

ZÁPADOČESKÁ UNIVERZITA V PLZNI

FAKULTA PEDAGOGICKÁ  
KATEDRA HUDEBNÍ VÝCHOVY A KULTURY

**Metody aktivního poslechu vážné hudby a jejich  
využití ve výuce na střední škole**

BAKALÁŘSKÁ PRÁCE

**Matouš Moudrý**

*Hudba se zaměřením na vzdělávání*

Vedoucí práce: Mgr. Galina Gvozdevskaia, Ph.D.

**Plzeň 2025**

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

V Plzni 22. dubna 2025

.....  
vlastnoruční podpis

Na tomto místě bych rád poděkoval vedoucí práce paní Mgr. Galině Gvozdevské, Ph.D. za inspirativní a odborné vedení, cenné rady a čas, který mně a mé práci věnovala. Dále bych rád poděkoval paní Mgr. Petře Sojkové za vstřícnost při ověřování praktické části této práce ve školní praxi s jejími žáky.

## OBSAH

Seznam zkratk	2
Úvod	3
1 Poslech vážné hudby v hodinách hudební výchovy	4
1.1 Vážná hudba	4
1.2 Stručná historie o zařazení poslechu hudby jako složky Hv	4
1.3 Psychologie hudebního vnímání	5
1.4 Hudební schopnosti	7
1.4.1 Hudební schopnosti podmiňující apercpci hudby	8
2 Didaktické problémy poslechu vážné hudby	16
2.1 Cíle poslechu vážné hudby	17
2.2 Obecná struktura poslechové hodiny	18
2.3 Současné pojetí poslechu hudby v RVP pro gymnázia	19
3 Aktivní poslech vážné hudby	21
3.1 Proces aktivního vnímání hudby	21
3.1.1 Motorika v aktivním hudebním vnímání	22
3.1.2 Interpretační apercpcce	23
4 Vybrané metody a aktivity pro aktivní poslech vážné hudby	24
4.1 Musicogram dle Jose Wuytacka	24
4.2 Metoda Batti Strauss	26
4.3 Využití Orffových nástrojů	28
4.4 Hra na tělo	30
5 Modely poslechových aktivit a metod aktivního poslechu vážné hudby a jejich ověření ve školní praxi	32
5.1 Poslech skladby Ve slují krále hor s využitím hry na tělo	32
5.1.1 Motivace	33
5.1.2 Hlavní část	34
5.1.3 Závěrečná část	35
5.1.4 Reflexe	35
5.2 Poslech skladby Pochod vojáků z baletu Louskáček s využitím Orffových nástrojů	36
5.2.1 Motivace	37
5.2.2 Hlavní část	37
5.2.3 Závěrečná část	38
5.2.4 Reflexe	38
5.3 Poslech skladby Tanec komediantů z opery Prodaná nevěsta s využitím musicogramu	39
5.3.1 Motivace	40
5.3.2 Hlavní část	40
5.3.3 Závěrečná část	41
5.3.4 Reflexe	41
6 Zpětná vazba ze strany žáků	43
Závěr	44
Resumé	46
Resumé	47
Seznam literatury	48
Seznam elektronických zdrojů	49
Seznam internetových odkazů	52
Seznam obrázků, tabulek, grafů a diagramů	53
Přílohy	I

**SEZNAM ZKRATEK**

AH	Artificiální hudba
Hv	Hudební výchova
NPI	Národní pedagogický institut
PC	Počítač
RVP	Rámcový vzdělávací program
RVP G	Rámcový vzdělávací program pro gymnázia
SŠ	Střední škola
ŠVP	Školní vzdělávací program
ZČU	Západočeská univerzita v Plzni
ZUŠ	Základní umělecká škola
ZŠ	Základní škola

## ÚVOD

Hudba nás obklopuje na každém kroku. Nevyhneme se jí při běžných každodenních činnostech, a to ani té vážné. Většinou je však vnímána jako hudební kulisa, což je pro školní prostředí a výuku hudební výchovy, na níž se tato práce vztahuje, nežádoucí. I přesto, že vnímáme důležitost poslechu vážné hudby v hodinách hudební výchovy, nevěnujeme takovému poslechu z autorovy zkušenosti přílišnou pozornost. Poslech vážné hudby je povětšinou pojímán v roli žáka pasivně, přičemž po chvíli ztrácí pozornost. Cílem této práce je shrnout aspekty a důležitost aktivního poslechu vážné hudby, popsat jednotlivé metody a aktivity prostřednictvím kterých lze aktivního poslechu u žáků dosáhnout, žáky zaujmout a přiblížit jim vážnou hudbu. Neméně důležitým cílem práce je také navrhnout implementaci těchto metod a aktivit do výukového procesu hudební výchovy na střední škole, konkrétně gymnáziu.

Zásadním zdrojem autorovy inspirace jsou semináře předmětu Kreativní hudební praktikum na ZČU v Plzni pod vedením Mgr. Galiny Gvozdevské, Ph.D., jejichž cílem je prostřednictvím aktivních činností účastníky seznámit se současnými světovými trendy ve výuce hudební výchovy, která je pojata činnostně, kreativně, aktivizačně a tvořivě. Na základě práce v seminářích je autorem vybrán soubor aktivit a metod aktivního poslechu vážné hudby pro potřeby této bakalářské práce.

První část práce obsahuje kapitoly věnující se poslechu vážné hudby z historického hlediska, vymezení hudebních schopností spjatých s poslechem vážné hudby, didaktickým zásadám poslechu vážné hudby, vymezení aktivního poslechu vážné hudby a popisu vybraných metod a aktivit, pomocí kterých lze dosáhnout aktivního poslechu žáků. Druhá část práce obsahuje implementaci konkrétních metod a aktivit aktivního poslechu vážné hudby v podobě didaktických příprav a následné autorovy reflexe po jejich ověření ve školní praxi.

## 1 POSLECH VÁŽNÉ HUDBY V HODINÁCH HUDEBNÍ VÝCHOVY

V této kapitole se autor zabývá vymezením pojmu vážná hudba, dále je autorem nastíněna stručná historie zařazení poslechu hudby jako zásadní složky výuky Hv a psychologie hudebního vnímání. Autor v této kapitole definuje a vymezuje hudební schopnosti konkrétně podmiňující poslech hudby.

### 1.1 VÁŽNÁ HUDBA

Pro celou práci je klíčové si nejprve definovat pojem vážná hudba, někdy také nazývaná klasická, v muzikologickém prostředí jako artificiální (dále jen AH). Snaha označit dvě sféry hudby – artificiální a nonartificiální se v české muzikologii objevila poprvé přibližně v 70. letech 20. století. I. Poledňák ve svých hudebně estetických dílech poukazuje na problematiku AH následovně: „*Výraz artificiální vykazuje zřejmou souvislost se slovem ars ve smyslu umění, a to především v onom již probíraném a evropském smyslu, komplexu krásných umění. Má se jím vyjádřit, že tu jde o hudbu, která patří svými cíli a parametry do širšího komplexu uměleckých jevů, hudbu, která se vyvíjela ve víceméně souvislém vývojovém toku evropského umění jakožto cílevědomé profesionální tvorby spíše dílového (opusového) charakteru a stále rozvíjí tuto tradici.*“<sup>1</sup> Tato hudba je také automaticky stavěna velmi vysoko v pořadí hodnot a stále je předmětem muzikologického zkoumání. Důležitým aspektem hudby pro její rozlišení je její účel, který je v případě AH především estetický (moment estetické autonomie). Je převážně sofistikovane prokomponovaná a vyžaduje hudební zkušenost posluchače.<sup>2</sup>

### 1.2 STRUČNÁ HISTORIE O ZAŘAZENÍ POSLECHU HUDBY JAKO SLOŽKY HV

Poslech hudby nemá ve výuce Hv školských zařízení příliš dlouhou tradici. Podobu, v jaké ho známe dnes, začal postupně dostávat od 70. let 20. století, a to ve Výzkumném ústavu pedagogickém v Praze vznikem *nové koncepce hudební výchovy* pod vedením **Ivana Poledňáka** (1931–2009) a **Jana Budíka** (1915–1995). Koncepce vstoupila v platnost ve školním roce 1976/1977, kdy vstoupil v platnost i *Projekt dalšího rozvoje československé výchovně vzdělávací soustavy*.<sup>3</sup> Projekt reagoval na rychlé tempo technizace, vlivy komunikačních prostředků, nové společenské vztahy. Poukazoval na fakt, že dítě je stále častěji vystaveno hudbě jako kulise, v rodině slyší stále méně hudby a zpěvu, což vede

<sup>1</sup> POLEDŇÁK, Ivan. *Hudba jako problém estetiky*. Praha: Karolinum, 2006. s. 153

<sup>2</sup> Tamtéž, s. 154

<sup>3</sup> ASCHENBRENNER, Vít (ed.). *Dějiny hudebního vzdělávání v českých zemích a některé strategie nové vzdělávací koncepce*. Plzeň: Západočeská univerzita v Plzni, 2022. s. 84–85

ke zpohodlnění ve vlastních hudebně tvůrčích, pěveckých, pohybových aktivitách. V hodinách Hv se dostává do popředí vlastní žákova tvořivost, tedy hudební hry, pěvecké činnosti, hra a improvizace na snadno ovladatelné hudební nástroje, pohybové projevy na hudbu. Tím se zvyšuje estetické sebevyjádření žáka, posluchače hudby.<sup>4</sup> Součástí tohoto přístupu k Hv byly výchovné koncerty pro mládež, pořádané nejen státními orchestry a jejich komorními soubory, ale i kvalitními krajovými umělci, hudebními pedagogy, centrálními pořady.<sup>5</sup>

V českém prostředí se poslechu hudby vědeckým a pedagogickým přístupem zabývali i včetně výše zmíněných např. Otakar Zich (1879–1934), Vladimír Helfert (1886–1945), František Sedlák (1916–2002), Václav Drábek (1943–2008) či Jaroslav Herden (1931–2010). V současné době se této problematice v českém prostředí věnují Jiří Holubec (\*1959), Hana Váňová (\*1953), Jiřina Jiříčková (\*1977). Ze zahraničních hudebně pedagogických a didaktických autorů zabývajících se tématem poslechu vážné hudby ve výuce Hv je nutno zmínit např. Sabinu Vidulin (\*1971) působící na Univerzitě Juraje Dobrily v Pule v Chorvatsku, která se ve svých pracích věnuje interdisciplinárnímu přístupu k Hv s důrazem na poslech vážné hudby jako klíčový prvek výuky.<sup>6</sup> Ewa Nieddecka, profesorka na Univerzitě v Rzeszówě v Polsku, se zabývá začleněním současné AH do učebnic Hv a do výuky samotné s důrazem na poslechové aktivity.<sup>7</sup> Dalším současným zahraničním autorem zabývajícím se ve svých výzkumech problematikou poslechu hudby a integrací pohybu je profesor působící na Univerzitě v Alicante ve Španělsku – Francisco Javier Romero-Naranjo. O popularizaci poslechu vážné hudby u žáků a velmi cenným příspěvkem do oblasti metodiky poslechu hudby se zasloužila hudební pedagožka Batti Strauss.

### 1.3 PSYCHOLOGIE HUDEBNÍHO VNÍMÁNÍ

Z pohledu hudební psychologie a jejího uměleckého přístupu je poslech hudby klasifikován vedle zpěvu, hry na snadno ovladatelné nástroje, improvizace, pohybových her, tance aj. jako významná hudební činnost a je součástí receptivně pojaté hudební výchovy, jejíž koncept rozpracoval V. Helfert.<sup>8</sup>

<sup>4</sup> GREGOR, Vladimír a Tibor SEDLICKÝ. *Dějiny hudební výchovy v českých zemích a na Slovensku*. 2. dopl. vyd. Praha: Supraphon, 1990. s. 136–137

<sup>5</sup> Tamtéž, s. 141

<sup>6</sup> HALA, Petr. *Musica viva in schola XXIV*. Brno: Masarykova univerzita. Sborník prací Pedagogické fakulty Masarykovy univerzity. 2014. s. 30

<sup>7</sup> Tamtéž, s. 75

<sup>8</sup> POLEDŇÁK, Ivan. *Stručný slovník hudební psychologie*. Supraphon, 1984, s. 272–273

Hudebním vnímáním je označován „*psychofyzilogický proces, v němž dochází k aktivnímu, výběrovému a smysluplnému zpracování hudby a jejích informací v lidském vědomí prostřednictvím analyzátorů.*“<sup>9</sup> Vnímání hudby svým zpracováním a působením na psychiku vnímatele bývá nazýváno velice nepřesně. Užívá se zcela volně několik významově nerovnocenných pojmů (recepce, percepce, hudební vnímání, hudební slyšení, apercepce). Nejširším pojmem je „*recepce, označující veškerý příjem hudby v lidské psychice.*“ Výraz **percepce** chápeme jako „*aktivní poznávání hudby v našem vědomí prostřednictvím smyslových orgánů.*“ Výraz **apercepce** „*označuje 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.*“<sup>10</sup>

V závěru tohoto procesu apercipient nabývá určitých odpovědí (*responzí*), které lze označit jako *úžas, obdiv, přijetí, zapojení se*, ale i *odmítnutí* jako negativní projev, na základě kterých se u něj projevuje určité chování. Je možno tyto responze shrnout do kategorie hudebního prožitku, který ovlivňuje chování a konání apercipienta a jehož je dosaženo složitými procesy restrukturalizace hudebního díla.<sup>11</sup> Proces apercepce probíhá jako kontinuální proud prožitků, jehož centrální složkou je *rekonstrukce smysluplných hudebních celků.*<sup>12</sup>

Současně se prolínají tři procesy: reálné aktuální slyšení, součástí jehož jsou i představy vzniklé z právě slyšeného, střet představ již uplynulé a právě apercipované hudby a *anticipace* neboli předjímání hudby a porovnávání s právě slyšeným či s představami hudby již odeznělé.<sup>13</sup> U skladeb konvenčního slohu nebo skladeb svou stavbou velmi jednoduchých či opakujících se částí skladby je pravděpodobnost *anticipace* vyšší – posluchač předvídá průběh melodie, směřování k tonickému centru (u tonálních skladeb), dynamické vrcholy skladby, harmonický vývoj (v tonální hudbě frekventované, např. T-D, T-S-D-T), u rytmicky strukturovaných skladeb jako jsou např. tance předvídá metricko-rytmické vztahy.<sup>14</sup> Výše popsany nepochybně složitý proces je důležitý pro přijetí

<sup>9</sup> SEDLÁK, František a Hana VÁŇOVÁ. *Hudební psychologie pro učitele*. Vyd. 2., přepracované a rozšířené, Praha: Karolinum, 2013. s. 245

<sup>10</sup> Tamtéž, s. 235

<sup>11</sup> Tamtéž, s. 245

<sup>12</sup> POLEDŇÁK, Ivan. *Poslech hudby jako problém estetický, psychologický, pedagogický*.

In: HERDEN, Jaroslav. *Poslech hudby*. Praha: Pedagogická fakulta UK v Praze, 1998. s. 12

<sup>13</sup> Tamtéž, s. 12

<sup>14</sup> SEDLÁK, František a Hana VÁŇOVÁ. *Hudební psychologie pro učitele*. Vyd. 2., přepracované a rozšířené, Praha: Karolinum, 2013. s. 265

a pochopení poslouchané skladby a právě školní prostředí může být a mělo by být místem, kde si tyto operace přisvojíme.<sup>15</sup> Do procesu apercpece hudebního díla vstupuje několik činitelů, kteří proces apercpece a vnímání hudby do jisté míry ovlivňují.

Faktorů ovlivňující vnímání hudby je několik. Lze je základně rozdělit na faktory (činitele) *objektivní* či *subjektivní*. Mezi subjektivní činitele můžeme zařadit věk recipienta, jeho temperament, charakter, návyky, posluchačské zkušenosti, úroveň vzdělání, kulturní výchova ad. Naopak objektivním činitelem může být samotná povaha a umělecká kvalita skladby, prostředí, ve kterém se recipuje, způsob představení skladby, kvalita nosiče a reprodukce skladby. Mezi další faktory ovlivňující vnímání hudby bývá řazeno také aktuální rozpoložení recipienta.<sup>16</sup>

#### 1.4 HUDEBNÍ SCHOPNOSTI

V současném výzkumu hudebních schopností existuje mnoho pohledů na jejich definici a pojetí. Dle **J. Slobody** jsou hudební schopnosti „*specifický druh získané kognitivní odbornosti, představující v podstatě způsobilost dávat během mentálních operací smysl hudebním sekvencím, ať již reálně znějícím nebo představovaným.*“<sup>17</sup>

Hudebně psychologická literatura se snaží tyto činnosti klasifikovat, avšak mnohé nevycházejí ze stejného teoretického základu. Zásadní otázka těchto výzkumů a teoretické literatury je, zda existují *jednotlivé svébytné hudební schopnosti* nebo jedna *obecná hudební schopnost*. K druhé z těchto variant se staví menšina hudebně psychologických autorů a odborníků. Budeme-li vycházet z definice hudební schopnosti jako struktury náležité hudebním činnostem poskytující určitou úspěšnost, pak můžeme hudební schopnosti také hierarchicky klasifikovat.<sup>18</sup> **F. Sedlák** klasifikuje hudební schopnosti následovně: *hudebně sluchové* (rozlišování vlastností tonů), *psychomotorické* (umožňují rozpoznávat časové členění hudby a patřičně na něj reagovat např. pohybem), *analyticko-syntetické* (předpoklad pro identifikaci hudebních strukturovaných celků a výrazových prostředků), *hudebně intelektové* („*předpoklad pro percepční, interpretační a hudebně tvořivé činnosti*“).<sup>19</sup> Pro užití této klasifikace ve školní hudebně výchovné praxi ji Sedlák upravil následovně:

<sup>15</sup> POLEDŇÁK, Ivan. *Poslech hudby jako problém estetický, psychologický, pedagogický*.

