ohledem na věk, vyspělost a míru zaměření pozornosti. S přibývajícimi zkušenostmi se žáci dokáží ve skladbě lépe orientovat, dokáží ji doplňovat, rozšiřovat, začínají si všimnout většího množství prvků či dokáží mnoho prvků porovnávat. S takto prohloubenými zkušenostmi by tedy měl žák na druhém stupni již být schopen hodnotit skladbu na vyšší úrovni, například místo hodnocení skladby pouhými označeními „krásná – ošklivá“, by měl být schopen označení detailnějšího, jako například „půvabná – dokonalá – šeredná – neuspokojivá“. Tento výzkum si klade za cíl objasnit odlišnosti v jejich ustanoveném chápání emocionální, formálních, funkčních i stylových typů hudby. Předchozí získané zkušenosti totiž ovlivňují další nové poznání hudby a každý další poslech i dříve známé skladby. Mohou silně motivovat zájem, ale určitým způsobem již limitují nové probíhající operace.⁹²

Jelikož se má výzkumná skupina pohybuje na rozhraní prvního a druhého stupně, volila jsem přesto spíše jednodušší verzi označení adjektivních dvojic (viz podkapitola 4.3), jiné a

⁹² HERDEN, Jaroslav, Jiří KOLÁŘ a Eva JENČKOVÁ. *Hudba pro děti: vysokoškolská učebnice: studium učitelství pro 1. stupeň základní školy*. Praha: Karolinum, 1992, s. 10.

složitější bych volila například pro výzkumnou skupinu složenou z žáků osmé nebo deváté třídy.

4.1 PŘEDMĚT VÝZKUMU

Předmětem výzkumu je emocionální prožívání vybraných skladeb z období baroka a z 20. století a zároveň zkoumání rozdílů ve výpovědích chlapců a dívek. Výzkum byl proveden z výběru skladeb, které jsou již žákům známy. Prokonzultovala jsem výběr s vyučujícím hudební výchovy. Důvodem, proč jsem nechtěla, aby žáci hodnotili neznámé skladby je, že dle Jaroslava Herdena: *neznámou hudbu děti často označují jako šerednou, známou jako krásnou.*⁹³ Tomuto jsem tedy chtěla předejít, aby byl můj výzkum více platný a hodnotný. Chtěla jsem od žáků získat skutečné hodnocení toho, jak na ně hudba působí, a ne pouhé hodnocení jejich prvního dojmu ze skladby. Skladby ve výběru jsou homogenní, aby žáci díky jejich podobnému rázu mohli zobecnit hodnocení na celou ukázkou. Jsou zároveň vybírány z dvou učebnic hudební výchovy pro šestý ročník.

Všichni žáci jsou velmi rozdílní, proto mě zajímají emocionálně různorodé reakce a poslechové dojmy z určitých skladeb. Jelikož je poslech hudby velmi složitý psychický proces, který se v průběhu let značně vyvíjí, zjišťovala jsem také, zda se jejich získané zkušenosti v průběhu prvního stupně základní školy shodují, či zda mezi nimi naleznou větší či menší rozdíly.

V dnešní velmi rozvinuté moderní době je nekonečně možností k setkání s hudbou, proto je jasné, že hodiny hudební výchovy nejsou jediným místem, kde se s ní mohou žáci setkat. Díky moderním technologiím i sociálním sítím jsou s hudbou v kontaktu jistě dennodenně, proto mě zajímá, jaký mají dnešní děti pohled na klasičtější hudbu, jestli je jim opravdu už vzdálená a jsou schopni tolerovat pouze hudbu „všední“, či mají větší rozhled a dokáží v tomto věku ocenit i něco náročnějšího, z tohoto důvodu se budu zaměřovat na jejich reakce na klasickou hudbu.

Cílem výzkumu je posbírání hodnocení žáků daných skladeb, ověření si výsledků a následné porovnání s hypotézami, a v neposlední řadě vyzkoušení výzkumné metody sémantického diferenciálu v praxi.

⁹³ HERDEN, Jaroslav, Jiří KOLÁŘ a Eva JENČKOVÁ. *Hudba pro děti: vysokoškolská učebnice: studium učitelství pro 1. stupeň základní školy*. Praha: Karolinum, 1992, s. 164.

4.2 HYPOTÉZY

Před prováděním výzkumu jsem si stanovila tyto hypotézy:

1. V dotazníku zaznamenám rozdíly ve výpovědích chlapců a dívek. Odpovědi dívek budou pozitivnějšího rázu. Myslím si, že v tomto věku dokážou být děvčata více otevřená a tolerantní k hudbě klasické než chlapci.
2. Zaznamenám rozdíly ve výpovědích k ukázkám z období baroka a z 20. století. Hudební ukázky z baroka vyhodnotí žáci jako méně oblíbené, méně známé. Budou na ně reagovat spíše negativně.

4.3 METODIKA VÝZKUMU

Pro můj výzkum byla důležitá možnost proniknutí do vnitřního světa žáků, proto jsem zvolila metodu sémantického diferenciálu, který je k tomuto účelu vhodný. *Sémantický diferenciál* je jednou z psychosémantických metod. Prozkoumání vnitřního světa respondentů prostřednictvím těchto metod je možné díky tomu, že respondenti vybírají možnosti, kterým přiřkládají vlastní individuální význam (konotativní význam). Tímto způsobem mohu zachytit emocionální obsah prožitku hudby. Sémantický diferenciál je zároveň nejčastěji používanou metodou v hudebně pedagogickém výzkumu, jeho autorem je C. E. Osgood. Při použití sémantického diferenciálu dochází ke spojení dvou metod, jsou jimi metody asociační a škálovací. Při uskutečňování výzkumu se respondentovi předloží tabulky, které obsahují bipolární dvojice. Mezi každou protikladnou dvojicí je prostor s hodnotící škálou a v momentě, kdy přichází čas na odpovídání, vybírá žák dle jeho subjektivního názoru ze škály stupeň, který nejvíce odpovídá jeho pocitům. Obecně se dají hodnotící prvky začlenit do třech dimenzí. První dimenzí je dimenze hodnotící, která se zabývá pocitovými postoji, druhou dimenzí je dimenze síly, které představuje hodnocení energie, napětí a tak dále a poslední dimenzí je dimenze aktivity, pod kterou můžeme hodnotit dynamiku či proměnlivost v čase. Sestavování sémantického diferenciálu má spoustu variant, ve kterých musíme zohlednit věk žáků i jejich poslechové zkušenosti.⁹⁴

Pro svou výzkumnou skupinu jsou proto zvolila pětibodovou škálu, jelikož jsem chtěla žákům umožnit i neutrální volbu. Protikladné dvojice (adjektiva) jsem vybírala tak, abych

⁹⁴ VÁŇOVÁ, Hana a Jiří SKOPAL. *Metodologie a logika výzkumu v hudební pedagogice: vysokoškolská učebnice*. Praha: Karolinum, 2002, s. 56-57.

mohla co nejlépe zachytit celkový dojem žáků z vnímané skladby, jednoduše řečeno, abych zjistila, jak na ně dané skladby působí, a zároveň aby také odpovídaly co nejlépe povaze poslechových skladeb.