In: HERDEN, Jaroslav. *Poslech hudby*. Praha: Pedagogická fakulta UK v Praze, 1998. s. 12

<sup>16</sup> POLEDŇÁK, Ivan. *Stručný slovník hudební psychologie*. Supraphon, 1984, s. 336–338

<sup>17</sup> SLOBODA, J. *Music ability*. *Symposium Ciba Foundation* [online]. 1993, (178), 106-13 [cit. 2025-01-15]. Dostupné z: <https://www.semanticscholar.org/paper/Musical-ability>.

<sup>18</sup> SEDLÁK, František a Hana VÁŇOVÁ. *Hudební psychologie pro učitele*. Vyd. 2., přepracované a rozšířené, Praha: Karolinum, 2013. s. 66

<sup>19</sup> Tamtéž, s. 68

„*hudební sluch (schopnosti sluchově percepční a sluchově-motorické), hudební citění (rytmické, tonální, harmonické citění), hudebně intelektové schopnosti (hudební paměť, představivost, myšlení), hudebně tvořivé schopnosti (fantazie, originalita, elaborace, integrace aj.)*“<sup>20</sup> Takovéto rozdělení hudebních schopností by nemělo vést k domněnce, že hudební schopnosti jsou izolované. Naopak se v hudebních činnostech vzájemně ovlivňují, doplňují a vzájemně na sebe působí.<sup>21</sup> „*Hudební schopnosti nejsou v ontogenezi neměnnou strukturou.*“<sup>22</sup> Kvalita i kvantita hudebních schopností se mění v závislosti na vlohovém základu, věku jedince, sociálním prostředí a výchově, na procesu zrání jedince. Podíl dědičného a výchovou získaného nelze ve vývoji jedince přesně určit a od sebe oddělit. „*Je experimentálně prokázáno, že bez účinných vlivů prostředí, a zvláště soustavné výchovy, se uspokojivě nerozvinou ani hudební schopnosti se silným dědičným základem.*“<sup>23</sup> Ovšem výraznější dědičný základ, který způsobuje značné individuální rozdíly umožňuje rozvoj hudebních schopností na podstatně vyšší úrovni.<sup>24</sup>

#### 1.4.1 HUDEBNÍ SCHOPNOSTI PODMIŇUJÍCÍ APERCEPCI HUDBY

Pro poslech hudby, jakožto plnohodnotné části hudebně vzdělávacího procesu, je důležitý a potřebný rozvoj hudebních schopností podmiňující apercepci hudby a to zejména: sluchově–percepčních, analyzačně–syntetických, hudební paměti, hudební představivosti, schopnost emočních reakcí na hudbu. Rozvoj schopností uvedených ve výčtu je nutno rozvíjet společně s rozvojem vokálních a instrumentálních dovedností či tvořivých schopností i rozvojem osobnosti.<sup>25</sup>

#### Schopnosti hudebně sluchové (sluchově percepční)

Hudebně sluchové schopnosti umožňují, aby se člověk orientoval v tónovém prostoru a rozpoznával a dokázal psychicky zpracovávat akustické veličiny a vyjadřovat jejich vzájemné vztahy: *výškové, dynamické, témbrové*. Někdy bývají tyto schopnosti souhrnně nazývány *hudebním sluchem*.<sup>26</sup> Hudební sluch považujeme za komplexní schopnost „*adekvátně vnímat hudbu jako strukturu hudebně tvárných prostředků nesoucích*

<sup>20</sup> SEDLÁK, František a Hana VÁŇOVÁ. *Hudební psychologie pro učitele*. Vyd. 2., přepracované a rozšířené, Praha: Karolinum, 2013. s. 68

<sup>21</sup> Tamtéž, s. 69

<sup>22</sup> Tamtéž, s. 54–55

<sup>23</sup> Tamtéž, s. 54–55

<sup>24</sup> Tamtéž, s. 54–55

<sup>25</sup> Tamtéž, s. 65–69

<sup>26</sup> Tamtéž, s. 113

*hudební obsah, za schopnost umožňující hudební činnosti a provozování hudby...*“<sup>27</sup> Za dílčí schopnosti vnímání základních vlastností tónů lze zařadit diferenciaci tónových výšek, rozlišení tónové barvy (témbru), rozlišování hlasitosti (síly) tónů a hudebních útvarů, diferenciaci tónových délek.<sup>28</sup> K dalším sluchově percepčním schopnostem lze zařadit vnímání melodie či schopnosti sluchově-motorické. *Sluchově-motorické schopnosti* spočívají v souhře sluchového a motorického výkonného orgánu (svaly hrtanu, motorika prstů či celého těla při hudebně pohybových aktivitách).<sup>29</sup>

Při rozvoji hudebního sluchu je důležité brát zřetel k jeho úrovni, která je u každého jedince rozlišná. Tedy samotný rozvoj by měl vycházet z jeho diagnostiky (zjištění vývojového stupně). Obecně lze konstatovat, že v závislosti na jiné hudební schopnosti je hudební sluch v základě všech hudebních činností, tudíž je těmito činnostmi také rozvíjen.<sup>30</sup>

### **Hudební paměť**

Hudební paměť je klíčová hudební schopnost, bez které by nebylo hudebních činností ani hudby jako takové. Všichni autoři pokládají hudební paměť stejně důležitou a klíčovou jak pro profesionální hudebníky, tak i pro hudební laiky či posluchače milující hudbu. Spojení hudební paměti s představivostí či fantazií vytváří tzv. hudební fondy, které určují hudebnost člověka a jeho vztah k hudbě. Paměť je „*obecná vlastnost nervové soustavy, která se vyznačuje schopností vštípit si odraz skutečnosti, uchovat jej a vybavit ve formě znovupoznávání nebo aktivní produkce.*“<sup>31</sup> Současná psychologie aplikuje ve výzkumu lidské paměti tzv. systémový přístup, tzn. spojení paměti s jinými psychologickými procesy jako např. s vnímáním, učením, procesy fantazijními apod.<sup>32</sup> Paměť uplatňující v hudbě nazýváme hudební, tedy paměť pro hudbu. Jedná se o specifickou strukturu a zvláštní komponent obecné paměti spojený nejen s hudebními dovednostmi, vnímáním, ale také s celým dosavadním hudebním životem jedince.<sup>33</sup>

<sup>27</sup> SEDLÁK, František. Metodologická východiska zkoumání hudebního vývoje člověka. In: *Hudba v rozvoji lidské osobnosti*. Praha: Univerzita Karlova, 1976. s. 50

<sup>28</sup> SEDLÁK, František a Hana VÁŇOVÁ. *Hudební psychologie pro učitele*. Vyd. 2., přepracované a rozšířené, Praha: Karolinum, 2013. s. 114–128

<sup>29</sup> Tamtéž, s. 131

<sup>30</sup> Tamtéž, s. 134

<sup>31</sup> LINHART, Josef. *Základy obecné psychologie*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1981. Učebnice pro vysoké školy.

<sup>32</sup> SEDLÁK, František a Hana VÁŇOVÁ. *Hudební psychologie pro učitele*. Vyd. 2., přepracované a rozšířené, Praha: Karolinum, 2013. s. 161

<sup>33</sup> Tamtéž, s. 161

Základní rozdělení paměti dle většiny psychologů je na krátkodobou a dlouhodobou paměť. Krátkodobá paměť je klíčová pro zpracovávání aktuálně slyšených akustických informací (výškové intervaly tónů, harmonické změny). To umožňuje i srovnání s informacemi (vjemy), které náš sluchový orgán průběžně registruje.<sup>34</sup> Dlouhodobá paměť ukládá zpravidla složitější hudební struktury jako např. hudební systém, stupnice, vztahy mezi souzvuky, obecné formové rysy skladby, konkrétní hudební díla či jen jejich úryvky. Při poslechu hudby dochází k aktivaci naučených hudebních schopností uložených zejména právě v dlouhodobé paměti.<sup>35</sup>

Paměť lze také rozdělit podle jiných kritérií, a to dle charakteru a struktury informací. Podle těchto kritérií lze paměť rozdělit na *deklarativní* a *procedurální*.<sup>36</sup> Deklarativní paměť ukládá vzpomínky, které si můžeme vybavit a jasně dešifrovat (v hudbě zejména znalost předznamenání jednotlivé stupnice či struktury sonátové formy).<sup>37</sup> Naopak procedurální paměť nezachycuje konkrétní informace nýbrž specifické perceptuální nebo motorické dovednosti (v hudbě např. hra určitého úseku skladby na hudební nástroj, rozpoznání tóniky v určitém úseku skladby).<sup>38</sup> Při poslechu hudby se procedurální paměť využívá velice podobně. Posluchači se ve svých posluchačských začátcích naučí např. celý systém evropské hudby (podobu tónin, kostry melodií, strukturu hudebních forem, možné harmonické vztahy aj.) a při dalším poslechu, vnímání, zpracovávání již pracují s výše zmíněnými naučenými strukturami, což pomůže rychle a snadno pochopit kompoziční smysl skladby. Rozvoj hudební paměti souvisí s hudební zkušeností a praxí.<sup>39</sup>

## Hudební představivost

Hudební představivostí nazýváme schopnost utváření hudebních představ a záměrné operování s nimi, což vede k zrcadlení hudby v podobě struktury do hudebního vědomí. Často bývá označována jako tzv. *vnitřní sluch*, čímž je označováno zejména „vnitřní slyšení“ dříve vnímané hudby nebo „vnitřní slyšení“ na základě zrakem pozorovaného notového zápisu bez předchozí realizace zpěvem či hrou na hudební nástroj.<sup>40</sup> Je důležité si uvědomit závislost hudebních představ na paměti, ačkoliv mechanismy paměti a představ nejsou

<sup>34</sup> FRANĚK, Marek. *Hudební psychologie*. Praha: Karolinum, 2007. s. 89

<sup>35</sup> Tamtéž, s. 89

<sup>36</sup> SQUIRE, Larry R. *Memory and brain*. New York: Oxford University Press, 1987.

<sup>37</sup> FRANĚK, Marek. *Hudební psychologie*. Praha: Karolinum, 2007. s. 92

<sup>38</sup> Tamtéž, s. 92

<sup>39</sup> Tamtéž, s. 92

<sup>40</sup> SEDLÁK, František a Hana VÁŇOVÁ. *Hudební psychologie pro učitele*. Vyd. 2., přepracované a rozšířené, Praha: Karolinum, 2013. s. 174

totožné. Představy jsou výsledkem vnitřní aktivity psychického zpracování, kdy dochází k diferenciaci, srovnávání a abstrakci hudebních celků, a na rozdíl od paměti se ve výsledku plně neshodují s vjemem ani s jeho paměťovým obrazem.<sup>41</sup>

Tvorba hudebních představ při poslechu hudby patří vedle hudebních představ při komponování k nejsložitějším formám tvorby hudebních představ. Neobsahují jen rytmicko-melodický pohyb melodie, ale i mnoho složek z jiného než sluchového aparátu. Při prvním poslechu se často vytváří jen obrys představy např. momentálně dominujícího výrazového prostředku. Tyto představy jsou útržkovité, málo živé a rychle odcházející. Proto je potřeba, aby poslech hudby byl při výuce hudební výchovy posilován ostatními hudebními činnostmi, především zpěvem, pohybovou výchovou, zrakovými vjemy (grafické znázornění pohybu melodie, zobrazení partitury při poslechu aj.), čímž bude více posilněna tvorba a uchování hudebních představ.<sup>42</sup>

Hudební představivost je základem hudebního vývoje jedince, tudíž je potřebné její výchově a rozvoji věnovat soustavnou pozornost a kde jinde než v hodinách Hv. K rozvoji hudební představivosti u žáků je nejvhodnější užití hudebně tvořivých činností a zejména tzv. tvořivé intonace, které se ve svých hudebně psychologických dílech věnovala H. Váňová.<sup>43</sup> V rámci vokální výchovy či sluchové analýzy (potažmo poslechu) lze uplatnit širokou škálu metodiky směřující k rychlé tvorbě hudebních představ. V oblasti sluchové analýzy to mohou být např. vhodné rozlišení: melodie a rytmů známých skladeb (hudební hádanky), odlišností v melodických úryvcích, záměrně hraných odchylek v melodii či rytmu u známých skladeb, stoupající nebo klesající pohyb melodie. V hudební tvořivosti např.: pokračovat zpěvem nebo hrou na jednoduché melodické nástroje v započaté melodii, tvorba vlastní melodie v zadaném tónovém rozsahu, improvizace druhého hlasu k prvnímu, tvorba rytmizované melodie.<sup>44</sup>

## Hudební myšlení

Hudební myšlení je úzce spjato v systému hudebně intelektových schopností s hudební představivostí. Hudební myšlení stejně jako myšlení v obecné psychologii není dosud, zejména z důvodu nejasnosti rozsahu pojmu i předmětu zkoumání komplexně

<sup>41</sup> Tamtéž, s. 174

<sup>42</sup> POLEDŇÁK, Ivan. *Některé problémy rozvoje hudební představivosti: se zvláštním zřetelem k poslechu hudby žáky mladšího školního věku*. Č. 4. Hudební věda. 1964.

<sup>43</sup> VÁŇOVÁ, Hana. *Průvodce učitele hudební výchovy tvořivou intonací: studijní texty*. Praha: Univerzita Karlova v Praze – Pedagogická fakulta. 2004.

<sup>44</sup> SEDLÁK, František a Hana VÁŇOVÁ. *Hudební psychologie pro učitele*. Vyd. 2., přepracované a rozšířené, Praha: Karolinum, 2013. s. 180

a podrobně prozkoumáno a propracováno a psychologie taktéž postrádá obecně přijímanou teorii. Řadou hudebních psychologů je hudební myšlení schopností neuznávánou, ve starší literatuře redukovánou pouze na *operace s hudebními představami*. F. Sedlák považuje hudební myšlení za „*složitě podmíněný proces v psychice jedince, umožňující umělecké poznávání, prožívání i tvorbu.*“<sup>45</sup> Dále uvádí, že tento proces pomocí smyslově intelektuální analýzy a syntézy vytváří „*typizaci hudebně uměleckého obrazu, pochopení podstaty hudebního díla, jeho výstavbu, smysl a význam.*“<sup>46</sup> K zaznamenání hudební struktury díla a jeho významu dochází prostřednictvím *percepčních schémat*, která byla vypracována hudební praxí v historickém kontextu vývoje hudby a z toho lze vyvodit závěr, že hudební myšlení je tedy *historicky a společensky podmíněno*.<sup>47</sup> Hudební myšlení lze strukturovat do tří odlišných způsobů jeho realizování<sup>48</sup>:

1. **Myšlení při hudbě**, ve kterém se myšlenkové pochody subjektu nevztahují jen na obsah slyšené hudby, ale mohou být poslechem ovlivněny. Subjekt většinou volně asociuje různé, nejčastěji mimohudební představy.
2. **Myšlení (uvažování) o hudbě**, které subjekt provádí sám nebo v rozhovoru s někým, např. s učitelem. Tento způsob často uskutečňuje tvůrce před skladatelskou činností, kdy rozmýšlí nad námětem, zpracováním či formou. Dochází k němu při interpretaci a uskutečňuje se i v aktivním vnímání.
3. **Myšlení hudbou**, tedy vlastní podstata hudebního myšlení, spočívá v uchopení hudebního díla prostřednictvím hudebních představ, pojmů a kategorií, které umožňují hlubší porozumění její struktuře a charakteru. Složitější skladby vyžadují intenzivnější zapojení rozumových procesů (analýza, syntéza či srovnávání hudebních prvků). Přesto zůstává důležitá i emocionální složka, která spolu s fantazií prohlubuje celkový vnitřní zážitek z hudby.<sup>49</sup>

### Emocionální reakce na hudbu

Hudba dokáže rozehrát při aktivní komunikaci psychiku člověka a vyvolat estetické zážitky, navodit silné emoce a ideje. Je to umožněno především její strukturou a hudebně

<sup>45</sup>SEDLÁK, František a Hana VÁŇOVÁ. *Hudební psychologie pro učitele*. Vyd. 2., přepracované a rozšířené, Praha: Karolinum, 2013. s. 182

<sup>46</sup> Tamtéž, s. 183

<sup>47</sup> Tamtéž, s. 183

<sup>48</sup> POLEDŇÁK, Ivan. *Stručný slovník hudební psychologie*. Supraphon, 1984. s. 215

<sup>49</sup>SEDLÁK, František a Hana VÁŇOVÁ. *Hudební psychologie pro učitele*. Vyd. 2., přepracované a rozšířené, Praha: Karolinum, 2013. s. 187

výrazovými prostředky. Syntéza se zvláštním hudebním obsahem, jež je strukturován hudebním myšlením je vytvářena hudebním prožitkem jako produktem psychické aktivity. Moment, který zesiluje hudební prožitek je moment údivu či úžasu, který vzniká při hledání něčeho nového či při vnímání něčeho neočekávaného. Hudební prožitek se nevztahuje jen k posluchači, ale také k interpretovi hudby či skladateli. Síla uměleckého (emocionálního) požitku z hudby je ovlivněna *charakterem uměleckého díla, způsobem jeho interpretace, osobnostními a typologickými zvláštnostmi vnímajícího subjektu a úrovní pozornosti*. Je třeba zohlednit také aspekt celkové *kulturní úrovně, životního stylu, šíře uměleckých zájmů*. Na kvalitě prožívání také závisí *emocionální naladění a estetické zaměření na situaci*. Hudební prožívání postihuje *celou osobnost, její strukturu i dynamiku*.<sup>50</sup>