Ve výběru polaritních dvojic jsem vycházela z poznatků Váňové a Skopala⁹⁵, inspirovala jsem se také v diplomové práci⁹⁶ a následně jsem pro svůj výzkum vybrala následující dvojice adjektiv: zajímavá – nudná, radostná – smutná, hrubá – něžná, krásná – ošklivá, rychlá – pomalá, známá – neznámá, líbí se mi – nelíbí se mi, všední – slavnostní, přirozená – vyumělkovaná, pro mě blízká – pro mě cizí.

4.3.1 VÝBĚR POSLECHOVÝCH SKLADEB

Rozhodla jsem se, že můj výzkum bude postavený na čtyřech poslechových ukázkách. Pro co nejlepší možnosti ve vyhodnocování jsem se rozhodla pro dvě ukázky z období baroka a pro dvě ukázky z období 20. století, konkrétně z dílny neo-klasika a hudebního impresionisty. Větší časový prostor mezi dvěma obdobími jsem volila proto, abych mohla lépe vyzorovat postoj žáků ke klasické hudbě, zda jim bude hudba barokní více vzdálená, než hudba z 20. století či nikoli.

Následující ukázky jsem vybírala z poslechových skladeb v učebnici *Hudební výchova pro 6. ročník základní školy*⁹⁷ a z poslechových skladeb v publikaci *Hudební výchova příručka učitele pro 6. a 7. ročník ZŠ a odpovídající ročníky víceletých gymnázií*⁹⁸. Jedná se o krátké ukázky v délce 1-5 minut poskládané ze stěžejní poslechových skladeb šestého ročníku. Žáci se společně s vyučujícím zabývají především jejich estetickým hlediskem. Jejich forma a obsah je téma probírané v mezích vědomostí získaných na prvním stupni ZŠ. Poslechové nosiče přidané k publikacím neobsahují celé nahrávky skladeb, navíc metodická příručka Hudební výchovy pro 6. ročník základní školy podněcuje učitele k osobnějším přístupům k poslechu dle charakteru třídy a jeho dalších možností, dává mu tedy velkou volnost. V tomto ročníku totiž hudební ukázky slouží především k demonstraci znějící hudby, žáci se s některými skladbami setkávají úplně poprvé, proto je v tomto ročníku poslech brán jako

⁹⁵ VÁŇOVÁ, Hana a Jiří SKOPAL. *Metodologie a logika výzkumu v hudební pedagogice: vysokoškolská učebnice*. Praha: Karolinum, 2002, s. 57.

⁹⁶ BARTHOVÁ, Michaela. *Funkce a význam hudby při slavnostních příležitostech*. Plzeň, 2008. Diplomová práce. Západočeská univerzita v Plzni. Fakulta pedagogická.

⁹⁷ CHARALAMBIDIS, Alexandros. *Hudební výchova pro 6. ročník základní školy: učebnice zpracovaná podle osnov vzdělávacího programu Základní škola*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1998.

⁹⁸ ŠEDIVÝ, Jakub a Lucie ROHLÍKOVÁ. *Hudební výchova, příručka učitele: pro 6.-7. ročník základních škol a odpovídající ročníky víceletých gymnázií*. Plzeň: Fraus, 2014.

odrazový můstek pro poslech probíhající v následujících ročnících. Příručka ani učebnice tedy učitele v tomto ohledu vůbec neomezují⁹⁹.

Z tohoto důvodu jsem se rozhodla žákům pustit pokaždé skladbu od úplného začátku a zastavit ji dle jejího charakteru kolem tří minut jejího trvání. Přesná minutáž bude uvedena dále. Všechny nahrávky jsem čerpala z kanálu YouTube¹⁰⁰.

1. Johann Sebastian Bach: *Tocatta a fuga d moll*¹⁰¹
Délka poslechové ukázky: 0:00 – 2:45
2. Georg Philippe Telemann: *Kánonická sonáta*¹⁰²
Délka poslechové ukázky: 0:00 – 1:40
3. Bohuslav Martinů: *Otvírání studánek*¹⁰³
Délka poslechové ukázky: 0:00 – 3:07
4. Claude Debussy: *Svit luny*¹⁰⁴
Délka poslechové ukázky: 0:00 - 3:38

⁹⁹ CHARALAMBIDIS, Alexandros a Dalibor MATOŠKA. *Metodická příručka k učebnici Hudební výchova pro 6. ročník základní školy*. Praha: SPN, 2000.

¹⁰⁰ YouTube. *YouTube* [online]. Copyright © 2023 Google LLC [cit. 17.04.2023]. Dostupné z: <https://www.youtube.com/>

¹⁰¹ Johann Sebastian Bach - Tocata y fuga en re menor BWV 565 - YouTube. *YouTube* [online]. [cit. 17.04.2023]. Dostupné z: <https://www.youtube.com/watch?v=nWI-fal7Oh8>

¹⁰² Telemann: canonic sonata 1/6 - TWV 40:118, on recorder - YouTube. *YouTube* [online]. [cit. 17.04.2023]. Dostupné z: <https://www.youtube.com/watch?v=vuH8l2czgw>

¹⁰³ Bohuslav Martinů: Otvírání studánek / The Opening of the Wells H 354 (1955) - YouTube. *YouTube* [online]. [cit. 17.04.2023]. Dostupné z: https://www.youtube.com/watch?v=DS_AyaH9ku8