### Rytmické cítění

V problematice této hudební schopnosti je třeba odlišit dva pojmy, které bývají zaměňovány, a to rytmické cítění (psychologická kategorie) a rytmus (hudebně teoretická kategorie). Z psychologického hlediska je smysl pro rytmus v naší literatuře málo prozkoumán. Rytmické cítění lze popsat jako schopnost vnímat rytmus, zpracovávat ho a případně i reprodukovat či motoricky na něj adekvátně reagovat. Je patrné, že zde nacházíme vazby na schopnosti hudebně sluchové či motorické.<sup>51</sup> Metodika rozvoje rytmičké cítění spojená s pohybem má své opodstatnění v rámci hudebního vývoje jedince již v prvních etapách. Pojí se s deklamací slov, říkadél, tudíž je osvojování hudebního rytmu opřeno o paralelu se slovním rytmem (dlouhé a krátké slabiky, metrorýtmus jednotlivých slov). Je nutno také rytmičké projevy rozvíjet abstraktnější formou, jakou může být např. ostinátní doprovod písně, taktování písně při zpěvu, hra na jednoduché rytmičké nástroje, improvizace rytmičké struktury. Řada těchto cvičení může sloužit také jako diagnostika rozvoje rytmičké cítění.<sup>52</sup>

### Tonální cítění

Psychologická podstata tonálního cítění vychází především z tradice evropské hudby 18. a 19. století, která je typická pro užívání tonality a dominance tonálně funkční harmonie. Tonální cítění je ovlivňováno charakterem hudby, kterou daný jedinec vnímá.<sup>53</sup> Tonální cítění lze také vyložit na tonálních vztazích a funkční závislosti tónů v melodii. Melodie

<sup>50</sup> SEDLÁK, František a Hana VÁŇOVÁ. *Hudební psychologie pro učitele*. Vyd. 2., přepracované a rozšířené, Praha: Karolinum, 2013. s. 341–342

<sup>51</sup> Tamtéž, s. 136 a 141

<sup>52</sup> Tamtéž, s. 143–145

<sup>53</sup> Tamtéž, s. 147

zakončená na tónu tónického kvintakordu dává pocit ukončenosti melodie, naopak melodie zakončená na některém z vedlejších stupňů udává pocit nedokončenosti a jistého pokračování. Jedná se o vnímání hudební výšky, ale nikoliv z pohledu izolovaného tónu, ale výškového pohybu a vztahů.<sup>54</sup> Výchova tonálního cítění je úzce spjata s rozvojem hudebního sluchu. Tato návaznost se projevuje např. při diagnostice tonálního cítění, při které jsou nejčastěji užívány percepční úkoly typu rozhodnutí o dokončenosti či nedokončenosti melodie. Rozvoj tonálního cítění je vázán na praktické hudební aktivity, ve školním prostředí nejčastěji zpěv, vokální intonace, sluchová analýza. Jedním z ukazatelů správně rozvinutého tonálního cítění může být intonačně čistý zpěv.<sup>55</sup>

### Harmonické cítění

Harmonické cítění, někdy též nazýváno smyslem pro harmonii je úzce spjata s tonálním cítěním, a to z historického hlediska vývoje harmonie proto, že tonalita je harmonii nadřazena a tvoří určitý úsek v jejím vývoji. S rozdílem, že tonalita se v hudbě praktikuje ve směru *lineárním*, kdežto harmonie ve vícehlasé faktuře ve směru *vertikálním* a ve směru *horizontálním* z hlediska harmonických vazeb. Jedná se o schopnost „*umožňující vnímat, prožívat, analyzovat, reprodukovat, případně vytvářet vícehlasou hudbu.*“<sup>56</sup> Někteří starší autoři (např. C. E. Seashore) dokonce schopnost harmonického cítění zredukovali pouze na rozlišení konsonance a disonance.<sup>57</sup>

K vnímání akordu je nutná sluchová analýza, která nám zjednodušuje diferencovat jednotlivé tóny tvořící souzvuk. Jestliže ke sluchové analýze nedojde, je vnímán souzvuk jako celistvý komplex tónů a alikvotních složek. V hudební praxi není akord vnímán zpravidla jako izolovaně, nýbrž ve vztahu k tonálně funkční harmonii v proudu hudby.<sup>58</sup> Z pohledu ontogeneze se harmonické cítění dle výzkumů S. N. Beljajeva-Kzempljarskaja, G. Révesze, B. M. Těplova rozvíjí později než tonální cítění, jež je předstupněm harmonického cítění. I přesto, že se doposud nepodařilo zjistit, v kterém časovém období lze považovat výskyt harmonického cítění za obecně platný, se autoři shodují, že jeho vývoj přichází až po rozvinutí smyslu pro tonalitu.<sup>59</sup> Diagnostika harmonického cítění probíhá

<sup>54</sup> Tamtéž, s. 148

<sup>55</sup> SEDLÁK, František a Hana VÁŇOVÁ. *Hudební psychologie pro učitele*. Vyd. 2., přepracované a rozšířené, Praha: Karolinum, 2013. s. 151–152

<sup>56</sup> Tamtéž, s. 153

<sup>57</sup> Tamtéž, s. 153

<sup>58</sup> Tamtéž, s. 156–157

<sup>59</sup> Tamtéž, s. 158

téměř identicky jako diagnostika cítění tonálního, tedy na základě percepčních úkolů pracujících s akordy, intervaly a jinými souzvuky.<sup>60</sup>

Kvalitu těchto hudebních schopností dále ovlivňuje činnost sluchového analyzátoru a podkorových oblastí lidského mozku. Můžeme spatřit rozdíl ve vnímání hudby mezi hudebně připraveným a hudebně nepřípraveným posluchačem. V hudebně nepřípraveném posluchači hudba vyvolá různé emoce, nálady, mimohudební představy, kdežto posluchač hudebně poučený je schopen činnosti podkoří, ovládající emoce, potlačit ve prospěch analýzy hudebního díla a sdělení, které nám poskytuje dešifrování a porozumění hudebnímu dílu.<sup>61</sup>

---

<sup>60</sup> Tamtéž, s. 159

<sup>61</sup> SEDLÁK, František a Hana VÁŇOVÁ. *Hudební psychologie pro učitele*. Vyd. 2., přepracované a rozšířené, Praha: Karolinum, 2013. s. 306

## 2 DIDAKTICKÉ PROBLÉMY POSLECHU VÁŽNÉ HUDBY

V úvodu této kapitoly je nutno vymežit pojem *poslech hudby*. J. Herden ho definuje jako „*aktivní myšlenkový proces, v němž se zpracovávají a hodnotí smyslové informace, a to informace nezbytné pro poslechové činnosti.*“<sup>62</sup> V RVP pro gymnázia je poslech uváděn jako neméně důležitá hudební činnost vedle vokálních, instrumentálních a hudebně pohybových. Žák si „*prostřednictvím poslechových činností uvědomují a ověřují působení znějící hudby.*“<sup>63</sup> (viz 2.3 Současné pojetí poslechu hudby v RVP pro gymnázia)

Poslech hudby ve výchovně vzdělávacím procesu znamená pro žáka základní formu kontaktu s hudbou. Porozumění právě poslouchané hudbě znamená vnímat hudbu aktivně, plně ji porozumět, prožít ji. Má-li dojít k porozumění hudbě, musí žák zapojit a uplatnit svůj rozum, fantazii, rozeznat a vydělit jednotlivé hudebně výrazové prostředky a struktury hudebního díla. Žák se tímto způsobem učí poznávat umělecké hodnoty hudebního díla, vytváří si vztah k vážné hudbě, učí se hudbu soustředěně a intelektuálně poslouchat a tím ji i emocionálně a esteticky prožít.<sup>64</sup>

Předpokladem pro vědomé vnímání hudebního díla a pronikání do jeho podstaty, jak již bylo výše zmíněno, je vyčlenění hudebně výrazových prostředků, vzájemné srovnávání a manipulace s nimi v hudebních činnostech. Neméně důležité je ovšem také pochopení funkcí výrazových prostředků užitých v daném hudebním díle.<sup>65</sup> Vedle nich je nutné pochopení a seznámení se se strukturou hudebního díla, tzn. vznikem hudebního díla tvůrčím procesem od jeho úplných počátků – od námětu (nápadu) tvůrce, přes jeho osobité zpracování, přes interpreta, který hudební dílo dotváří a pojme jej dle svých schopností, zkušeností, kulturní vyspělosti, až po posluchače, který je více či méně schopen poslouchanou skladbu *přijmout, analyzovat, srovnat a porozumět jí.*<sup>66</sup>

Důležité je uplatnění didaktických zásad, podmiňující úspěch pedagogické práce také v Hv. Při poslechu je nutné brát ohled na přiměřenost nároků a požadavků. Při práci s poslechovou skladbou tedy postupujeme od konkrétních, žákům známých kvalit

<sup>62</sup> HERDEN, Jaroslav. *Hudba jako řeč: o poslechu ve škole i doma*. Praha: Scientia, 1998. s. 44

<sup>63</sup> *Rámcový vzdělávací program pro gymnázia*. [online]. Praha: Výzkumný ústav pedagogický v Praze, 2007. [cit. 2025-2-2]. s. 51

<sup>64</sup> LASEVIČOVÁ, Jarmila. *Didaktika hudební výchovy: doplňkový studijní materiál pro posluchače studia učitelství I. stupně základní školy*. Ostrava: Ostravská univerzita, 1996. s. 144

<sup>65</sup> PINTZKEROVÁ, Svatava. *Claude Debussy – Moře (ukázka práce s poslechovou skladbou)*. In *Teoretické reflexe hudební výchovy*, Brno: MU, 1, 1. 2007.

<sup>66</sup> LASEVIČOVÁ, Jarmila. *Didaktika hudební výchovy: doplňkový studijní materiál pro posluchače studia učitelství I. stupně základní školy*. Ostrava: Ostravská univerzita, 1996. s. 144–145

a v hudebních činnostech se zaměřujeme na prostředky, které jsou v díle dominantní. Didaktická zásada přiměřenosti se také dotýká výběru poslechové skladby. Vybrané skladby by měly odpovídat věku žáků a respektovat jejich dosavadní hudební zkušenosti a znalosti. Vybrané poslechové skladby by také měli souviset s právě probíraným učivem (hudební teorií, dějinami hudby atd.), aby poslech mohl správně přispívat k hudebnímu rozvoji žáků. Citový a trvalý vztah k daným skladbám vytváříme u žáků opakovaným poslechem, ke kterému se při vhodných příležitostech vracíme, prohlubujeme již získané znalosti a klademe je do nových souvislostí.<sup>67</sup>

## 2.1 CÍLE POSLECHU VÁŽNÉ HUDBY

F. Sedlák udává jako jeden ze základních cílů poslechu hudby ve vzdělávacím procesu seznámit žáky s hudebními díly českých i zahraničních skladatelů, naučit žáky *správně vnímat hudební dílo, chápat a prožívat hudbu* jak po emocionální, tak i po racionální stránce a tím u nich *rozvíjet estetické cítění*.<sup>68</sup> Dalším neméně podstatným cílem poslechu je naučit žáky, jak nejlépe zaměřit svou pozornost při poslechu konkrétního hudebního díla. Cílem poslechu je také naučit žáka rozpoznat a pochopit hudební formy, osvojení si hudebního jazyka, pochopit hudebně vyjadřovací prostředky a zasadit dílo do historického kontextu v provázanosti na výuku dějin hudby. K tomu všemu by měla vést také motivace samotného žáka k poslechu hudby a zájem o ní i mimo vzdělávací instituce, tedy v jeho volném čase za předpokladu vytvoření si poslechových návyků, citů, postojů a názorů na hudbu.<sup>69</sup> Cílem učitele je, aby se hudba nestala jen pouhou zvukovou kulisou při jiných aktivitách žáka, ale aby žáci měli určitý „*hlad po hudbě*“ a cílem tudíž není, aby žáci dokázali poslouchat skladby školou exponované, ale abychom jim správnými přístupy vybudovali přístup i k ostatní hudbě.<sup>70</sup>

Nelze vytvořit modelovou hodinu hudební výchovy tak, aby byla platná pro všechny situace. Ovšem F. Sedlák ve svém hudebně didaktickém díle uvádí, že „*základní a neopomenutelnou činností je zpěv, těsně spjatý s poslechem hudby*.“<sup>71</sup>

<sup>67</sup> PINTZKEROVÁ, Svatava. *Claude Debussy – Moře (ukázka práce s poslechovou skladbou)*. In *Teoretické reflexe hudební výchovy*, Brno: MU, 1, 1. 2007.

<sup>68</sup> SEDLÁK, František a Rudolf SIEBR. *Didaktika hudební výchovy na prvním stupni základní školy*. Praha: 1985. s. 240.

<sup>69</sup> Tamtéž, s. 240

<sup>70</sup> POLEDŇÁK, Ivan. *Stručný slovník hudební psychologie*. Supraphon, 1984, s. 274

<sup>71</sup> SEDLÁK, František. *Didaktika hudební výchovy 2*. Státní pedagogické nakladatelství, 1984. s. 144

## 2.2 OBECNÁ STRUKTURA POSLECHOVÉ HODINY

Metodický postup při poslechu skladby nelze jednoznačně stanovit. Dle J. Herdena je však důležité držet se určitých pravidel, schémat a stádií, jež vymezil následovně:

### **I. Motivační – zájem**

Motivace představuje základní klíč k úspěšnému vyučovacímu procesu. Celý jeho průběh ovlivňuje úvodní motivace, jejíž cílem je probudit zájem žáka, podnítit aktivity ve vztahu k poslechové skladbě a navodit adekvátní prostředí (atmosféru) ve třídě. Jako úvodní motivace nám mohou posloužit slovní metody. Stručně, ale poutavě žáky seznámíme medailonkem z života autora skladby, charakteristikou daného stylového období či charakteristikou skladby. Úvodní vyprávění můžeme doplnit o obrazový nebo video materiál. Rozhovorem a diskusí se žáky se vrátíme k činnostem a tématům, která byla probírána v minulých hodinách, zejména poznatky z hudebních dějin, hudební teorie, ale také zopakujeme aktivní činnosti žáků, které se chystáme v hodině využít.<sup>72</sup>

### **II. Průpravné – hudební činnosti**

V této fázi se žáci v různých typech cvičení a úkolů seznamují s *dominantními výrazovými prostředky hudebního díla*. Využít k tomu můžeme také dovednosti žáků v jiných oblastech umění (literární, dramatické, výtvarné, taneční aj.). Žáci mohou zpívat vybrané motivy nebo jednoduchá témata, pracovat s rytmickými figurami skladby, které reprodukuje hrou na rytmické nástroje či hrou na tělo, zdramatizovat mimohudební námět skladby, který lze dále propojit s výtvarnou a pohybovou složkou. Snažíme se, aby veškeré užití činnosti úzce souviselo s probíraným učivem a problematikou poslechových skladeb.

### **III. Pracovní – fáze vlastního poslechu**

První poslech chápe J. Herden jako orientační, tedy poslech, který představuje první dojem z celého hudebního díla. Při prvním poslechu se posluchači utváří emocionální reakce, tudíž by měl být pedagogem nerušený. U složitějších skladeb před poslechem můžeme zopakovat procvičené motivy a témata z průpravné fáze, zaznamenat je příp. na tabuli a v průběhu na ně upozorňovat. Po skončení ukázky se k těmto prvkům s žáky vracíme. Při opakovaném poslechu se věnujeme i dalším dominantním prostředkům skladby. Závěrečným (syntetickým) poslechem přispějeme k pochopení hudebního díla jako celku

<sup>72</sup> PINTZKEROVÁ, Svatava. *Claude Debussy – Moře (ukázka práce s poslechovou skladbou)*. In *Teoretické reflexe hudební výchovy*, Brno: MU, 1, 1. 2007.

a komplexu všech zvukových kvalit. Žáci vnímají již známe výrazové prostředky a uvádí je do vzájemných vztahů i s ostatními.<sup>73</sup>

V poslední fázi práce s poslechovou skladbou dochází k celkovému zhodnocení díla. Krátce a výstižně s žáky formou rozhovoru nebo hudební hry nově nabyté poznatky z poslechu. Tento rozhovor by měl obsahovat také motivaci k dalšímu poslechu. V závěru ještě doplníme potřebné informace a učivo o skladateli, stylovém období a skladbě.<sup>74</sup>

Výše popsany model didaktické situace při poslechu není pevně daný, nýbrž se mění a je proměnlivý s ohledem na typ vyučovací hodiny (např. *smíšená, s prvním kontaktem se skladbou, opakovací, prověřovací, se zvláštním důrazem na některou z hudebních činností*), na typ a charakter hudby a na jiné vnitřní a vnější podmínky.<sup>75</sup>

### 2.3 SOUČASNÉ POJETÍ POSLECHU HUDBY V RVP PRO GYMNÁZIA

Současné pojetí navazuje na zmíněnou koncepci činnostního pojetí Hv a zpracovává ji v závazném dokumentu RVP G zpracovaném v r. 2007. Hv se nachází ve vzdělávací oblasti *Umění a kultura*, konkrétně v *hudebním oboru*, který dle dokumentu vede žáka k porozumění hudebnímu umění skrze tři spolu vzájemně provázané okruhy činností – *produkce, recepce a reflexe*, které by měly žáka vést k hudebnímu projevení individuálnímu i skupinovému, porozumění hudebnímu sdělení, rozlišení různých funkcí hudby, vytvoření hodnotících soudů apod., komplexněji řečeno *pronikat do podstaty hudby*.<sup>76</sup>

Poslech hudby nalezneme napříč všemi okruhy činností zmíněných v RVP G. Očekávané výstupy z poslechu v okruhu činnosti produkce: *„reaguje na hudbu pohybem, ztvárňuje ji úměrně svým hudebním schopnostem a pohybovým dispozicím; pohyb ve spojení s hudbou využívá k vyjádření vlastních představ a pocitů.“*<sup>77</sup> Podstatněji je poslech hudby zmiňován v očekávaných výstupech okruhu činností recepce a reflexe, a to následovně: *„žák vyděluje podstatné hudební znaky z proudu znějící hudby, rozpoznává hudebně výrazové prostředky užitě ve skladbě, uvědomuje si hudební formu díla a k dílu přistupuje jako k logicky utvářenému celku; interpretuje hudbu na základě vědomostí a individuálních*

<sup>73</sup> PINTZKEROVÁ, Svatava. *Claude Debussy – Moře (ukázka práce s poslechovou skladbou)*. In *Teoretické reflexe hudební výchovy*, Brno: MU, 1, 1. 2007.