¹⁰⁴ CLAUDE DEBUSSY: CLAIR DE LUNE - YouTube. *YouTube* [online]. [cit. 17.04.2023]. Dostupné z: https://www.youtube.com/watch?v=CvFH_6DNRCY

4.4 REALIZACE VÝZKUMU

Pro realizaci svého výzkumu jsem vybrala Základní školu Nepomuk, kde jsem navštívila dvě šesté třídy. Dne 27. února proběhla schůzka se zástupcem ředitele, který musel vše schválit, a následně jsme společně domluvili všechny podrobnosti. Sdělila jsem mu své plány a cíle, on mi následně poskytl návrh konkrétních tříd a termínů pro realizaci. Pro jednodušší organizaci jsme společně vybrali dvě šesté třídy, kde je učitelem hudební výchovy ten samý učitel. Další komunikace probíhala s ním. Probírala jsem s ním výběr hudebních ukázek, představila jsem mu svůj návrh realizace i připravené záznamové archy a on mi následně představil každou třídu zvlášť, abych věděla, co můžu očekávat. Komunikace s ním byla velmi dobrá: byl vřelý, mému výzkumu otevřený a v den realizace byl i skvělou oporou. Výzkum proběhl 27. března ve třídě 6. A a 28. března ve třídě 6. B. Pro samotnou realizaci bylo nutné vytvoření záznamového archu, který obsahoval název, jednu otázku, zda je respondent dívka nebo chlapec, a nakonec samotnou část se sémantickým diferencíálem, tedy čtyřmi grafy nadepsanými názvy skladeb.

Výzkumu se zúčastnilo celkem 38 žáků. Konkrétně 19 dívek a 19 chlapců. První den v 6. A vyplňovalo záznamový arch 12 chlapců a 9 dívek a druhý den v 6. B 7 chlapců a 10 dívek. Aby byl výzkum co nejvíce validní, bylo nutné, aby žáci pochopili princip vyplňování sémantického diferencíálu. V obou třídách proto proběhlo úplně stejné slovní vysvětlení a popsání všeho co je čeká. Před začátkem hodiny jsem na celou tabuli nakreslila tabulku totožnou s tabulkou, kterou žáci vyplňovali v záznamovém archu. Po zazvonění uvedl vyučující hodinu, provedl s žáky rozezpívání a společně jsme si všichni zazpívali písničku *Kdyby tady byla taková panenka*.

Po doznění písničky jsem si převzala slovo a nasměrovala jsem pozornost žáků na již zmíněnou tabulku, kterou jsem jim celou představila. Společně jsme si pro jistotu vysvětlili význam všech adjektivních dvojic, které tabulka obsahovala, a následně jsem žákům vysvětlila, co znamenají čísla v horním řádku. Pro úplné objasnění jsem pracovala s první dvojicí adjektiv a popsala jsem žákům, že číslo jedna znamená, že je ukázka velmi zajímavá, číslo dva znamená, že je ukázka spíše zajímavá, číslo tři znamená, že ukázka není ani zajímavá ani nudná, číslo čtyři, že je ukázka spíše nudná a číslo pět, že je ukázka velmi nudná. Zbývalo tedy už jen představit způsob vyplňování, který jsem chtěla utvrdit názornou ukázkou, proto jsem zde využila přítomnosti pana učitele, který se stal na chvíli respondentem. Z tohoto důvodu zazněla na začátku i píseň *Kdyby tady byla taková*

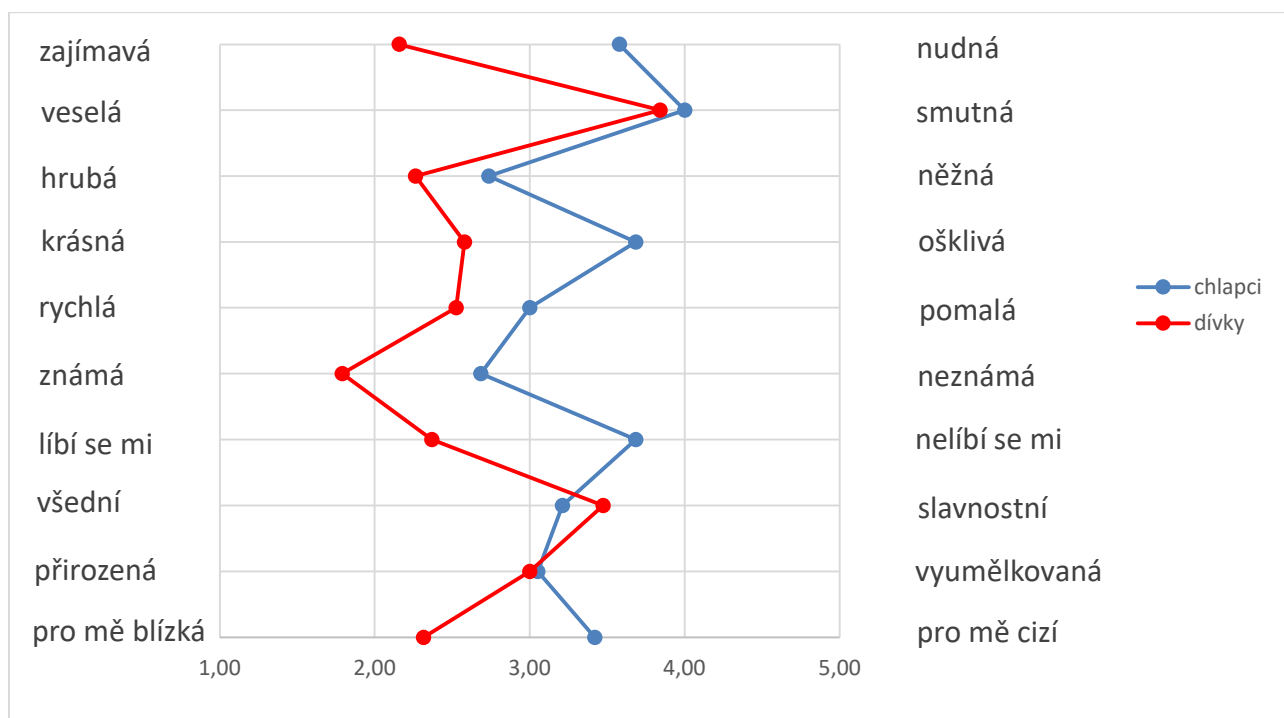
panenka, která se v tomto okamžiku stala ukázkou, kterou pan učitel hodnotil. Nahlas popisoval své myšlenkové pochody, proč volí každé konkrétní políčko a já stála u tabule a křížkem jeho rozhodnutí zapisovala.

Po této názorné demonstraci žáci pochopili, jak záznamový arch vyplňovat. Před samotným začátkem jsem ještě žákům sdělila, že bych byla ráda, aby každý vyplňoval záznamový arch dle sebe, dle svých pocitů. Zmínila jsem, že na každého bude skladba působit jinak a že je to v pořádku, proto nemusí opisovat. Řekla jsem, že každý má jiný vkus a že čím rozmanitější odpovědi získám, tím je to pro mě lepší. Jako poslední informaci jsem jim sdělila, že se nejprve musí do ukázky zaposlouchat a po jejím zaznění začít vyplňovat tabulku a že není problém jakoukoli ukázkou pustit vícekrát. Následně mohl výzkum začít. Žáci se pokaždé vyslechli nahrávku a už při jejím konci samovolně začali tabulku vyplňovat, nikdo ani v jednom z případů nepotřeboval pustit nahrávku více než jednou. Celkový výzkum trval v obou třídách cca 30 minut.

4.5 ANALÝZA VÝSLEDKŮ VÝZKUMU

Výsledky ze záznamových archů jsem přepsala do vytvořených tabulek v excelu, následně jsem z těchto dat vypočítala průměry a vypracovala ke každé hudební ukázce jeden graf. V každém grafu představuje modrá barva výsledky hodnot sémantického diferenciálu chlapců a červená barva představuje výsledky hodnot sémantického diferenciálu dívek. V následujících řádcích uvedu výsledné grafy sémantického diferenciálu ke každé poslechové ukázce a stručnou analýzu výsledků jeho hodnocení.

4.5.1 UKÁZKA Č. 1 - JOHANN SEBASTIAN BACH: TOCCATA A FUGA D MOLL



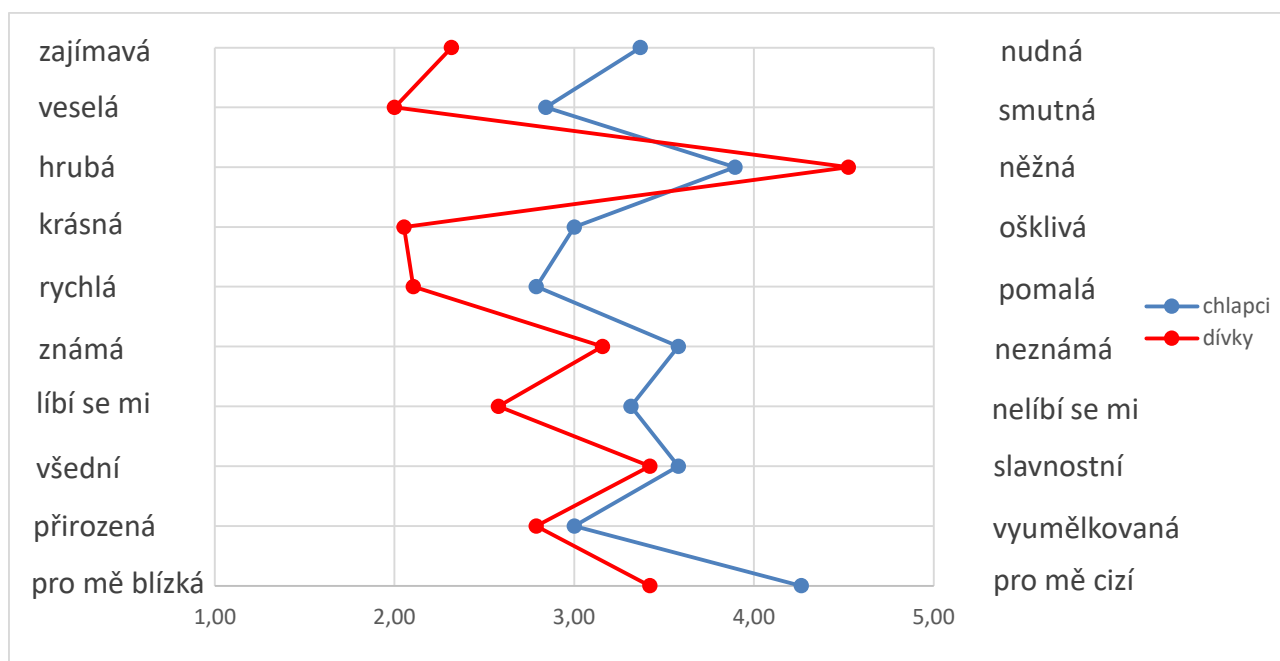
Obr. 1: Graf sémantického diferenciálu k ukázce č. 1

První poslechovou ukázkou zastupovala úvodní pasáž tokáty. Varhany se nejprve ujmou mocného úvodu, po kterém následují rychlé a sestupné běhy. Ukázka vyvolává napětí a velkolepost. Je v poměrně rychlém tempu, silné dynamice a skládá se z podobného tónového materiálu.

Na první pohled je z grafu zřejmý viditelný rozdíl ve výpovědích chlapců a dívek. Nejvýrazněji hodnotily dívky ukázkou jako spíše známou a chlapci jako spíše smutnou. Celkově výraznějšího hodnocení se dopustila děvčata, což potvrzuje právě červená osa.

Děvčata uvedla, že se jim ukázka spíše líbí a že je pro ně spíše blízká. Chlapci byli v těchto bodech na skoro opačných hodnotách, uvedli, že se jim spíše nelíbí a že je pro ně spíše cizí. Podobného názory měly obě skupiny v bodě, kdy se jim ukázka jevila jako spíše hrubá. Od neutrálního bodu měly obě hodnotící skupiny skoro stejnou vzdálenost u dvojice krásná/ošklivá. Výsledná vzdálenost skupin však mířila na opačnou stranu, kdy se děvčata blížila k bodu spíše krásná a chlapci se blížili k bodu spíše ošklivá. Některé výsledky chlapců a dívek se ale také téměř shodovaly, a to konkrétně ve dvou bodech, kdy jim ukázka přišla spíše smutná a spíše slavnostní. Téměř totožného výsledku dosáhla dvojice přirozená/vyumělkovaná, kde žáci volili číslo tři, tedy že se jim ukázka nezdála ani přirozená ani vyumělkovaná.