<sup>74</sup> Tamtéž

<sup>75</sup> HERDEN, Jaroslav. *Hudba jako řeč: o poslechu ve škole i doma*. Praha: Scientia, 1998. s. 51

<sup>76</sup> *Rámcový vzdělávací program pro gymnázia*. [online]. Praha: Výzkumný ústav pedagogický v Praze, 2007. [cit. 2024-12-21]

<sup>77</sup> Tamtéž, s. 52

*hudebních schopností; vytváří vlastní soudy a preference, které dokáže v diskusi obhájit; odliší hudbu podle jejího stylového zařazení, významu a funkce, rozpozná vhodnost či nevhodnost využití určité hudby v konkrétních situacích*“<sup>78</sup>

Žáci si v současné hudební výchově osvojují vnímání hudby skrze poslechové činnosti tzv. poslech hudby. V této činnosti jsou uplatňovány zejména faktory povahy *estetické, psychologické, sociologické*. V rámci poslechové činnosti je důležité dbát na její proces, tedy vzájemnou provázanost s činnostmi jinými a jejich prostřednictvím snáze dojít k porozumění jazyku hudby. Velký důraz je tedy také kladen na systematický rozvoj schopností vnímání, které jsou pro proces poslechu hudby klíčové a zajišťují jeho účinnost. Jedná se především o *hudební paměť, hudební představivost, fantazie, schopnosti strukturalizace a restrukturalizace hudebního díla* aj.<sup>79</sup>

Pro zefektivnění poslechu hudby je žádoucí poslechovou skladbu zasadit do kontextu hudebně historického, ukázat na ní problematiku hudebně teoretickou, blíže ji zařadit z hlediska hudební formy<sup>80</sup> a poslechovou činnost propojit s hudebními ale i nehudebními činnostmi — motorickými, vizuálními, intelektuálními, interpretačními, tvořivými, improvizacími aj.<sup>81</sup> Těmto mimohudebním a hudebním činnostem, aktivitám a metodám zapojeným do poslechu hudby se šířeji věnuje následující kapitola.

---

<sup>78</sup> *Rámcový vzdělávací program pro gymnázia*. [online]. Praha: Výzkumný ústav pedagogický v Praze, 2007. [cit. 2024-12-21]. s. 53

<sup>79</sup> SEDLÁK, František. *Didaktika hudební výchovy na druhém stupni základní školy: učebnice pro posluchače pedagogických fakult*. 1. vyd. Praha. s. 276.

<sup>80</sup> BLAŽKOVÁ, Olga a Yvona LIŠKOVÁ. *Metodika výuky hudební výchovy na 2. stupni základních škol a středních školách z pohledu pedagogické praxe – náměty pro začínajícího učitele*. Ostrava, 2010, 91 s. Ostravská univerzita v Ostravě. s. 79

<sup>81</sup> SEDLÁK, František. *Didaktika hudební výchovy na druhém stupni základní školy: učebnice pro posluchače pedagogických fakult*. 1. vyd. Praha. s. 283

### 3 AKTIVNÍ POSLECH VÁŽNÉ HUDBY

V hudebně vzdělávacím procesu se uplatňuje aktivní forma poslechu nebo také forma intelektuálního či intuitivního poslechu. Tyto způsoby dělení vycházejí z hlediska aktivního přístupu žáka–posluchače.<sup>82</sup> Aktivní (intelektuální) poslech si žádá systematické pedagogické vedení v hodině a jeho podstatou je postupné prostupování do struktury hudebního díla na základě hudebně výrazových prostředků. Protipólem aktivního poslechu je z výše uvedeného členění poslech intuitivní, který je založen na bezprostředním působení díla na žáky, které v nich vyvolává mimohudební představy. Tento typ poslechu však nevede k získávání dovedností a vědomostí.<sup>83</sup>

Portugalská hudební pedagožka G. Boal-Palheiros zabývající se školním poslechem hudby mluví o aktivním poslechu hudby jako o záměrném a soustředěném poslechu hudby, ve kterém je žák jakožto posluchač duševně i fyzicky zapojen, zatímco intuitivní poslech implikuje nízkou míru pozornosti a zapojení, které lze přirovnat např. k hudbě znějící na pozadí či jako hudbě určené k primárně nehudebním aktivitám.<sup>84</sup>

Působivý pohled na kreativní aktivní poslech nabízí kanadská profesorka hudby Eila Peterson, která popsala posluchače hudby jako aktivního, kreativního hudebního tvůrce, který tvoří hudbu skrze vnímání hudby. Dosaženo je toho tím, že věnuje pozornost různým aspektům hudby a organizuje svou vlastní mentální reprezentaci hudby v souladu se svými dovednostmi, základními znalostmi, postoji a cíli. Posluchač v daný okamžik činí kreativní rozhodnutí, jak hudbu poslouchat.<sup>85</sup>

#### 3.1 PROCES AKTIVNÍHO VNÍMÁNÍ HUDBY

Kontakt a komunikace percipienta s hudebním dílem (skladbou) dává do pohybu jeho dosavadní hudební zkušenosti, aktivuje citové, představové a myšlenkové procesy a v reakci na postupnou dešifraci a příjem estetické informace zanechává i *umělecký prožitek*. Citový a myšlenkový svět i hudební mysl percipienta jsou ovlivněny právě tímto uměleckým prožitkem. Tento vliv netrvá jen v době přímého kontaktu percipienta s hudbou, ale přetrvává jako určitá estetická responze i po ukončení poslechu, a to někdy i velmi dlouho.

<sup>82</sup> SEDLÁK, František. *Didaktika hudební výchovy na prvním stupni základní školy: na 1. stupni základní školy: učebnice pro studenty pedagogických fakult*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1985. s. 254

<sup>83</sup> PINTZKEROVÁ, Svatava. *Claude Debussy – Moře (ukázka práce s poslechem skladby)*. In *Teoretické reflexe hudební výchovy*, Brno: MU, 1, 1. 2007.

<sup>84</sup> PALHEIROS-BOAL, G. *Listening to music at home and at school* [online]. London, 2002 [cit. 2025- 2 15]. Doctoral thesis. University of Surrey Roehampton.

<sup>85</sup> PETERSON, Eila M. *Creativity in Music Listening*. Arts Education Policy Review, 107, no. 3 (2006). s. 15– 21.

Nejen že dynamizuje motivační oblast, ale také utváří postoje percipienta k poslouchané skladbě a ovlivňuje jeho chování.<sup>86</sup>

Během vlastního hudebního vnímání zaměstnává hudba posluchače ve třech rovinách, které se mění v závislosti na toku hudby:

- **rovina momentální přítomnosti**, tj. „právě probíhající slyšení v sensorické rovině, zpracované vzápětí vyššími kognitivními procesy;“<sup>87</sup>
- **rovina blízké budoucnosti**, nastává ve chvíli, kdy posluchač v závislosti na předchozí hudební zkušenosti s podobnou hudbou, osvojených tématech, prototypch předpokládá budoucí podobu hudby a konfrontuje ji se svou představou;
- **rovina bezprostřední minulosti**, tzn. proces krátkodobé a operační paměti, myšlenkových procesů, které zajišťují návaznost právě vnímaného s odeznělým. „Jde o jakési zpětné slyšení, tj. konfrontaci již percipované části skladby s dosavadní hudební zkušeností vnímatele i s tím, co bylo očekáváno, neboť v plynoucím čase se anticipovaná budoucnost stává minulostí.“<sup>88</sup>

Můžeme tedy shrnout, že *aktivní hudební vnímání* je specifickým tvořivým aktem, který vykazuje specifické rysy *spoluautorství*. Vnímanou skladbu percipient dešifruje a přetvoří sdělované obsahy ve své mysli v závislosti na aktuálním rozpoložení, emocionálním nastavení, osobních zkušenostech, percepčních dovednostech i zájmu, jež daná skladba podnítila.<sup>89</sup>

### 3.1.1 MOTORIKA V AKTIVNÍM HUDEBNÍM VNÍMÁNÍ

Výzkumy problému pohybových složek při hudebním vnímání potvrzují, že motorické reakce nevznikají nahodile, ale z procesuálního, časového, prostorového charakteru hudby a vnitřní pohybové stránky v ní. Jsou úzce spjaty s jednotlivými vyjadřovacími prostředky, hudebním výrazem a hudební formou. Během tohoto procesu jsou aktivizovány hudební představy, které vnášejí do vnímání tvořivé prvky. Výzkumy C. Stumpfa, W. Köhlera, I. M. Sečenova a dalších poukázaly např. na „*aktivizaci pěveckého aparátu při vnímání hudebních struktur, které se projevovaly lokalizací svalových pocitů na hlasivkách a hrtanu.*“<sup>90</sup> Tyto svalové pocity se netýkají pouze pěveckého aparátu, ale také i ostatních výkonných složek

<sup>86</sup> SEDLÁK, František a Hana VÁŇOVÁ. *Hudební psychologie pro učitele*. Vyd. 2., přepracované a rozšířené, Praha: Karolinum, 2013. s. 263–264

<sup>87</sup> Tamtéž, s. 263–264

<sup>88</sup> Tamtéž, s. 264

<sup>89</sup> Tamtéž, s. 264

<sup>90</sup> Tamtéž, s. 274

v závislosti na typu vnímané hudby a percepční zaměřenosti posluchače. Velice progresivní jsou zvláště dynamické složky hudby, jako např. metrum, puls, rytmus a dynamické kvality. Motorické reakce mohou mít podobu jak vnitřní (*svalové kontrakce bránice a hrudního koše, aktivita břišních svalů*) doprovázené fyziologickými změnami (*zrychlený srdeční tep a dýchání, změny v potivosti, mrazení aj.*), ale také podobu vnější (*pohupy těla, brnkání prstů, pokyvování hlavou, ťukání nohou apod.*). Charakter pohybů bývá determinován žánrovou charakteristikou hudby (tanec, pochod). „*Tyto pohyby jsou součástí vžívacího přístupu k hudbě, který na rozdíl od pozorovacího uchopení hudby se projevuje tím, že se dáme hudbou strhnout, unést.*“<sup>91</sup>

### 3.1.2 INTERPRETAČNÍ APERCEPCE

Interpretační apercepci lze vnímat jako „*dotváření hudebního díla ve vědomí vnímatele, založené na jeho smysluplném strukturování, je vlastně spojením a vyústěním všech předcházejících dílčích aktivit.*“<sup>92</sup> Percipient nejen hudbu poslouchá, ale srovnává, postihuje a třídí její prvky, shody, rozdíly, kontrasty, prožívá a subjektivně dotváří hudební obsah. Již během vlastního procesu percepcce se objevují intuitivní hodnotící soudy kvality díla či jeho interpretace.<sup>93</sup>

<sup>91</sup> SEDLÁK, František a Hana VÁŇOVÁ. *Hudební psychologie pro učitele*. Vyd. 2., přepracované a rozšířené, Praha: Karolinum, 2013. s. 274

<sup>92</sup> Tamtéž, s. 275

<sup>93</sup> Tamtéž, s. 275

## 4 VYBRANÉ METODY A AKTIVITY PRO AKTIVNÍ POSLECH VÁŽNÉ HUDBY

Následující kapitola bakalářské práce se věnuje konkrétním metodám a aktivitám aktivního poslechu vážné hudby, jejichž využití můžeme nalézt v hodinách Hv na SŠ. Každá podkapitola popisuje konkrétní principy jednotlivých metod či aktivit, jejich autory či osobnosti, jež se zasloužily o pedagogický přínos v rámci těchto aktivit. Aktivitami a metodami aktivního poslechu vážné hudby, jimiž se tato práce detailně zabývá jsou Musicogram, metoda Batti Strauss, hra na Orffovy nástroje, hra na tělo.

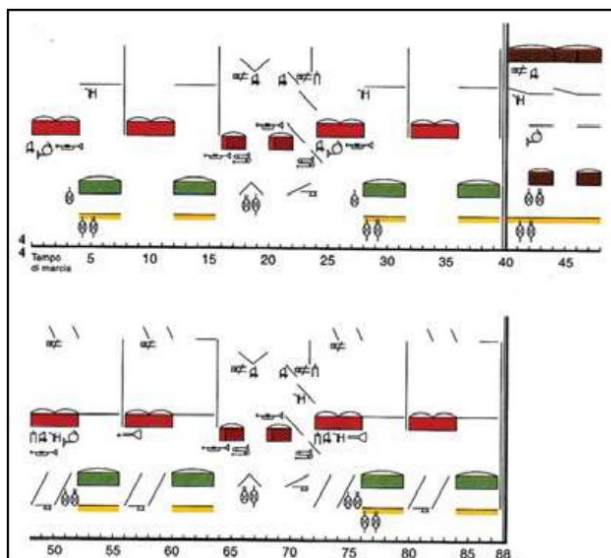
### 4.1 MUSICOGRAM DLE JOSE WUYTACKA

Musicogram, metoda aktivního poslechu byla navržena Josem Wuytackem přibližně v 70. letech 20. století a je zaměřena na výuku poslechu hudby zejména u žáků a mladých nehudebníků. Jos Wuytack se narodil v r. 1935 v Belgii, vystudoval kompozici, hru na klavír a varhany, pedagogiku na Univerzitě v Lovani, kde se později stal také profesorem pedagogiky. Během své kariéry hudebního pedagoga vyvinul aktivní a kreativní přístup k hudebnímu vzdělávání založený především na myšlenkách Carla Orffa. Publikoval a prezentoval své přístupy po celém světě. Jedním z nejoriginálnějších příspěvků k moderní hudební výchově je jeho přístup k aktivnímu poslechu hudby s metodikou Musicogram, který byl vydán ve vlámštině (1972), francouzštině (1974), portugalsštině (1995 a 2016), španělštině (1996) a byl široce používán v západní Evropě a Severní Americe.<sup>94</sup>

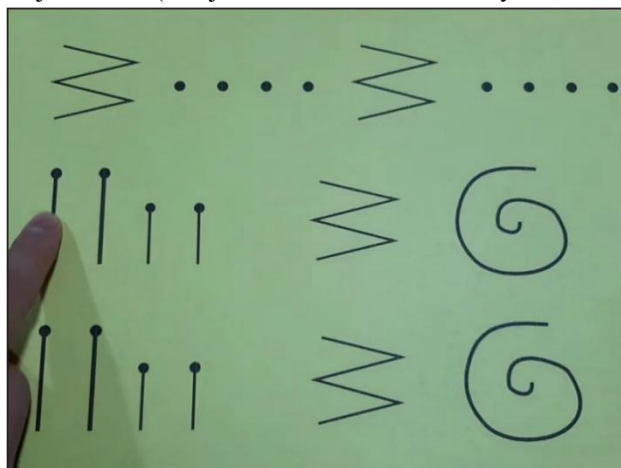
Musicogram je metoda založená zejména na grafickém záznamu průběhu hudební skladby, kde noty a dosavadní hudební značky jsou nahrazeny symboly, které jsou jednodušší a přístupnější i posluchačům s triviálním, nebo žádným hudebním vzděláním. Grafické znázornění napomáhá k vnímání celkové struktury díla. Základní zásadou však je, že tato grafická znázornění by posluchači neměla jakkoliv navozovat mimohudební představy. Musicogram ve své podstatě znázorňuje graficky hudební formu a některé hudební prvky a výrazové hudební prostředky (např. rytmus, melodii, dynamiku, tempo). Hudební materiál je tedy znázorněn převážně geometrickými obrazci a symboly, jež mají určité barvy. Znázornění tvarů a barev vychází z psychologických principů vnímání, kdy např. barvy označují podobnost či kontrast jednotlivých témat skladby, vodorovná čára vyznačuje metrum a symboly nástrojů označují instrumentaci, kterou do svých

<sup>94</sup> Jos Wuytack biografia. *Associação Wuytack de Pedagogia Musical* [online]. 2002 [cit. 2025-02-04]. Dostupné z: <https://awpm.pt/en/biografia/>

Musicogramů Wuytack zpracovával (viz obrázek 1).<sup>95</sup> Tvorba musicogramu je specificky individuální tvůrčí proces a až na pravidlo stejných symbolů při opakujících se motivech a prvcích skladby je velmi svobodným tvůrčím procesem, proto současné Musicogramy vytvářené pedagogy se od původního Wuytackova Musicogramu svou formou zpracování liší, avšak jejich podstata zůstává stejná (viz obrázek 2). Postup čtení musicogramu je prostý: žák pohybuje prstem po graficky zpracovaných musicogramech jako dirigent se svou taktovkou a intuitivně cítí rytmus, melodický pohyb aj. dle konkrétního zpracování musicogramu.<sup>96</sup>



Obrázek 2— Musicogram J. Wuytacka na Pochod z Louskáčka od P. I. Čajkovského (zdroj: Boal Palheiros, G. & Wuytack, J. 2006)



Obrázek 1 — Musicogram Tureckého pochodu od W. A. Mozarta (zdroj: videolekce musicogramu prof. Javiera Navarra)

<sup>95</sup> WUYTACK, Jos a Graca M. Boal- PALHEIROS. *Audición musical activa con el musicograma. Eufonia Didáctica de la Música* [online]. 2009, 43–55 [cit. 2025-02-04]. Dostupné z: [https://recipp.ipp.pt/bitstream/10400.22/11323/1/ART\\_Wuytack\\_Boal-Palheiros\\_2009.pdf](https://recipp.ipp.pt/bitstream/10400.22/11323/1/ART_Wuytack_Boal-Palheiros_2009.pdf)

<sup>96</sup> GVOZDEVSKAIA, G.A. *Methods of Maintaining the Mental Activity of Students When Learning to Play Musical Instruments Online (On the Example of Learning to the Piano)*. *Muzykal'noe iskusstvo i obrazovanie = Musical Art and Education*. 2021, vol. 9, no. 3, pp. 66–80 (in Russian). DOI: 10.31862/2309-1428-2021-9-3-66-80.