4.5.2 UKÁZKA Č. 2 - GEORG PHILIPPE TELEMANN: KÁNONICKÁ SONÁTA



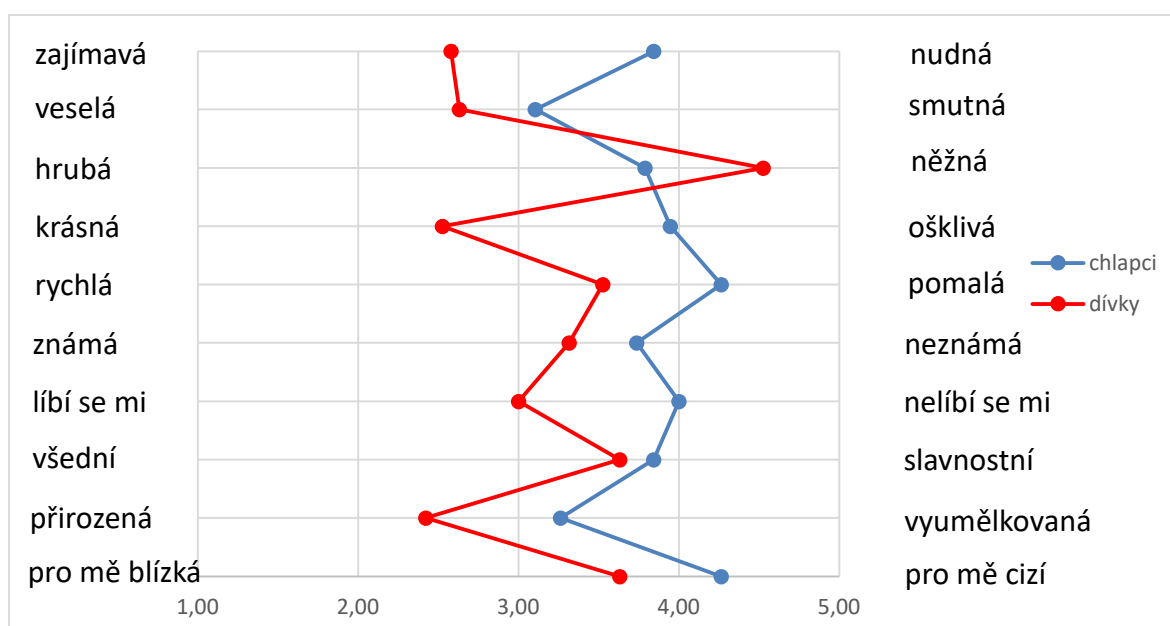
Obr. 2: Graf sémantického diferenciálu k ukázce č. 2

Druhou poslechovou ukázkou hrají dvě flétny v poměrně pomalém tempu a slabé dynamice. Ukázka je velmi jemná a klidná.

Výsledky chlapců a dívek se nejvíce shodují ve dvojicích všední/slavnostní a přirozená/vyumělkovaná, kdy se jejich hodnocení pohybují kolem čísla tři, což znamená neutrální možnost. Nejvíc rozdílné jsou výpovědi hodnotících skupin u dvojice

zajímavá/nudná, kdy se hodnocení dívek blíží k bodu spíše zajímavá a hodnocení chlapců je mezi bodem neurálním a bodem spíše nudná. Nejvychýlenější je červená osa v bodu hrubá/něžná, kdy se hodnocení děvčat blížilo bodu velmi něžná. Pro obě hodnotící skupiny byla ukázka spíše cizí. Chlapcům nepřišla ukázka ani krásná ani ošklivá, ale děvčata ji hodnotila jako spíše krásnou.

4.5.3 UKÁZKA Č. 3 - BOHUSLAV MARTINŮ: OTVÍRÁNÍ STUDÁNEK



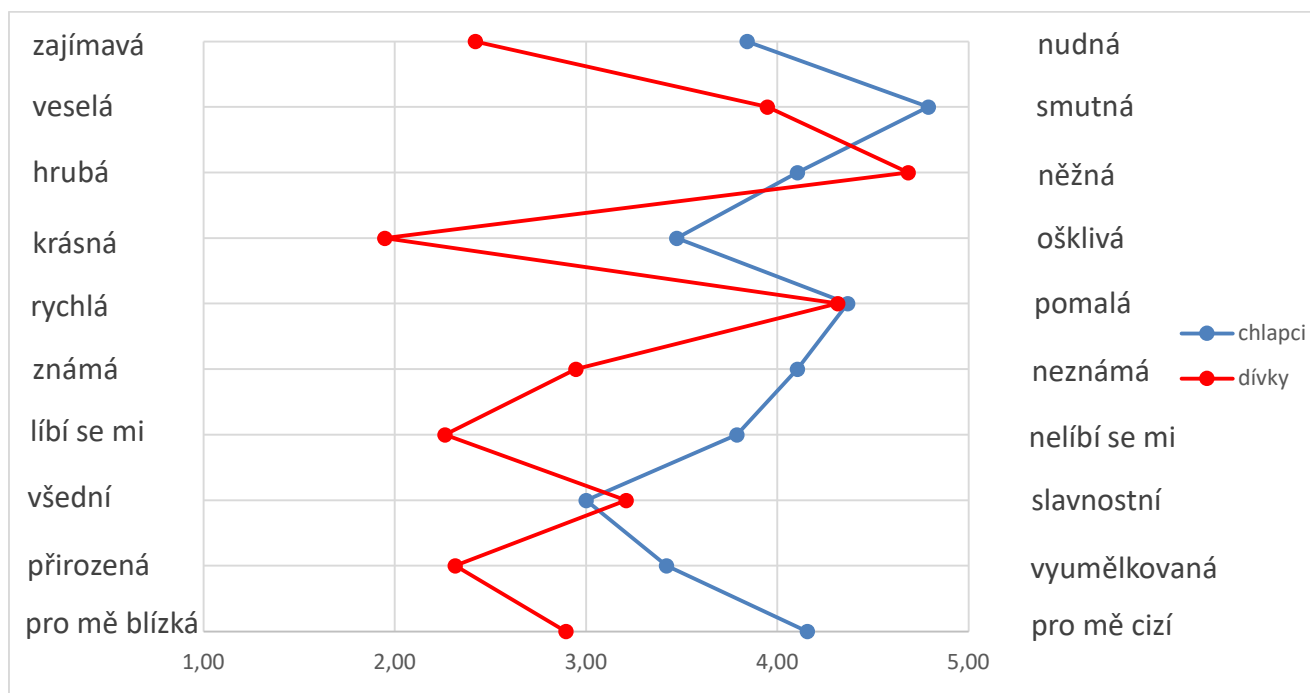
Obr. 3: Graf sémantického diferenciálu k ukázce č. 3