Musicogram je určen pro specifický repertoár klasické hudby, tzn. že ne všechna díla lze znázornit pomocí musicogramu. Nejvhodnější jsou díla instrumentální, zejména orchestrální s pravidelným metrem a jasnou hudební strukturou a formou. J. Wuytack dále doporučuje, aby pedagogové vybírali krátké skladby přibližně v délce jedné až tří minut, zejména kvůli soustředěnosti žáků.

Důležitá je také motivace žáků před samotnou aplikací metody a náležité zasazení vybrané poslechové skladby do historického kontextu, rozbor její formy, výrazových prostředků, hudební hodnoty aj. J. Wuytack zdůrazňuje také důležitost opakovaného poslechu, a to minimálně třikrát. Uvádí, že první poslech poskytuje celkový dojem z hudby a potěšení z rozpoznání dříve osvojených témat a prvků (v rámci motivace a přípravy žáků před samotným poslechem), druhý poslech umožňuje analytické vnímání hudby, kdy žáci sledují pokyny učitele a poklepávají na grafický záznam („musicogram“), mají při poslechu opěrné body a jejich pozornost je neustále soustředěna na hudbu. Při třetím poslechu žáci poslouchají hudbu a do svých „musicogramů“ si sami označují témata a některé prvky hudby. Tato individuální činnost má hned dvojí přínos: samostatnost žáka během poslechové činnosti, která svědčí o schopnosti porozumění hudbě a na druhé straně možnost pro pedagoga, jak indikovat obtíže žáků s poslouchanou skladbou a poskytnutí zpětné vazby o míře pochopení hudebního díla.<sup>97</sup>

J. Wuytack spolu se svými spolupracovníky provedl výzkum vlivu musicogramu na vnímání vážné hudby a požitku z ní u dětí,<sup>98</sup> který ukázal, že děti pochopily hudbu s podporou musicogramu lépe a lépe si ji zapamatovaly než bez něj. Hudba je tak více bavila a odnesly si pozitivnější postoje k poslechové hodině. Ve výzkumu se tak došlo k závěru, že vizuální strategie musicogramu může být účinná při zvyšování koncentrace dětí a jejich soustředění na poslechovou skladbu.<sup>99</sup>

## 4.2 METODA BATTI STRAUSS

Než začneme se samotnou metodou aktivního poslechu hudby Batti Strauss je důležité si krátce představit samotnou autorku této metody – Batti Strauss. B. Strauss byla izraelská vystudovaná pianistka a hudební pedagožka, jejímž životním pedagogickým cílem bylo

<sup>97</sup> WUYTACK, Jos a Graca M. Boal- PALHEIROS. Audición musical activa con el musicograma. *Eufonia Didáctica de la Música* [online]. 2009, 43–55 [cit. 2025-02-04]. Dostupné z: [https://recipp.ipp.pt/bitstream/10400.22/11323/1/ART\\_Wuytack\\_Boal-Palheiros\\_2009.pdf](https://recipp.ipp.pt/bitstream/10400.22/11323/1/ART_Wuytack_Boal-Palheiros_2009.pdf)

<sup>98</sup> BOAL PALHEIROS, G. & WUYTACK, J. (2006). Effects of the ‘musicogram’ on children’s musical perception and learning. Proceedings of the 9th International Conference on Music Perception and Cognition, Bologna, Italy.

<sup>99</sup> Tamtéž

dětem a žákům přiblížit vážnou hudbu zábavným způsobem. To ji dovedlo až k vytvoření metody aktivního poslechu hudby, která je momentálně zaregistrovaná izraelským ministerstvem školství, jež si je vědomo pozitiv a přínosu této metody. Od 60. let vyučovala mladé pedagogy, studenty pedagogiky a hudební výchovy na Music Teacher College v Tel Avivu. Ke konci svého života působila jako vedoucí katedry hudební výchovy na Jerusalem Robin Music Academy a předávala své zkušenosti v rámci své metody prostřednictvím workshopů po celé Evropě (ČR nevyjímaje).<sup>100</sup>

Metoda Batti Strauss je založena na předpokladu, že poslech hudby není pasivní činností. Spojuje celou škálu aktivit od poslechu hudby, přes tanec, zpěv, hru na hudební nástroje až po prvky dramatické výchovy či výtvarné činnosti.<sup>101</sup> Je vhodná pro prezentaci děl z jakéhokoliv období od jakéhokoliv skladatele. Činnosti prováděné touto metodou mají aktivní průběh a v jednotlivých fázích mají žáci možnost získávat různé zkušenosti. Tvůrkyně této metody navrhla několik možností: poslouchat hudbu a bavit se o ní; vyjadřovat hudbu pohybem, vytvoření orchestru, který hraje na snadno ovladatelné nástroje nebo nástroje, které žáci najdou ve svém okolí (klíče, kelímky, plastové lahve aj.) v čele s dirigentem, který orchestr řídí (role se však v průběhu aktivit mění).<sup>102</sup>

Problematika prvního poslechu nové skladby je pro pedagogy náročná zejména hlediska jejich žáků, protože se velice často stává, že žáci jsou nepozorní, existuje příliš mnoho aspektů, které je vyrušují (nevhodné prostředí, tvrdé židle, nutnost mlčet po neznámou dobu aj.). Úkolem pedagoga je najít prostředky a způsoby, jak žáky dostatečně motivovat a odstranit validní překážky. Toho lze dosáhnout různými způsoby v závislosti na didaktických možnostech skladby. (1) Pedagog může prezentovat určitý prvek ze skladby jako např. kus melodie, basovou linku, opakující se motiv nebo téma – může nechat žáky, aby se ho naučili (zahráli, zazpívali, vytleskali) a poté tento prvek při poslechu ve skladbě objevili, když ji poprvé uslyší. (2) Žáci mohou být vyzváni, aby odhadli, jaké výrazové prostředky hudby skladatel použil k vyjádření motivu, tématu, melodie apod. a poté si svůj předpoklad poslechem ověřili. (4) Pedagog může pro žáky vytvořit návodné otázky

<sup>100</sup> ZORMANOVÁ, Lucie. Metoda Batti Strauss. *Metodický portál: Články* [online]. 12. 12. 2018, [cit. 2025-02-02]. Dostupný z WWW: <<https://clanky.rvp.cz/clanek/21786/METODA-BATTI-STRAUSS.html>>.

<sup>101</sup> GOZDECKA, Renata. *The Implementation of Batia Strauss's Method of Active Listening to Music with Didactic and Therapeutic Aims during Music Classes in Polish Public Schools* [online]. Maria Skłodowska-Curie University in Lublin, 2008 [cit. 2025-02-02]. Dostupné z:

<https://scholarspace.manoa.hawaii.edu/bitstreams/eb86bb0e-6f8e-4433-abbf-f33d4008d408/download>

<sup>102</sup> PEKALA, Anna. *Application of the Active Listening Method in the Development of Creative Activity for Kindergarten Age Children. Edukacja - Technika - Informatyka* [online]. Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego, 2017. s. 138 [cit. 2025-02-04]. Dostupné z: <http://repozytorium.ur.edu.pl/handle/item/3455>

k prvnímu poslechu skladby. Např. otázky typu: *Při jaké příležitosti by tato hudba mohla znít? Z jakého regionu hudba pochází? Jak by se na takovou hudbu tančilo?* (5) Pedagog může k poslechu poskytnout partituru, ať už klasický notový zápis nebo v grafické podobě.<sup>103</sup>

Jakmile je pozornost žáků upoutána a žáci dostatečně motivováni, může přijít analytický poslech, jako poslech určitého nástroje nebo opakování určitého motivu, tématu či melodie, rozpoznávání podobností a odlišností některých témat a motivů. Soubor činností, který je pro žáky nejatraktivnější zahrnuje účast na samotné hudbě. Žáci mohou zpívat spolu s částmi znějící skladby, mohou hrát její zjednodušenou verzi na snadno ovladatelné nebo i jiné nástroje, mohou se pohybovat a hudbu vyjadřovat pohybem či jinak dramaticky, mohou skladbu graficky zpracovávat (jedná se také o určitou formu pohybu).<sup>104</sup>

Batti Strauss ve své metodě také zanechala několik zásad pro pedagogy, které usnadní implementaci předpokladů této metody a její realizace tak bude úspěšná. Jsou to zásady týkající se především způsobu vedení hodiny a přístupu učitele: (1) Stavebním kamenem pro celou metodu je počáteční motivace žáků a probuzení zvědavosti v nich. (2) Během celé výuky platí zásada dobrovolnosti – žáci se zapojují, protože chtějí, ne proto, že musí. (3) Mezi žáky neexistuje rivalita ani konkurence. Každý může hrát na jakýkoli nástroj nebo se stát dirigentem. Časté střídání rolí během výuky je žádoucí. (4) Hodiny nejsou zaměřeny na dosažení rychlého efektu. Může se jednat o dlouhodobý proces, který si žádá vytrvalost.<sup>105</sup>

### 4.3 VYUŽITÍ ORFFOVÝCH NÁSTROJŮ

Carl Orff narozený 10. července 1895 v Mnichově byl německý skladatel známý nejen svým skladatelským přínosem, ale také pedagogickým. V roce 1924 založil společně s německou gymnastkou Dorothee Günther školu pro gymnastiku, tanec a hudbu. Za jeho největší hudebně pedagogické dílo je považován pětidílný Schulwerk, jež našel spoustu adaptací nejen po celé Evropě.<sup>106</sup> Filosofický základ Schulwerku je svobodná výchova dítěte s ohledem na jeho vnitřní zájmy, tužby, předpoklady. Je vysoce kladen důraz na dětskou

<sup>103</sup> STRAUSS, Batti. Music Appreciation through Participation. *British Journal of Music Education* [online]. Cambridge University, 1988, 55–69 [cit. 2025-02-04]. s. 58 Dostupné z: doi: <https://doi.org/10.1017/S0265051700006331>

<sup>104</sup> Tamtéž, s. 59

<sup>105</sup> KAMINSKA, Aleksandra Schoen. *Batimuzykowanie na co dzień. Superbelfrzy* [online]. 2014 [cit. 2025-02-03]. Dostupné z: <https://superbelfrzy.edu.pl/metodyka/pomyslodajnia/batimuzykowanie-na-co-dzien/>

<sup>106</sup> ASCHENBRENNER, Vít (ed.). *Dějiny hudebního vzdělávání v českých zemích a některé strategie nové vzdělávací koncepce*. Plzeň: Západočeská univerzita v Plzni 2022. s. 80

tvorivost a improvizaci, jejíž východiskem je zpočátku zejména rytmus. Významnou částí tohoto systému je hra na snadno ovladatelné nástroje – rytmické (tamburíny, dřívka, bubínky, činely aj.), melodické (xylofony, zvonkohry, metalofony), dechové (zobcová flétna). Tyto snadno ovladatelné nástroje později dostaly pojmenování *Orffův instrumentář* či *Orffovy nástroje*. Českou adaptaci Orffova Schulwerku zpracovali v letech 1969–1972 skladatelé a pedagogové Petr Eben a Ilja Hurník pod názvem *Česká Orffova škola*.<sup>107</sup>

Hra na hudební nástroje je jedna z nejdůležitějších hudebních činností v rámci kolektivního hudebně vzdělávacího procesu. Aplikuje se především dvojím způsobem, improvizací a interpretací. Každý způsob vedení této činnosti má svá specifika, ale oba se realizují prostřednictvím základního instrumentáře (Orffových nástrojů).<sup>108</sup>

Při výběru nástrojů pro instrumentální činnost žáků v hodině Hv při poslechu je nutno dbát na správně zvolený nástroj a na požadavky, které musí splňovat. Požadavky jsou následující:

1. **Snadná ovladatelnost** – není naším cílem žáky v hodině naučit hru na hudební nástroj, nýbrž systematicky rozvíjet postoj žáků k hudbě použitím jejich přirozených dovedností a vzbudili zájem o muzicírování.
2. **Dokonalá intonace nástrojů** – neméně důležitým požadavkem by měla být čistota tónu vydávaného nástrojem.
3. **Stálá kvalita tónů** – tato podmínka se váže na bod předešlý, tedy je nutné, aby nástroje vydávaly stejně kvalitní tóny, ať už na ně hraje začátečník nebo pokročilý hráč.
4. **Stavba nástrojů** – nástroje by měly být pro žáky zajímavé, aby měli větší motivaci si na ně zahrát a zároveň by neměly být příliš těžké, velké a manipulace s nimi by měla být snadná.
5. **Správná kombinace nástrojů** – poslední a neméně důležitou podmínkou je vhodně zvolená kombinace nástrojů pro danou aktivitu při poslechu. Nejen že by nástroje měly být zvoleny dle skladby (nepříliš hlasité či naopak tiché), ale měly by být dobře

<sup>107</sup> ASCHENBRENNER, Vít (ed.). Dějiny hudebního vzdělávání v českých zemích a některé strategie nové vzdělávací koncepce. Plzeň: Západočeská univerzita v Plzni 2022. s. 80–81

<sup>108</sup> JIŘIČKOVÁ, Jiřina, ed. *Kapitoly z kreativní hudební výchovy*. Praha: Pedagogická fakulta, Univerzita Karlova, 2023. s. 83

vzájemně spojitelné. Nástroje melodické různých barev společně s nástroji rytmickými.<sup>109</sup>

#### 4.4 HRA NA TĚLO

Hra na tělo, tedy tvoření zvuků prostřednictvím lidského těla provází člověka od úplného počátku jeho existence. Člověk se již v pravěku začal hudebně projevovat pomocí prvků, které mu příroda dala. Pravděpodobně prvním nástrojem bylo pro člověka lidské tělo samotné, tedy ruce, dlaně, chodidla, ale také i hlas. Za pomoci svého těla vydával různé zvuky a začal se primitivně hudebně projevovat. Později se tělové perkuse staly nejen součástí různých rituálních písní a tanců v mnoha kulturách, ale také jako samostatným typem hudby.<sup>110</sup> Pro člověka je jeho vlastní tělo nejpřirozenější a nejsnáze ovladatelný „hudební nástroj“. Nejčastěji se hra o tělo používá jako kombinace různých druhů zvuků, k nimž patří tleskání dlaněmi, rytmické dupání, pleskání o hrudník, ramena, boky apod. či luskání. Rozmanitost lidského těla a jeho částí nabízí nespočet dalších kombinací při tvoření zvuků a rytmů na tělo.<sup>111</sup>

Podle charakteristiky zbarvení tónu produkovaného různými částmi těla můžeme zvuky roztrždit do skupin. Efektu basových tónů docílíme údery např. o hrudník, hýždě nebo dupání chodily. Ramena, břicho či stehna nám poskytnou efekt středních tónů a vysoké tóny můžeme získat poklepem na tváře, luskáním prsty či vydáváním zvuků pomocí rtů. Při hře na tělo je neméně důležité správné držení těla a posed či postoj. Nejběžnější způsob hry na tělo je v sedě na židli bez opěradla, s rovnými zády, zpevněnou bránicí tak, že chodila jsou na podlaze, lýtka se stehny svírají pravý úhel a tím poskytují pevné těžiště pro celé tělo. V případě postoje je držení těla stejné s větším důrazem na rovná záda a uvolněnost paží. Před samotným zapojením hry na tělo v rámci aktivního poslechu vážné hudby je důležitá rozvíčka či rozehrání pomocí prvků hry na tělo (tleskání, poklepy na rameno, o stehna, dupání do rytmu, které určí pedagog). Žáci si tak osvojí veškeré údery na tělo, zjistí, jaké

<sup>109</sup> DANIEL, Ladislav. Metodika hudební výchovy. 2. Ostrava: MONTANEX, spol., 1992. s. 61–62.