Třetí poslechová ukázka zastupuje úvodní část kantáty, kde můžeme slyšet vokální složku v doprovodu smyčcových nástrojů, ke konci ukázky párkrát zazní i klavír. Střídá se v ní pomalé a rychlé tempo, působí pozitivním dojmem, evokuje probouzející se jaro.

Výsledky hodnocení dívek a chlapců poněkud odlišné. Největší rozdíl nalezneme u adjektivní dvojice krásná/ošklivá, kde se chlapcům zdá hudební ukázka spíše ošklivá a dívky se přibližují bodu spíše krásná. Další odlišné názory, kdy se hodnocení obou skupin naklání k opačným pólům nalezneme u dvojic zajímavá/nudná a přirozená/vyumělkovaná. Pro obě hodnotící skupiny byla tato hudební ukázka spíše cizí. Dále můžeme z grafu vyčíst, že se ukázka obou skupinám jevila jako spíše pomalejší a spíše slavnostní. Zajímavé je porovnání známosti a líbivosti. I přesto, že se hodnocení této hudební ukázky u dívek blížilo bodu, že je pro ně ukázka spíše neznámá, v hodnocení líbivosti se průměr jejich výsledků střetl

v bodě tři, což znamená, že jsou neutrální a tato skladba by u nich nadále mohla v líbivosti uspět, v budoucnu by si ji mohly oblíbit. Pro chlapce byla hudební ukázka také spíše neznámá, ale v otázce líbivosti už je tomu naopak než u dívek, spíše se jim nelíbila.

4.5.4 UKÁZKA Č. 4 - CLAUDE DEBUSSY: SVIT LUNY



Obr. 4: Graf sémantického diferenciálu k ukázce č. 4

Tato čtvrtá a zároveň poslední ukázka představuje úvod třetí věty klavírní skladby s názvem *Suite bergamasque*. Ukázka je hrána klavírem, začíná velmi klidně, v pomalém tempu. Konec ukázky je rychlejší a dynamičtější. Ukázka má okouzlující charakter.

Na první pohled je viditelné, že u této skladby došlo k nejvíce rozporuplným hodnocením, osy grafu jsou velmi rozpjaté. K nejvíc rozdílnému názoru u chlapců a děvčat došlo u dvojice krásná/ošklivá a zajímavá/nudná. Děvčata se přiklání k názoru, že je pro ně skladba spíše krásná a spíše zajímavá, ale chlapci hodnotili skladbu jako spíše nudnou a spíše ošklivou. Téměř podobný dojem ze skladby měly žáci v bodech všední/slavnostní a rychlá/pomalá. Po chlapce byla skladba spíše cizí, působila na ně velmi smutně a spíše se jim nelíbila. I přesto, že pro děvčata nebyla skladba moc blížká, tak se jim spíše líbila,

hodnotily ji dokonce jako spíše krásnou a průměr jejich hodnocení se téměř dotkl hodnotícího bodu velmi něžná.

4.6 VERIFIKACE HYPOTÉZ

První hypotéza, která předpokládala, že budou děvčata hodnotit skladby pozitivněji, byla potvrzena ve všech bodech dotazníků. Děvčata se ve většině případů přikláběla k hodnocení, že jsou skladby spíše krásné, něžné, zajímavé, veselé a že se jim spíše líbí. U chlapců nebyl sice negativismus tak razantní, ale přesto se v hodnocení objevil. V jejich výsledcích jsme často viděli shodu průměrů v bodech, kdy označili skladbu jako spíše nudnou, ošklivou, neznámou a pro ně cizí. Obávala jsem se, že chlapce hodnocení skladeb vůbec nezaujme a že všude označí číslici pět, ale k mému překvapení hodnotili všichni až na výjimky velmi zodpovědně. Častokrát jsem tak byla z výsledků pozitivně překvapena.

Druhá hypotéza se týkala rozdílů v reakcích na skladby z dvou různých období. Tuto hypotézu nemohu zhodnotit obecně, žádá si důkladnější rozbor. Pokud bychom měli porovnat hodnocení děvčat u skladby s názvem *Otvírání studánek* z 20. století, musíme tuto hypotézu vyvrátit, jelikož děvčata hodnotila první dvě barokní skladby ve většině bodech pozitivněji. Hypotéza v tomto případě nebyla potvrzena ani u chlapců, jelikož skladbu s názvem *Otvírání studánek* hodnotili spíše negativně. Skladba s názvem *Svit luny* obstála u děvčat více než skladba *Otvírání studánek*, ale ne ve většině bodech. Tato skladba se děvčatům sice líbila více než skladba *Otvírání studánek*, ale v porovnání s barokními skladbami není její obliba nijak výrazně větší, ba naopak, ve spoustě bodech je téměř stejná. U chlapců dopadlo hodnocení skladby *Svit luny* v porovnání se všemi ostatními skladbami ve většině bodech v podstatě nejhůře, tudíž ani zde nedošlo k potvrzení hypotézy. Výsledek této analýzy je pro mě velkým překvapením, jelikož jsem si opravdu myslela, že skladby z 20. století uspějí u žáků více. Měla jsem k tomu mnoho důvodů, myslela jsem si, že skladba *Otvírání studánek* bude hlavně děvčatům bližší z důvodu přidané vokální složky a dále, že skladba *Svit luny* bude alespoň mít větší vlnu pozitivního hodnocení, kvůli její klavírní jemnosti a značně romantickému rázu. Zmíněný romantický ráz je možná důvodem, proč chlapci hodnotili skladbu tak negativně.