<sup>110</sup> RUSSO, Di Salvatore a Francisco Javier ROMERO-NARANJO. Body Percussion in Spanish Music: A Methodological Approximation. *International Congress on Education 2021* [online]. Sakarya, Turkey: Universidad de Alicante, 2021, 535-542 [cit. 2024-12-16]. s. 535  
Dostupné z: [https://www.researchgate.net/publication/353807642\\_Body\\_Percussion\\_in\\_Spanish\\_Music\\_A\\_Methodological\\_Approximation](https://www.researchgate.net/publication/353807642_Body_Percussion_in_Spanish_Music_A_Methodological_Approximation)

<sup>111</sup> JENČKOVÁ, Eva. *Hudba a pohyb ve škole*. Hradec Králové: Orlice, 2002. Tandem. s. 41

mají zvukové (tónové) možnosti. Takováto rozcvička dále zvyšuje jejich fyzickou obratnost, připravenost, zlepšuje krevní oběh a motivuje do celé aktivity spojené s poslechem.<sup>112</sup>

Hra na tělo nabízí celou řadu předností pro žáky, jež mj. dokazuje výzkum F. J. Romero-Naranja, ze kterého vyplývá několik zásadních aspektů této aktivity. Jednou z nich je *tělesná uvědomělost*, kterou můžeme chápat jako schopnost rozpoznávat a regulovat pohyby a pocity našeho těla. Abychom tuto schopnost rozvíjeli, je důležité chápat tělo jako nástroj, který musíme vnímat a respektovat i v rámci prostoru po celou dobu aktivity. Pro vzdělávací proces velice důležitý aspekt této aktivity je nepochybně *rytmus*. Schopnost sledovat rytmus a udržet ho různými částmi těla jako jsou ruce, chodidla, stehna aj. je pro hru na tělo klíčové. S ní souvisí i *koordinace pohybů*, jež je dalším aspektem. Nabízí také *rozvoj kreativity* při tvorbě rytmických vzorců, jež jsou prováděny hrou na tělo nebo vyjadřování emocí pomocí poklepů na tělo např. při využití této aktivity v rámci improvizace. Mezi další aspekty je dle F. J. Romero-Naranja řazen např. dech, vnímání prostoru, fyzická aktivita, emocionální projev. Výsledky výše uvedeného výzkumu také naznačují, že při opakovaném využívání aktivit zaměřených na hru na tělo dochází ke zlepšení motorických funkcí včetně paměti a pozornosti, při skupinové aplikaci aktivity podporuje spolupráci a sociální citění.<sup>113</sup>

Pro hru na tělo bylo navrženo mnoho přístupů a metod zdůrazňující participaci těla na prožívání hudby i ve spojení s poslechem hudby. Nepochybně jím je, v této práci již zmiňovaný, Schulwerk navržený Carlem Orffem, hudební vzdělávací systém É. J. Dalcroze a ze současnosti metodika BAPNE, kterou navrhl F. J. Romero-Naranjo či přístup pedagoga a autora mnoha učebnic<sup>114</sup> o hře na tělo Richarda Filze.<sup>115</sup> Většina z výše zmíněných přístupů je zaměřena primárně na nižší stupně vzdělávání, tedy mateřské školy, první a druhý stupeň ZŠ případně ZUŠ. Ačkoliv je velmi málo metodických přístupů hry na tělo aplikované v aktivním poslechu vážné hudby, lze výše zmíněné přístupy použít jako základní východisko, které je možno modifikovat pro potřeby výuky Hv na SŠ.

<sup>112</sup> LI QIU, Z. a S. HIRUNRUX. The Development and Application of Body Percussion in Music Education, Guangzhou, China. *Asia Pacific Journal of Religions and Cultures* [online]. Bangkok: Thonburi University, 2022, 6(1), 94–111 [cit. 2025-02-27]. s. 96

<sup>113</sup> ROMERO-NARANJO, Francisco Javier. Body expression and body percussion. fundamentals of the essential elements of the art of movement. *INNOVACIÓN Y EXPERIENCIAS EN EDUCACIÓN E INVESTIGACIÓN MUSICAL: Enfoques contemporáneos, metodologías aplicadas, cuerpo, música y movimiento* [online]. Madrid, 2024 [cit. 2025-02-17].

<sup>114</sup> Například: *Body hits and beats: Body Percussion for Beginners, Advanced Learners, Groups and Classes*. San Francisco: RhythmOne, 2019. ISBN 978-3-9503833-7-9

<sup>115</sup> LI QIU, Z. a S. HIRUNRUX. The Development and Application of Body Percussion in Music Education, Guangzhou, China. *Asia Pacific Journal of Religions and Cultures* [online]. Bangkok: Thonburi University, 2022, 6(1), 94–111 [cit. 2025-02-27]. s. 106–107

## 5 MODEL Y POSLECHOVÝCH AKTIVIT A METOD AKTIVNÍHO POSLECHU VÁŽNÉ HUDBY A JEJICH OVĚŘENÍ VE ŠKOLNÍ PRAXI

Cílem této části bakalářské práce je zpracovat 3 autorovy vlastní návrhy modelů poslechových aktivit formou didaktických příprav, které lze využít ve výuce Hv na SŠ a pomocí kterých lze u žáků dosáhnout aktivního poslechu, konkrétně vážné hudby, aktivně je zapojit a skrze aktivity usnadnit pochopení některé problematiky z hudební teorie, dějin hudby či hudebních forem. Dalším cílem je také motivovat žáky k poslechu vážné hudby a zaujmout je. Všechny výukové modely poslechových aktivit autor ověřil v praxi ve vyučovací hodině Hv na Gymnáziu v Sokolově u vyučující Mgr. Petry Sojkové. Pro potřeby praktické části bakalářské práce si autor vybral žáky druhého ročníku gymnázia. Na Gymnáziu v Sokolově je Hv povinně volitelný předmět, žáci si vybírají mezi Hv a výtvarnou výchovou, tudíž se hodin Hv účastní přibližně polovina třídy, z toho 10 žáků bylo přítomno v den realizace praktického ověření. Poslechové skladby byly vybrány dle aktuálně probíraného tématu, které bylo předem sděleno vyučující, a to světový a český romantismus v hudbě. Konkrétními poslechovými skladbami jsou suita Edvarda Griega *Ve sluji krále hor*, *Pochod vojáků* z baletu *Louskáček* od Petra Iljiče Čajkovského a *Tanec komediantů (Skočná)* z opery *Prodaná nevěsta* od Bedřicha Smetany. Po celou dobu aktivit byl využíván PC s projektorem a interaktivní tabulí, na které byla promítána autorem vytvořená prezentace s informacemi a fotografiemi např. zmiňovaných hudebních skladatelů a jejich děl nebo vizuální pomůcky pro aktivity, které jsou níže popsány a jsou součástí přílohové části této práce. Mezi užití poslechové metody a aktivity autor zařadil hru na tělo, hru na Orffovy nástroje a Musicogram. Poslechové aktivity zahrnují jak práci individuální, tak skupinovou. Výsledky, průběh a zhodnocení všech poslechových aktivit autor popisuje v závěrečných reflexích.

### 5.1 POSLECH SKLADBY VE SLUJI KRÁLE HOR S VYUŽITÍM HRY NA TĚLO

#### **Anotace**

V úvodu se s žáky rozcvičíme pomocí cviků na uvolnění, protažení a prvků hry na tělo. Objasníme si okolnosti vzniku vybrané skladby (*Ve sluji krále hor* od Edvarda Griega) a zařadíme autora i skladbu do kontextu dějin hudby. Při prvním poslechu necháme hudbu na žáky působit a před spuštěním nahrávky na PC zaměříme pomocí návodné otázky jejich pozornost na hudebně výrazové prostředky a nosné téma skladby. V další části si s žáky osvojíme rytmický vzorec pomocí hry na tělo, kterým následně doprovodíme hudební

ukázku s ohledem na všechny výše zmíněné složky skladby. Spojením hry na tělo s poslechovou skladbou modifikujeme rozdělením žáků na dvě skupiny dle nástrojových obsazení (dechová sekce a smyčcová sekce), podle kterých žáci do skladby hrají na tělo naučený rytmický vzorec. Na závěr poslechové aktivity rozvedeme diskusi na téma hudebně výrazových prostředků ve skladbě a práci s hudebním tématem v průběhu skladby, jež autor zvolil.

**Očekávané výstupy dle RVP G:** *„Reaguje na hudbu pohybem, ztvárňuje ji úměrně svým hudebním schopnostem a pohybovým dispozicím; vyděluje podstatné hudební znaky z proudu znějící hudby, rozpoznává hudebně výrazové prostředky užitá ve skladbě, uvědomuje si hudební formu díla a k dílu přistupuje jako k logicky utvářenému celku; interpretuje hudbu na základě vědomostí a individuálních hudebních schopností.“<sup>116</sup>*

**Výchovně vzdělávací cíl:** Žák dokáže interpretovat hudební skladbu a hudebně výrazové prostředky prostřednictvím hry na tělo

**Učební pomůcky:** PC s reproduktory, projektor s plátnem/interaktivní tabule

**Přibližný čas trvání:** 20 minut

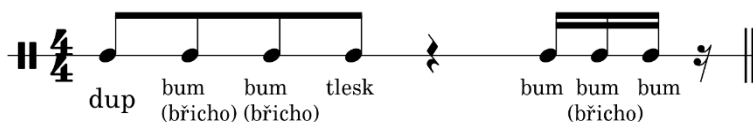
### 5.1.1 MOTIVACE

Žáci se postaví vedle svých lavic a pod vedením pedagoga se rozcvičí, rozhýbou. Nejprve několik společných nádechů a výdechů, po kterých následují cviky na protažení. Následuje společná chůze na jednom místě, kdy žáci na místě pochodují a snaží se chůzi synchronizovat. Následně přichází hlavní část rozcvičky, a to rozcvičení s prvky hry na tělo. Na počítání žáci imitují dle pedagoga různé poklepy na tělo, které se postupně přidávají až vznikne rytmický vzorec (1. doba dupnutí + poklep na břicho, 2. doba poklep na břicho + tlesknutí, 3. doba pauza, 4. doba rychlé tři poklepy na břicho). Tento rytmický vzorec znázorňuje *obrázek 3*.

---

<sup>116</sup> *Rámcový vzdělávací program pro gymnázia*. [online]. Praha: Výzkumný ústav pedagogický v Praze, 2007. [cit. 2024-12-21]

Celou aktivitu opět ukončíme synchronní chůzí. Po rozcvičení a motivaci žáků na hru na tělo žáky motivujeme na poslech skladby pomocí příběhu vzniku skladby a popisem scény, kterou daná skladba znázorňuje.



Obrázek 3 – Rytmický vzorec rozcvičky s prvky hry na tělo (zdroj: vlastní zpracování)

### 5.1.2 HLAVNÍ ČÁST

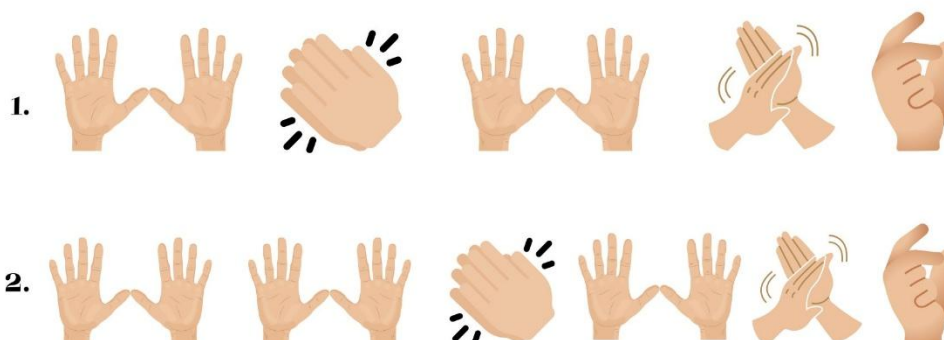
Hlavní část aktivity začneme prvním poslechem doplněným o návodné otázky zaměřující se na hudebně výrazové prostředky a jejich funkce ve skladbě a na práci s nosným tématem celé skladby. Pustíme nahrávku skladby přes PC s reproduktory a necháme hudbu na žáky působit.<sup>117</sup> Skladba má délku 2 minuty 30 vteřin, tudíž ji můžeme pustit celou (naopak je s ohledem na vývoj skladby v našem zájmu ji nechat dohrát až do konce). Následně získané dojmy přeneseme s žáky do aktivity – hry na tělo s prvky profesionální body percussion. Rytmický vzorec hry na tělo nejprve žákům předvedeme a následně v postupných krocích ho formou imitace žáky učíme. Proces učení rytmickeho vzorce můžeme podpořit vizuální pomůckou skládající se např. z obrázků rukou naznačující daný sled pohybů a poklepů na tělo či desku lavice, která bude promítána po celou dobu aktivity na interaktivní tabuli (viz obrázek 4). Rytmický vzorec si žáci vyzkoušejí bez hudby několikrát stále dokola. Nejprve ho provádí s žáky pedagog a poté žáci sami (bez pedagoga). Jakmile všichni rytmickeý vzorec ovládají, pustíme nahrávku a rytmickeý vzorec hry na tělo žáci předvádějí do hudby. S ohledem na průběh skladby začínají pomalu a potichu (např. pouze prsty) a postupně s tempem a dynamikou skladby zintenzivňují poklepy na tělo a zrychlují. Opět nejprve začne s žáky pedagog a po chvíli se odpojí a žáci hrají na tělo sami. Na závěr aktivitu můžeme modifikovat tím, že žáky rozdělíme do dvou skupin. Jedna skupina bude představovat smyčcové nástroje (bude hrát na tělo stejný rytmickeý vzorec tehdy, když dané stěžejní téma skladby hrají smyčcové nástroje) a druhá bude představovat dechovou sekci nástrojů a hrají tehdy, když hrají dechové nástroje. Vzhledem k hudební

<sup>117</sup> Skladba dostupná z: <https://www.youtube.com/watch?v=PBsFYKzhk5E>

formě skladby se tyto skupiny pravidelně střídají. Pedagog nejprve ukazuje střídání a následně se odpojí.

### **Ve slují krále hor**

Edvard Grieg



Obrázek 4 – Vizuální pomůcka pro hru na tělo (zdroj: vlastní zpracování)

#### **5.1.3 ZÁVĚREČNÁ ČÁST**

Na závěr celé aktivity rozvedeme s žáky diskusi na téma, jež jsme avizovali před prvním poslechem otázkou „*Jaké hudebně výrazové prostředky jsou pro skladbu specifické, jaký je jejich vývoj v rámci skladby?*“ Žáci vykřikují své názory a pedagog koriguje diskusi, opravuje či doplňuje správnou terminologii.

#### **5.1.4 REFLEXE**

Aktivitu, kterou jsem si pro žáky připravil bych zhodnotil jako velmi zdařilou. Žáci byli do aktivity motivovaní, přistupovali k ní se zájmem, nadšením, bez jakýchkoliv problémů. Úvodní rozvíčky se žáci aktivně zúčastnili, nejprve s ostychem, později však byli uvolnění a soustředění. Skladbu žáci znali (většinou z reklam či filmu), ale v rámci výuky ji včetně autora neprobírali, takže okolnosti vzniku skladby i autorův život a jeho tvorba byly pro žáky nové. Mnou vyprávěný příběh o okolnostech vzniku skladby a o životě autora žáci vnímali se zájmem. Rytmičtý vzorec, se kterým se po celou dobu aktivity pracuje žáci začali ovládat rychle, bez zásadních problémů, někteří zejména imitací mě a menší část žáků dle promítané vizuální pomůcky. Při zrychlování skladby brali žáci snahu udržet se v tempu jako výzvu a projevovali nadšení. V závěrečné fázi se žáci aktivně zapojovali do diskuse o dynamice a tempu a její podstatě ve skladbě. Během této debaty nebylo potřeba z mé strany zásadně zasahovat, až na pár výjimek, kdy došlo z mé strany pouze k doplnění či poopravení hudebně teoretické terminologie.

## 5.2 POSLECH SKLADBY POCHOD VOJÁKŮ Z BALETU LOUSKÁČEK S VYUŽITÍM ORFFOVÝCH NÁSTROJŮ

### Anotace

Žáci na základě promítaného rébusu hádají autora (Petr Iljič Čajkovský), s nímž bude spjatý poslech (Pochod vojáčků z baletu Louskáček) a aktivita. S žáky rozvedeme diskusi nad příběhem Louskáčka a o baletu obecně. Při prvním poslechu žáci nechají na sebe hudbu působit a vnímají hudební formu díla (příp. návraty a opakování hlavního motivu). Následně se žáci aktivně zapojí a naučíme je hlavní motiv skladby rytmicky vytleskat a poté zahrát na Orffovy nástroje. Seznámíme žáky s připravenou partiturou a s každým nástrojovým obsazením bez hudby nazkoušíme rytmus a hru na patřičný nástroj. Žáci hrají s hudební ukázkou dle promítané partitury a v předem určených částech improvizují. V závěru proběhne diskuze nad hudební formou díla a hlavním motivem skladby.

**Očekávané výstupy dle RVP G:** *„Využívá jednoduché hudební nástroje při společných hudebních aktivitách přiměřeně svým hudebním schopnostem a dovednostem;*

*vyděljuje podstatné hudební znaky z proudu znějící hudby, uvědomuje si hudební formu díla a k dílu přistupuje jako k logicky utvářenému celku.“<sup>118</sup>*

**Výchovně vzdělávací cíl:** Žák umí určit a vysvětlit velkou dvoudílnou hudební formu prostřednictvím hry na Orffovy nástroje

**Učební pomůcky:** PC s reproduktory, projektor/interaktivní tabule, Orffovy nástroje (tamburína, bubínek, dřívka, triangel, xylofon/zvonkohra)

**Přibližný čas trvání:** 25 minut

---

<sup>118</sup> *Rámcový vzdělávací program pro gymnázia.* [online]. Praha: Výzkumný ústav pedagogický v Praze, 2007. [cit. 2024-12-21]

### 5.2.1 MOTIVACE

Na interaktivní tabuli promítneme rébus složený z emotikonů (viz obrázek 5), jejichž kombinace má žákům napovědět jméno autora. Každý emotikon by měl znázorňovat charakteristický moment z autorova života či jeho tvorby. Žáci následně hádají. Po uhodnutí jména se zaměříme na jeho tvorbu a položíme otázku na skladatelova hudební díla. Diskusi nad tvorbou autora směřujeme k baletní tvorbě P. I. Čajkovského a konkrétně k baletu Louskáček. Položíme otázku, zda zná někdo příběh Louskáčka. Pokud se nám někdo z řad žáků přihlásí, necháme žáky převyprávět příběh. Pokud ne, uvedeme ho žákům sami, např. s fotografiemi z baletního představení či jinými ilustracemi.



Obrázek 5 – Rébus Petr Iljič Čajkovskij (zdroj: vlastní zpracování)

### 5.2.2 HLAVNÍ ČÁST

Žákům pustíme hudební ukázkou Pochod vojáků z baletu Louskáček a necháme je poslouchat.<sup>119</sup> První poslech uvedeme otázkou, která zaměří pozornost žáků na hudební formu skladby a na opakující se motiv. Po odehrání skladby si s žáky vytleskáme hlavní motiv této skladby. Rozdáme Orffovy nástroje – tamburínu, bubínek, dřívka, triangel, xylofon. Výběr nástrojů necháme na jednotlivých žácích. Hlavní motiv, který už všichni dokáží vytleskat, žáci společně zahrají na Orffovy nástroje. Na interaktivní tabuli promítneme vizuální pomůcku (obrázek 6) pro zvládnutí hry na Orffovy nástroje dílu A této skladby a žákům vysvětlíme, jak se v ní orientovat. Následně s každým nástrojem nacvičíme jeho part, hlavně zvládnutí rytmu. Můžeme nejprve na vytleskání a poté s nástroji. Po úspěšném zvládnutí tohoto procesu se úplně stejně zaměříme i na díl B (obrázek 7). Jakmile si budeme jisti, že všichni žáci rytmicky hru zvládají a vědí, kdy hrát, promítneme celou „partituru“ (příloha č. 1) a objasníme, že v mezihře žáci mohou na nástroje improvizovat. Pustíme znovu hudební ukázkou a zpočátku ukazujeme nástupy jednotlivých nástrojů. Žáci hrají dle vizuální pomůcky v podobě „partitury“ do puštěné hudební ukázkou.

<sup>119</sup> Skladba dostupná z: <https://www.youtube.com/watch?v=lfCSIE2tQco>



baletní tvorbě. Příběh Louskáčka však neznali, a tak jsem jim musel stručně převyprávět děj s doprovodnými obrázky v prezentaci přímo z baletního představení. Žáci bedlivě a pozorně poslouchali, jak při mém výkladu o ději Louskáčka, tak i během prvního poslechu. Rytmicky vytleskat a následně zahrát na Orffovy nástroje zvládli taktéž výborně. Bez jakýchkoliv kázeňských problémů si rozdělili Orffovy nástroje a dbali veškerých pokynů. Kdy a jak mají hrát žáci pochopili rychle, bez problémů. Ve stejném duchu se nesl i poslech spojený s hrou na Orffovy nástroje do hudební ukázky. Bylo vidět, že žáci hru na Orffovy nástroje ovládají již z předešlých hodin. Do závěrečné aktivity se zapojili všichni aktivně. Většina z přítomných žáků velmi hbitě a správně ukazovala příslušné kartičky. Zpočátku byla chybovost zvednutých kartiček větší, ale v průběhu aktivity už téměř všichni zvedali ty správné. V závěru žáci sami sobě navzájem zopakovali princip velkých hudebních forem a znovu vysvětlili velkou dvoudílnou hudební formu a aplikovali ji na poslechovou skladbu *Pochod vojáků*.

### 5.3 POSLECH SKLADBY TANEC KOMEDIANTŮ Z OPERY PRODANÁ NEVĚSTA S VYUŽITÍM MUSICOGRAMU

#### **Anotace**

Aktivitu otevře brainstorming v on-line prostředí Mentimeter, kam žáci píší své nápady a asociace, které se jim vybaví, když se řekne jméno skladatele Bedřich Smetana. Výsledky a jejich odpovědi promítneme na interaktivní tabuli a diskutujeme nad nimi. Navážeme na odpovědi poslechem *Tance komediantů* (Skočné) z opery *Prodaná nevěsta* od Bedřicha Smetany. Žákům přiblížíme metodu Musicogram a její využití. Rozdělíme je do skupin, přičemž každá skupina bude tvořit jiný typ grafického znázornění Musicogramu na stejný úsek poslouchané skladby. Vybraný úsek skladby žákům pustíme ještě několikrát (dle potřeby) a ti tvoří své Musicogramy ve skupinách na daný úsek skladby. Následně žáci prezentují své Musicogramy a vyzkoušejí si poslech hudby s Musicogramy jiných skupin za pomoci ukazování prstem po Musicogramu či ve vzduchu.

**Očekávané výstupy dle RVP G:** *„Vyděluje podstatné hudební znaky z proudu znějící hudby, rozpoznává hudebně výrazové prostředky užitě ve skladbě, uvědomuje si hudební formu díla a k dílu přistupuje jako k logicky utvářenému celku;*

*odliší hudbu podle jejího stylového zařazení, významu a funkce, rozpozná vhodnost či nevhodnost využití určité hudby v konkrétních situacích.*<sup>120</sup>

**Výchovně vzdělávací cíl:** Žák dokáže interpretovat hudební skladbu a graficky zaznamenat průběh její melodie a jiných hudebně výrazových prostředků pomocí Musicogramu

**Učební pomůcky:** PC s reproduktory, projektor/interaktivní tabule, papír, barevné psací potřeby

**Přibližný čas trvání:** 20 minut

### 5.3.1 MOTIVACE

V úvodu aktivity provedou žáci individuálně brainstorming v on-line prostředí, proto se nejprve ujistíme, že všichni žáci mají k dispozici mobilní zařízení s připojením k internetu. Pokud ne, je nutné zařídit, aby se každý mohl do aktivity zapojit a nebyl tím diskriminován (např. půjčíme zařízení, které má škola k dispozici). Promítáme na interaktivní tabuli QR kód v předem připraveném prostředí v on-line aplikaci *Mentimeter*<sup>121</sup>, který si žáci naskenují na svých mobilních zařízeních a odpoví pomocí 3 odpovědí (3 slov či slovních spojení) na otázku *Jaké asociace se vám vybaví, když se řekne jméno skladatele Bedřich Smetana?* Poté, co žáci samostatně vymyslí a odešlou své odpovědi, se nám jimi začne zaplňovat obrazovka (aplikaci máme v režimu, kdy nejfrekventovanější odpověď se nachází na samotném středu a je co se velikosti fontu týče největší, ostatní jsou okolo a jejich velikost záleží na frekvenci odpovědi). Jakmile máme všechny odpovědi (jejich počet je vidět v prezentaci přímo v aplikaci), začneme je společně s žáky procházet (můžeme od nejfrekventovanější, doplňovat je, upřesňovat či opravovat. Žáci mohou doplňovat své odpovědi, upřesňovat je. Doptáváme se na reálie související s odpověďmi.

### 5.3.2 HLAVNÍ ČÁST

Žáky obeznámíme se skladbou, se kterou budeme pracovat (Tanec komediantů alias Skočná z opery *Prodaná nevěsta*), zopakujeme reálie a okolnosti vzniku skladby. Můžeme doplnit o otázku, *zda žáci vědí, co je to skočná a proč se objevuje právě v této opeře?* Popř. doplňující otázku, *jaké jiné tance se v této opeře objevují?* Následně žákům pustíme

---

<sup>120</sup> *Rámcový vzdělávací program pro gymnázia*. [online]. Praha: Výzkumný ústav pedagogický v Praze, 2007. [cit. 2024-12-21]

<sup>121</sup> Mentimeter je interaktivní prezentační nástroj, který umožňuje zapojit publikum v reálném čase. Aplikace umožňuje získat rychlou zpětnou vazbu od velkého množství lidí v krátkém čase, tady a teď. Využití nachází jak ve formativním hodnocení, tak k např. při brainstormingu. (zdroj: NPI)

ukázku skladby.<sup>122</sup> Žáky seznámíme s metodou Musicogramu, jejíž hlavním cílem je znázornění průběhu hudební skladby bez využití notového materiálu. Můžeme k tomu využít např. instruktážní video na YouTube. Jakmile žáci pochopí princip této metody, vysvětlíme jim, že takovýto Musicogram (plán úryvku skladby) vytvoří. Rozdělíme je do tří skupin. Každá skupina bude ztvárňovat stejný úryvek skladby, ale pomocí jiných dispozic. Skupina č. 1 bude znázorňovat průběh skladby metodou Musicogram pomocí teček a čar; skupina č. 2 totéž, ale za pomoci geometrických útvarů a skupina č. 3 pomocí obrázků či abstraktních tahů. Při vysvětlování práce jednotlivých skupin na tabuli promítáme ukázky těchto 3 typů Musicogramů. Rozdáme čisté papíry, případně nabídneme barevné fixy, pokud žáci nemají a ujistíme se, že žáci pochopili zadání. Následně pustíme krátký úsek skladby (0:00–0:33s), po kterém žáky necháme konzultovat svůj postup ve skupinách. Vybraný úsek použijeme žákům stále dokola dle potřeby. Jakmile budou mít všechny skupiny žáků své Musicogramy hotové, jeden zástupce skupiny ho před spolužáky odprezentuje i do hudby (ukazuje po něm prstem, či dle něj „kreslí“ prstem ve vzduchu). Po odprezentování všech Musicogramů si je žáci v rámci skupin vymění a do ukázky vybraného úryvku skladby každá skupina ukazuje po Musicogramu jiné skupiny prstem, či dle něj „kreslí“ prstem ve vzduchu.

### 5.3.3 ZÁVĚREČNÁ ČÁST

V závěru této aktivity žáci zhodnotí Musicogramy svých spolužáků, zhodnotí, jak se jim tvořilo a co pro ně bylo složité či zábavné. Rozvedeme diskusi nad charakteristikou tance skočná. Úkolem žáků je společně vyjmenovat a popsat charakteristické rysy pro tento tanec a zároveň je aplikovat přímo na skočnou z poslouchané skladby *Tanec komediantů z Prodané nevěsty*. Popíší také průběh melodie této skladby a hudebně výrazové prostředky.

### 5.3.4 REFLEXE

Poslechovou aktivitu s využitím metody Musicogram hodnotím jako velmi zdařilou. Všichni žáci měli svá mobilní zařízení, tudíž se mohl každý bezproblémově zúčastnit úvodní aktivity na svém mobilním zařízení. Jelikož český romantismus v hudbě a konkrétně i Bedřicha Smetanu žáci probírali nedlouho předtím, měli informace o Bedřichu Smetanovi a jeho tvorbě v paměti a jejich zamyšlení a celý brainstorming probíhal velmi plynule. Žáci rychle pochopili i princip užívání aplikace Mentimeter, která je uživatelsky velmi jednoduchá, jak pro zadávajícího pedagoga, tak pro žáky v roli uživatele. Do diskuse

---

<sup>122</sup> Skladba dostupná z: <https://www.youtube.com/watch?v=Nu7I9enPLrY>

nad odpověďmi se žáci zapojovali aktivně a na mé doplňující otázky odpovídali pohotově. Odpovědi žáků v podobě vygenerovaného obrázku z aplikace Mentimeter jsou součástí přílohové části této práce (příloha č. 2). Žáci se doposud s metodou Musicogramu neseťkali, tudíž bylo potřeba jim vše vysvětlit. Z kombinace mého vysvětlení a instruktážního videa ihned pochopili princip této metody. Žáci se sami rozdělili do skupin dle vlastního výběru, povětšinou podle skupinek, jak seděli v lavicích. Během tvoření Musicogramů jsem procházel mezi jednotlivými skupinami a pozoroval jejich spolupráci a tvorbu Musicogramů. V několika případech, kdy si žáci nevěděli rady, jak daný prostředek hudby zakreslit, jsem navrhl případné řešení, které žáci ve výsledku buďto zapracovali či nikoliv. Nejrychleji byla hotova skupina zakreslující Musicogram pomocí abstrakcí, naopak nejdéle času potřebovala skupina žáků znázorňující průběh úseku skladby pomocí geometrických útvarů. Úsek skladby bylo potřeba přehrát celkem pětkrát. Prezentace Musicogramů před celým kolektivem proběhla bez kázeňských či jiných zásadních problémů, ostatní bedlivě sledovali se zvědavostí, jaké jejich kolegové vytvořili řešení. Žáky vytvořené Musicogramy jsou součástí přílohové části této práce (příloha č. 3). V závěrečné diskusi již žáci aktivněji dokázali popsat princip a charakteristiku tance skočné, než tomu bylo na začátku v úvodní diskusi. V druhé části diskuse zaměřující se na sebehodnocení žáků v otázce tvorby Musicogramů žáci jako nejtěžší označovali skloubení poslechu a záznamu na papír či reakce typu „*nejsem výtvarný typ*.“ Celkově žáci označili aktivitu za zajímavou, zábavnou a obohacující.

## 6 ZPĚTNÁ VAZBA ZE STRANY ŽÁKŮ

Zpětná vazba od žáků proběhla prostřednictvím krátkého dotazníku v podobě Google formuláře, ve kterém žáci hodnotili průběh jednotlivých aktivit a udělili celkové hodnocení vyučovací hodiny. Odkaz na dotazník byl žákům promítán na tabuli skrze QR kód. Žáci dotazník vyplnili bezprostředně v závěru vyučovací hodiny. Dotazník vyplnilo všech 10 žáků Gymnázia v Sokolově, kteří byli přítomni a zúčastnili se poslechových aktivit vedených autorem této práce.

Z výsledků dotazníku vyplývá, že se žáci v předchozích hodinách Hv setkali s aktivitami jako je hra na tělo a hra na Orffovy nástroje. Metoda Musicogram byla pro ně doposud neznámá. Z výsledků dotazníku taktéž vyplývá, že žáky nejvíce bavila aktivita s hrou na Orffovy nástroje, a naopak jako nejtěžší označili poslech spojený s hrou na tělo. Nejčastějšími důvody, proč se jim zdála hra na tělo nejtěžší bylo například příliš rychlé tempo ke konci skladby, problém v koordinaci rukou a poklepů na tělo. Taktéž někteří žáci označili jako nejtěžší z aktivit Musicogram, u kterého nejčastěji zmiňovali problém s fluktuací pozornosti na hudbu a zápisu na papír. V dotazníku se všichni žáci shodli, že by chtěli, aby podobné poslechové aktivity (hra na tělo, hra na Orffovy nástroje, Musicogram) byly součástí hodin Hv. Někteří žáci taktéž doplnili, že velice oceňují při aktivitách promítání či poskytnutí vizuální pomůcky, které některým žákům v kombinaci s demonstrací pedagoga usnadnilo pochopení a průběh celé aktivity.

## ZÁVĚR

Bakalářská práce se zabývala metodami aktivního poslechu vážné hudby a jejich využitím ve výuce na střední škole. Autorovým cílem bylo definovat a shrnout aspekty aktivního poslechu vážné hudby ve výuce hudební výchovy na střední škole, popsat aktivity a metody aktivního poslechu pomocí odborné literatury a nejnovějších poznatků pedagogicko-vědeckého bádání v této oblasti. Hlavním cílem bylo vytvořit výukové modely aktivit spojené s aktivním poslechem vážné hudby, jež mají využití v hodinách hudební výchovy na střední škole, konkrétně na gymnáziu. Návrhy výukových modelů aktivit byly zpracovány formou didaktických příprav, které obsahovaly anotaci dané aktivity, motivační fázi, hlavní část aktivity a závěrečnou část. Součástí každého modelu byla také autorova reflexe vyplývající z ověření aktivit ve školní praxi ve 2. ročníku všeobecného gymnázia. V poslední kapitole práce byla shrnuta žáky poskytnutá zpětná vazba na aktivity a metody aktivního poslechu vážné hudby aplikované ve školní praxi.

Aktivní poslech vážné hudby je komplexní tvořivý proces, ve kterém je posluchač psychicky, emocionálně i fyzicky zapojen. Rozvíjí schopnost vnímat hudební struktury, analyzovat a interpretovat je, čímž prohlubuje estetický zážitek z hudby a posluchačův postoj k hudbě či dané skladbě. Aktivní poslech vážné hudby se svými výše zmíněnými aspekty tak významně podněcuje k tvořivosti, jež naplňuje jeden ze zásadních výstupů uměleckého oboru (hudebního a výtvarného) v kurikulárním dokumentu RVP G. Za významný můžeme označit skutečnost, že žáci vykazují zájem o aktivity zaměřené na aktivní poslech vážné hudby a tyto aktivity vnímají pozitivně, jak vyplývá nejen ze zpětné vazby od žáků, kdy všichni zmínili, že by podobné aktivity spojené s poslechem vážné hudby chtěli mít součástí hodin Hv. Z odborných studií citovaných v práci, také ze zkušenosti autora při absolvování ověření praktické části práce a zpětné vazby od žáků lze říci, že žákům velmi napomohly k úspěšnému zvládnutí aktivit vizuální pomůcky vytvořené autorem (pedagogem), jako např. grafické partitury, rytmický vzorec znázorněný prostřednictvím obrázků či emotikonů. Konkrétní příklady takovýchto vizuálních pomůcek, vytvořených autorem této práce a vyzkoušených ve školní praxi, autor přiložil do přílohy části práce nebo ve formě obrázků v práci samotné. Autor věří, že zpracované didaktické přípravy aktivit do hodin Hv společně s vizuálními pomůckami budou inspirací a přínosem nejen do jeho budoucí pedagogické praxe, ale i pro ostatní hudební pedagogy, kteří chtějí přistupovat k poslechu vážné hudby v hodinách Hv aktivně a kreativně.

Bakalářská práce se zaměřovala zejména na aktivity podporující aktivní poslech vážné hudby s využitím hry na tělo či hry na Orffovy nástroje, metodou Batti Strauss a metodou Musicogram Jose Wuytacka. Aktivit a metod aktivního poslechu vážné hudby je jistě mnohem více, proto by tato problematika, včetně její metodiky zaměřené na vyšší vzdělávací stupně jako je např. gymnázium nebo střední školy, mohla být předmětem dalšího zkoumání.