4.7 ZÁVĚR Z VÝZKUMU

Realizace výzkumu přinesla řadu zajímavých poznatků pro mě i pro mojí práci. Myslím si, že zvolená hodnotící skupina byla tím správným vzorkem. Žáci svým chováním potvrdili má očekávání. Chlapci byli opravdu v přechodovém období a byli lehce ovlivněni pubertálním chováním, ale děvčata byla poměrně klidná a svědomitá. I přes lehké napětí ve třídě způsobené chováním chlapců přistupovali nakonec všichni k výzkumu velmi dobře. Ve třídě jsem zpozorovala dokonce i pár velmi zaujatých jedinců, kteří se do vyplňování a poslechu hluboce ponořili. Mám již zkušenost s vedením dětských kroužků, tedy s určitým vedením dětí, ale ve školním prostředí to pro mě byla premiéra. Díky tomuto výzkumu jsem tedy měla poprvé příležitost vést děti ve škole. Dalším přínosným bodem bylo otestování pro mě doposud neznámé výzkumné metody sémantický diferenciál. Doposud jsem pracovala pouze s dotazníky a následně se základními typy grafů. Poznala jsem tak nový způsob výzkumné metody a zaujalo mě její široké využití.

Positivní poznatky spojené s mojí prací vidím ve výsledcích analýzy. Jsem příjemně překvapená, že žáci v návalu novodobé hudby úplně nezavrhnou hudbu staršího typu. Možná jsem někomu dokonce i otevřela cestu k této hudbě, jelikož jsem se vše snažila pojmout nenásilně a přirozeně, to by byla dokonalá přidaná hodnota celé mojí práce. Vlastně i samotné přiblížení této hudby žákům ve mně zanechalo dobrý pocit. Častokrát mě ale hodnocení žáků i zaskočilo. Myslela jsem si, že varhanní skladba *Toccata a fuga d moll* vyvolá v žácích spíše záporné emoce. Na mě osobně působí skladba místy až bouřlivě, tudíž jsem očekávala, že se jí možná žáci zaleknou, ale paradoxně byla u děvčat hodnocena nejvíce kladně. Možná zde zafungovalo to, že skladbu žáci již znali a našli v ní tak díky vícečetnému poslechu určité zalíbení a určitým způsobem je možná zaujala. Myslím si, že kdyby ji slyšeli poprvé, bylo by hodnocení více záporné.

Můj cíl byl tak naplněn, myslím si, že jsem opravdu zachytila jejich pravé pocity a dojmy ze skladby, a ne pouhý první dojem. Překvapilo mě také záporné hodnocení klavírní skladby *Svit luny* u chlapců. Myslela jsem si, že negativněji budou chlapci reagovat na kantátu s názvem *Otvírání studánek*. Domnívala jsem se, že pro ně bude pěvecká složka působící operním dojmem již hodně vzdálená, ale opět mě žáci svým hodnocením překvapili. Zvolená metoda výzkumu se tedy osvědčila a byla dokonce velmi účelnou.

ZÁVĚR

Poslech hudby je momentem, který v nás dokáže vyvolat nevídané emoce, pocity, myšlenky i tělesné stavy, inspiruje nás a jistým způsobem nás i utváří. Já sama jsem se na základní a střední škole nesetkala s příliš kvalitním vedením hudební výchovy a poslech hudby se v našich hodinách skoro neuskutečňoval. V průběhu studia na Katedře hudební výchovy a kultury jsem měla možnost zjistit, o co jsem já společně se spolužáky byla ochuzena. Umění povznáší duši, poslech hudby obzvlášť. Chtěla jsem proto prozkoumat toto téma do hloubky.

Tato bakalářská práce se kompletně věnovala základům psychologie poslechu hudby ve škole. Nejprve pojednávala o psychologických a fyziologických východiscích procesu vnímání hudby. Zmíněná část se stala pevným základem pro následující kapitoly, ve kterých byl rozebírán již samotný poslech hudby ve škole, jeho cíle a s ním spojené prostředky. V tomto vidím i případný širší přínos své bakalářské práce. Mohla by sloužit učitelům hudební výchovy jako celkové shrnutí ne příliš snadného tématu. Uchopení poslechu hudby ve škole by se díky ní mohlo stát jednodušší.

Hlavní cíl této bakalářské práce byl naplněn – ověřila jsem si výzkumnou metodu zvanou sémantický diferenciál. Získala jsem zajímavá výzkumná data, která jsem následně vyhodnotila. Dále jsem díky této bakalářské práci objevila velmi užitečné odborné zdroje a seznámila jsem se s řadou pozoruhodných autorů a vědců.

Z uskutečněného výzkumu vyplývá, že je pro žáky bližší hudba z období baroka. Žáci, kteří stáli v roli necvičených posluchačů ji možná lépe přijímali díky tomu, že je psaná dle určitých pravidel. Hudba z 20. století pro ně byla možná až příliš neuchopitelná. Výsledky výzkumu by se mohly být přínosem i pro budoucí učitele hudební výchovy, jelikož poukazují na to, jaká hudba je v tomto věku dětem bližší.

Tato bakalářská práce pro mě byla velmi přínosná, získala jsem mnoho nových zkušeností a poznatků a vybrané téma pro mě bylo velmi obohacující.

RESUMÉ

This thesis deals with the psychology of listening to music at school. The work analyzes the physiological and psychological origins of the processes associated with music perception. It also discusses the meaning and goals of listening to music at school and then characterizes the means of musical expression associated with listening at school. An integral part of this bachelor thesis is the research conducted using the semantic differential method that dealt with the emotional reactions of pupils listening to musical samples. A total of 38 pupils participated in the research, and its results were interesting. The semantic differential captured the students' reactions to the musical samples they listened to, and the results showed that the students evaluated music from the Baroque period rather positively.

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY A ZDROJŮ**Seznam literatury**

- BARTHOVÁ, Michaela. *Funkce a význam hudby při slavnostních příležitostech*. Plzeň, 2008. Diplomová práce. Západočeská univerzita v Plzni. Fakulta pedagogická.
- FRANĚK, Marek. *Hudební psychologie*. V Praze: Karolinum, 2005. ISBN 80-246-0965-7.
- HERDEN, Jaroslav, Jiří KOLÁŘ a Eva JENČKOVÁ. *Hudba pro děti a mládež: vysokoškolská učebnice; studium učitelství pro 1. stupeň základní školy*. Praha: Univerzita Karlova, 1992. ISBN 80-7066-522-X.
- CHARALAMBIDIS, Alexandros a Dalibor MATOŠKA. *Metodická příručka k učebnici Hudební výchova pro 6. ročník základní školy*. Praha: SPN, 2000. ISBN 80-7235-114-1.
- CHARALAMBIDIS, Alexandros. *Hudební výchova pro 6. ročník základní školy: učebnice zpracovaná podle osnov vzdělávacího programu Základní škola*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1998. ISBN 80-7235-052-8.
- KULKA, Jiří. *Psychologie umění*. Praha: Grada, 2008. Psyché (Grada). ISBN 978-80-247-2329-7.
- MEYER, L. B., *Emotion and Meaning in Music*. Chicago 1956. ISBN 0-226-52139-7.
- POLEDŇÁK, Ivan. *Stručný slovník hudební psychologie*. Praha: Supraphon, 1984. ABC (Supraphon). ISBN 02-008-84.
- SEDLÁK, František a Hana VÁŇOVÁ. *Hudební psychologie pro učitele*. Praha: Karolinum, 2013. ISBN 978-80-246-2060-2.
- SEDLÁK, František a Rudolf SIEBR. *Didaktika hudební výchovy na prvním stupni základní školy: učebnice pro studenty pedagogických fakult*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1985. Učebnice pro vysoké školy (Státní pedagogické nakladatelství). ISBN 14-512-85.
- SEDLÁK, František, Jiří KOLÁŘ a Jaroslav HERDEN. *Nové cesty hudební výchovy na základní škole*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1977. Na pomoc učitelé. ISBN 14-722-77
- SEDLÁK, František. *Úvod do psychologie hudby*. 2. vyd. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1986. ISBN 17-218-86.
- ŠEDIVÝ, Jakub a Lucie ROHLÍKOVÁ. *Hudební výchova, příručka učitele: pro 6.-7. ročník základních škol a odpovídající ročníky víceletých gymnázií*. Plzeň: Fraus, 2014. ISBN 978-80-7238-902-5.
- VÁŇOVÁ, Hana a Jiří SKOPAL. *Metodologie a logika výzkumu v hudební pedagogice: vysokoškolská učebnice*. Praha: Karolinum, 2002. ISBN 978-80-246-3621-4.

Seznam internetových zdrojů

YouTube. *YouTube* [online]. Copyright © 2023 Google LLC [cit. 17.04.2023]. Dostupné z:
<https://www.youtube.com/>

SEZNAM OBRÁZKŮ

Obrázek 1 - Graf sémantického diferenciálu ukázky č. 1.....	37
Obrázek 2 - Graf sémantického diferenciálu ukázky č. 2.....	38
Obrázek 3 - Graf sémantického diferenciálu ukázky č. 3.....	39
Obrázek 4 - Graf sémantického diferenciálu ukázky č. 4.....	40

PŘÍLOHY

Příloha 1 – Seznam ukázek užitých ve výzkumném šetření

Příloha 2 – Záznamový arch

Příloha 1 - Seznam ukázek užitých ve výzkumném šetření

Zvuková nahrávka 1 – Bohuslav Martinů: Otvírání studánek / The Opening of the Wells H 354 (1955) - YouTube. *YouTube* [online]. Copyright © 2023 Google LLC [cit. 17.04.2023]. Dostupné z: https://www.youtube.com/watch?v=DS_AyaH9ku8

Zvuková nahrávka 2 – CLAUDE DEBUSSY: CLAIR DE LUNE - YouTube. *YouTube* [online]. Copyright © 2023 Google LLC [cit. 17.04.2023]. Dostupné z: https://www.youtube.com/watch?v=CvFH_6DNRCY

Zvuková nahrávka 3 – Johann Sebastian Bach - Toccata y fuga en re menor BWV 565 - YouTube. *YouTube* [online]. Copyright © 2023 Google LLC [cit. 17.04.2023]. Dostupné z: <https://www.youtube.com/watch?v=nWI-fal7Oh8>

Zvuková nahrávka 4 – Telemann: canonic sonata 1/6 - TWV 40:118, on recorder - YouTube. *YouTube* [online]. Copyright © 2023 Google LLC [cit. 17.04.2023]. Dostupné z: <https://www.youtube.com/watch?v=vuH8l2lczgw>

Příloha 2 – Záznamový arch

ZÁZNAMOVÝ ARCH PRO VÝZKUM K BP

Zakroužkujte platnou odpověď.

Pohlaví: dívka chlapec

Označ křížkem číslici, která odpovídá tvému dojmu z poslouchané hudební ukázky.

Hudební ukázka č. 1 - Johann Sebastian Bach: Toccata a fuga d moll

	1	2	3	4	5	
zajímavá						nudná
veselá						smutná
hrubá						něžná
krásná						ošklivá
rychlá						pomalá
známá						neznámá
líbí se mi						nelíbí se mi
všední						slavnostní
přirozená						vyumělkovaná
pro mě blízká						pro mě cizí

Hudební ukázka č. 2 - Georg Philippe Telemann: Kánonická sonáta

	1	2	3	4	5	
zajímavá						nudná
veselá						smutná
hrubá						něžná
krásná						ošklivá
rychlá						pomalá
známá						neznámá
líbí se mi						nelíbí se mi
všední						slavnostní
přirozená						vyumělkovaná
pro mě blízká						pro mě cizí

Hudební ukázka č. 3 - Bohuslav Martinů: Otvírání studánek

	1	2	3	4	5	
zajímavá						nudná
veselá						smutná
hrubá						něžná
krásná						ošklivá
rychlá						pomalá
známá						neznámá
líbí se mi						nelíbí se mi
všední						slavnostní
přirozená						vyumělkovaná
pro mě blízká						pro mě cizí

Hudební ukázka č. 4 - Claude Debussy: Svit luny

	1	2	3	4	5	
zajímavá						nudná
veselá						smutná
hrubá						něžná
krásná						ošklivá
rychlá						pomalá
známá						neznámá
líbí se mi						nelíbí se mi
všední						slavnostní
přirozená						vyumělkovaná
pro mě blízká						pro mě cizí