## RESUMÉ

Bakalářská práce se zabývá aktivitami a metodami aktivního poslechu vážné hudby a jejich využitím ve výuce hudební výchovy na střední škole. První část bakalářské práce zahrnuje historii zařazení poslechu hudby do struktury výuky hudební výchovy v českých zemích, hudební schopnosti spjaté s poslechem vážné hudby, didaktické zásady poslechu vážné hudby. Dále se zabývá aktivním poslechem vážné hudby, který je definován, jsou popsány vybrané aktivity a metody, jejichž výsledkem je žákem realizovaný aktivní poslech. Druhá část práce zahrnuje konkrétní naplnění aktivit a metod aktivního poslechu vážné hudby ve výuce na střední škole, konkrétně na gymnáziu, a to ve formě didaktických příprav. Součástí jsou také autorovy reflexe vyplývající z praktického ověření zmíněných aktivit a metod ve školní praxi, v druhém ročníku všeobecného gymnázia. V závěrečné části této práce je zreflektována zpětná vazba od žáků. Součástí práce je také obrazový materiál zahrnující vizuální pomůcky a grafické partitury.

**RESUMÉ**

The bachelor thesis deals with the activities and methods of active listening to classical music and their use in the teaching of music education at highschool. The first part of the bachelor thesis deals with the history of the inclusion of listening to music in the structure of music education in the Czech lands, musical abilities associated with listening to classical music, didactic principles of listening to classical music. It also deals with active listening to classical music, which defines and describes selected activities and methods that lead to active listening by students. The second part of the thesis includes the specific implementation of the activities and methods of active listening to classical music the lessons at highschool, specifically at grammar school, in the form of didactic preparations. It also includes the author's reflections from the practical verification of the mentioned activities and methods in school practice, in the second year of grammar school. In the final part of this thesis, the feedback from the students is reflected. The thesis also contains visual resources including visual supports and graphic music scores.

**SEZNAM LITERATURY**

- ASCHENBRENNER, Vít (ed.). *Dějiny hudebního vzdělávání v českých zemích a některé strategie nové vzdělávací koncepce*. Plzeň: Západočeská univerzita v Plzni 2022, 184 s. ISBN 978-80-261-1138-2.
- DANIEL, Ladislav. *Metodika hudební výchovy*. Vyd. 3. doplněné. Ostrava-Mariánské Hory: Motnanex, 2010. ISBN 978-80-7225-329-6.
- FRANĚK, Marek. *Hudební psychologie*. Praha: Karolinum, 2007. ISBN 9788024609652.
- GREGOR, Vladimír a Tibor SEDLICKÝ. *Dějiny hudební výchovy v českých zemích a na Slovensku*. 2. dopl. vyd. Praha: Supraphon, 1990.
- HERDEN, Jaroslav. *Hudba jako řeč: o poslechu ve škole i doma*. Praha: Scientia, 1998. ISBN 80-7183-126-3.
- HERDEN, Jaroslav. *Poslech hudby: sborník příspěvků z konference pořádané Katedrou hudební výchovy ve dnech 27. a 28. dubna 1998 na Pedagogické fakultě UK v Praze*. Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 1998, 87 s. ISBN 8086039676.
- JENČKOVÁ, Eva. *Hudba a pohyb ve škole*. Hradec Králové: Orlice, 2002. Tandem. ISBN 80-903115-7-1.
- JÍŘČKOVÁ, Jiřina, ed. *Kapitoly z kreativní hudební výchovy*. Praha: Pedagogická fakulta, Univerzita Karlova, 2023. ISBN 978-80-7603-421-1.
- LASEVIČOVÁ, Jarmila. *Didaktika hudební výchovy: doplňkový studijní materiál pro posluchače studia učitelství I. stupně základní školy*. Ostrava: Ostravská univerzita, 1996. ISBN 80-7042-108-8.
- LINHART, Josef. *Základy obecné psychologie*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1981. Učebnice pro vysoké školy.
- POLEDŇÁK, Ivan. *Hudba jako problém estetiky*. Praha: Karolinum, 2006. ISBN 80-246-1215-1.
- POLEDŇÁK, Ivan. *Stručný slovník hudební psychologie*. Supraphon, 1984.
- SEDLÁK, František a Hana VÁŇOVÁ. *Hudební psychologie pro učitele*. Vyd. 2., přeprac. a rozšíř., V Nakl. Karolinum 1. USA: EBSCO, 2017. ISBN 978-80-246-2303-0.
- SEDLÁK, František a Rudolf SIEBR. *Didaktika hudební výchovy: vysokošk. učebnice pro stud. pedagog. fakult. 2., upravené vyd.* Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1988, 311 s. Učebnice pro vys. školy.
- SEDLÁK, František. *Didaktika hudební výchovy na druhém stupni základní školy 2: učebnice pro posluchače pedagogických fakult.* Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1979.
- SEDLÁK, František. *Didaktika hudební výchovy na prvním stupni základní školy: na 1. stupni základní školy: učebnice pro studenty pedagogických fakult.* Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1985.
- SEDLÁK, František. *Hudba v rozvoji lidské osobnosti: sborník katedry hudební výchovy pedagogické fakulty 3.* Praha: Univerzita Karlova, 1976.
- SQUIRE, Larry R. *Paměť a mozek*. New York: Oxford University Press, 1987. ISBN 0-19-504207-7.
- VÁŇOVÁ, Hana. *Průvodce učitele hudební výchovy tvořivou intonací: studijní texty*. Praha: Univerzita Karlova v Praze – Pedagogická fakulta, 2004. ISBN 80-7290-155-9.



PEKALA, Anna. Application of the Active Listening Method in the Development of Creative Activity for Kindergarten Age Children. *Edukacja - Technika - Informatyka* [online]. Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego, 2017, 4(22), 135–140 [cit. 2025-02-04]. Dostupné z: <http://repozytorium.ur.edu.pl/handle/item/3455>

PETERSON, Eila M. *Creativity in Music Listening*. *Arts Education Policy Review*, 107, no. 3 (2006). Dostupné také z: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.3200/AEPR.107.3.15-21>

PINTZKEROVÁ, Svatava. *Claude Debussy – Moře (ukázka práce s poslechovou skladbou)*. In *Teoretické reflexe hudební výchovy*, Brno: MU, 1, 1. 2007. Dostupné také z: <https://www.ped.muni.cz/wmus/souteze/veda/janacek/html/pintzkerova/pintzkerova.html>

POLEDŇÁK, Ivan. *Některé problémy rozvoje hudební představitivosti: se zvláštním zřetelem k poslechu hudby žáky mladšího školního věku*. Č. 4. *Hudební věda*, 1964. Dostupné také z: <http://kramerius.lib.cas.cz/search/handle/uuid:53e7c5d0-4b45-11e1-1027-001143e3f55c>

*Rámcový vzdělávací program pro gymnázia*. [online]. Praha: Výzkumný ústav pedagogický v Praze, 2007. [cit. 2024-12-21]. Dostupné z: [https://msmt.gov.cz/file/7150\\_1\\_1/download/](https://msmt.gov.cz/file/7150_1_1/download/)

ROMERO-NARANJO, Francisco Javier. Body expression and body percussion. fundamentals of the essential elements of the art of movement. *INNOVACIÓN Y EXPERIENCIAS EN EDUCACIÓN E INVESTIGACIÓN MUSICAL: Enfoques contemporáneos, metodologías aplicadas, cuerpo, música y movimiento* [online]. Madrid, 2024 [cit. 2025-02-17]. ISSN 978-84-277-3230-8. Dostupné také z: [https://www.researchgate.net/publication/387460503\\_BODY\\_EXPRESSION\\_AND\\_BODY\\_PERCUSSION\\_FUNDAMENTALS\\_OF\\_THE\\_ESSENTIAL\\_ELEMENTS\\_OF\\_THE\\_ART\\_OF\\_MOVEMENT](https://www.researchgate.net/publication/387460503_BODY_EXPRESSION_AND_BODY_PERCUSSION_FUNDAMENTALS_OF_THE_ESSENTIAL_ELEMENTS_OF_THE_ART_OF_MOVEMENT)

RUSSO, Di Salvatore a Francisco Javier ROMERO-NARANJO. Body Percussion in Spanish Music: A Methodological Approximation. *International Congress on Education 2021* [online]. Sakarya, Turkey: Universidad de Alicante, 2021, 535-542 [cit. 2024-12-16]. Dostupné z: [https://www.researchgate.net/publication/353807642\\_Body\\_Percussion\\_in\\_Spanish\\_Music\\_A\\_Methodological\\_Approximation](https://www.researchgate.net/publication/353807642_Body_Percussion_in_Spanish_Music_A_Methodological_Approximation)

SLOBODA, J. Hudební schopnost. *Symposium Ciba Foundation* [online]. 1993, (178), 106-13 [cit. 2025-01-15]. Dostupné z: <https://www.semanticscholar.org/paper/Musical-ability.-Sloboda/f58121d5e68ad39e1e58dd0b75b2df38496ba503>

STRAUSS, Batti. Music Appreciation through Participation. *British Journal of Music Education* [online]. Cambridge University, 1988, 55–69 [cit. 2025-02-04]. Dostupné z: [doi:https://doi.org/10.1017/S0265051700006331](https://doi.org/10.1017/S0265051700006331)

WUYTACK, Jos a Graca M. Boal- PALHEIROS. Audición musical activa con el musicograma. *Eufonia Didáctica de la Música* [online]. 2009, 43–55 [cit. 2025-02-04]. Dostupné z: [https://recipp.ipp.pt/bitstream/10400.22/11323/1/ART\\_Wuytack\\_Boal-Palheiros\\_2009.pdf](https://recipp.ipp.pt/bitstream/10400.22/11323/1/ART_Wuytack_Boal-Palheiros_2009.pdf)

ZORMANOVÁ, Lucie. Metoda Batti Strauss. *Metodický portál: Články* [online]. 12. 12. 2018, [cit. 2025-02-02]. Dostupný z: <https://clanky.rvp.cz/clanek/21786/METODA-BATTI-STRAUSS.html>

## SEZNAM INTERNETOVÝCH ODKAZŮ

**1. Skladba Ve sluji krále hor – Edvard Grieg**

<https://www.youtube.com/watch?v=PBsFYKzhk5E>

**2. Skladba Pochod vojáků z baletu Louskáček – Petr Iljič Čajkovský**

<https://www.youtube.com/watch?v=lfCSIE2tQco>

**3. Skladba Tanec komediantů z opery Prodaná nevěsta – Bedřich Smetana**

<https://www.youtube.com/watch?v=Nu7I9enPLrY>

**4. Demonstrační video pro metodu Musicogram**

<https://www.youtube.com/watch?v=oL8HobsHlbc>

**SEZNAM OBRÁZKŮ, TABULEK, GRAFŮ A DIAGRAMŮ**

Obrázek 1 — Musicogram Tureckého pochodu od W. A. Mozarta (zdroj: videolekce musicogramu prof. Javiera Navarra).....	25
Obrázek 2— Musicogram J. Wuytacka na Pochod z Louskáčka od P. I. Čajkovského (zdroj: Boal Palheiros, G. & Wuytack, J. 2006).....	25
Obrázek 3 – Rytmičtý vzorec rozcvičky s prvky hry na tělo (zdroj: vlastní zpracování).....	34
Obrázek 4 – Vizuální pomůcka pro hru na tělo (zdroj: vlastní zpracování) .....	35
Obrázek 5 – Rébus Petr Iljič Čajkovskij (zdroj: vlastní zpracování).....	37
Obrázek 6 – Vizuální pomůcka grafické partitury; Louskáček díl A (zdroj: vlastní zpracování) .....	38
Obrázek 7 – Vizuální pomůcka grafické partitury; Louskáček díl B (zdroj: vlastní zpracování).....	38

**PŘÍLOHY**

Příloha 1: Grafická partitura pro hru na Orffovy nástroje (zdroj: vlastní zpracování) .....	II
Příloha 2: Výsledek brainstormingu žáků v aplikaci Mentimeter (zdroj: Mentimeter) .....	III
Příloha 3: Musicogramy vytvořené žáky na Tanec komediantů z Prodané nevěsty (zdroj: vlastní) .....	III
Příloha 4: Dotazník pro zpětnou vazbu žáků .....	V

Příloha 1: Grafická partitura pro hru na Orffovy nástroje (zdroj: vlastní zpracování)

## Louskáček - Suita, Op. 71a (pochod) Petr Iljič Čajkovskij



### díl A

G
G
G
G
A
A
H
G
A
2x

### díl B



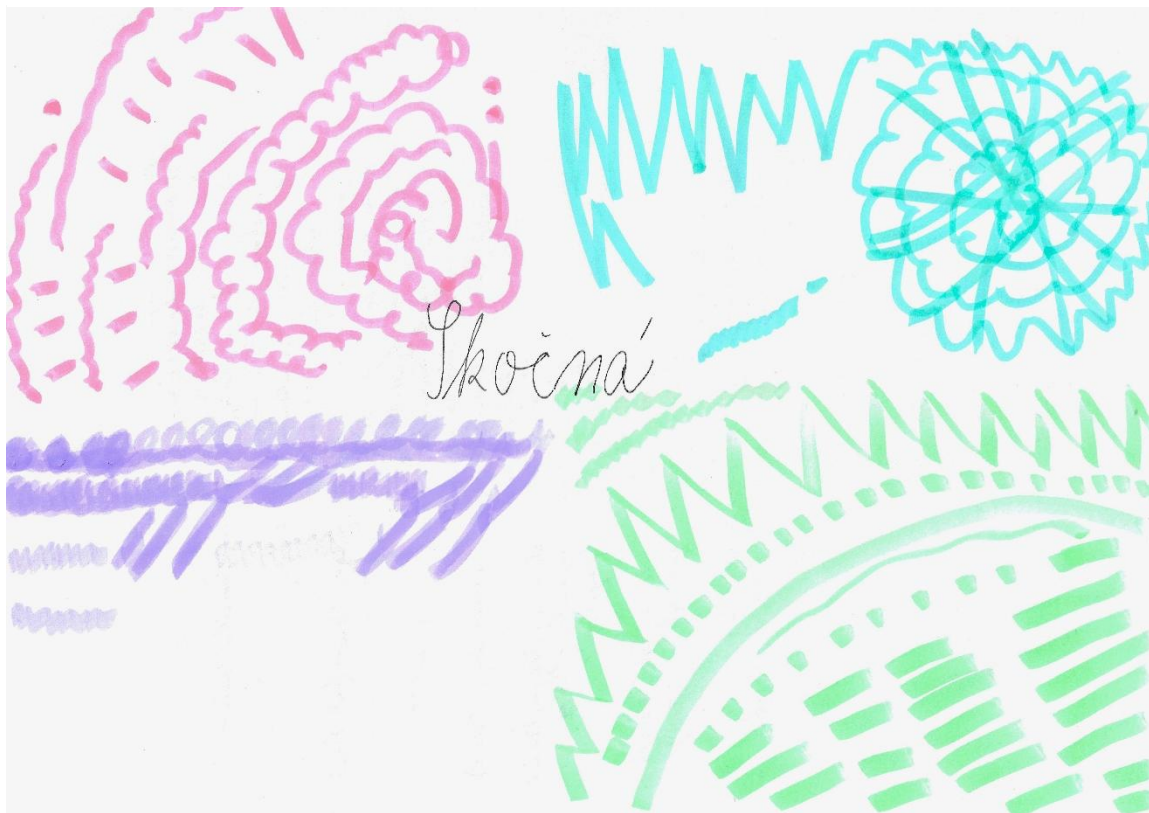
Příloha 2: Výsledek brainstormingu žáků v aplikaci Mentimeter (zdroj: Mentimeter)

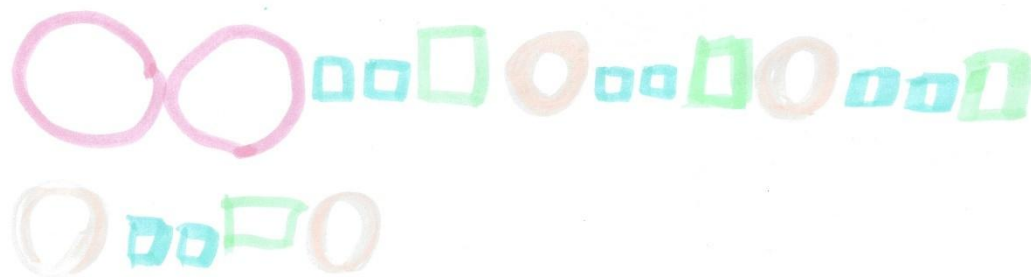
## BEDŘICH SMETANA

30 responses



Příloha 3: Musicogramy vytvořené žáky na Tanec komediantů z Prodané nevěsty (zdroj: vlastní)





## Příloha 4: Dotazník pro zpětnou vazbu žáků (vlastní zpracování)

1. **Hrajete nebo hrál(a) jste na nějaký hudební nástroj?**
  - Ano
  - Ne
2. **Pokud hrajete na hudební nástroj, chodíte nebo chodil(a) jste do ZUŠ?**
  - Ano
  - Ne, jsem samouk
  - Ne, měl(a) jsem soukromé hodiny
  - Nehraji na žádný hudební nástroj
3. **Která z poslechových aktivit Vás bavila nejvíce?**
  - Hra na tělo
  - Hra na Orffovy nástroje
  - Tvorba Musicogramu (grafické partitury)
4. **Která z poslechových aktivit se Vám zdála nejtěžší?**
  - Hra na tělo
  - Hra na Orffovy nástroje
  - Tvorba Musicogramu (grafické partitury)
5. **Proč se Vám zdála výše zvolená aktivita náročná? Stručně uveďte.**
6. **Se kterými aktivitami jste se už v hodinách HV setkal(a)?**
  - Hra na tělo
  - Hra na Orffovy nástroje
  - Musicogram
7. **Chtěl(a) byste, aby podobné aktivity byly součástí hodin hudební výchovy?**
  - Ano
  - Ne