

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLMOUCI

Pedagogická fakulta

Katedra hudební výchovy

Diplomová práce

Bc. Anežka Stecová

Populární hudba a informální učení – – reflexe britského přístupu v hudební výchově a možná aplikace v kontextu českého školství

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem tuto diplomovou práci vypracovala zcela samostatně a výhradně na základě uvedené literatury.

V Olomouci dne 13. 4. 2017

Poděkování

Děkuji Mgr. Gabriele Všetické, Ph.D. za mnoho inspirativních podnětů a především za čas, který věnovala odbornému vedení mé diplomové práce.

Obsah

Úvod	6
1 Populární hudba v kontextu hudební výchovy	7
1.1 Vymezení termínu populární hudba	7
1.2 Pozice populární hudby v zahraniční a české školní praxi	8
1.3 Aktuální problémy pedagogiky populární hudby.....	12
2 Informální učení	18
2.1 Vymezení termínu informální učení.....	18
2.2 Koncept informálního učení v české a zahraniční pedagogice	20
2.3 Význam a vymezení konceptu informálního učení v hudební výchově.....	24
2.4 Informální učení v hudební výchově v pojetí Lucy Green	28
2.4.1 Projekt výuky s informálním učním	28
2.4.2 Proměna role učitele	32
2.4.3 Porovnání hypotéz a závěrů pilotní studie	34
3 Musical Futures	39
3.1 Vývoj a strategie projektu.....	39
3.2 Adaptace projektu.....	42
4 Reflexe projektu Musical Futures a informálního učení v hudební výchově	45
5 Návrh české adaptace projektu Musical Futures	52
5.1 Limitující faktory	52
5.2 Návrh projektu <i>Hudební dílna</i>	55
Závěr	67
Bibliografie	68

Seznam tabulek	74
Seznam notových příkladů	75
Seznam příloh	76
Příloha č. 1	
Příloha č. 2	
Anotace	

Úvod

Informální učení aktuálně vstupuje do povědomí pedagogiky jako podstatná součást školního vzdělávání. V České republice je však dosud jen velmi málo reflektováno a je zatím spojováno především se vzděláváním dospělých. Tato práce se konkrétně zaměřuje na problematiku informálního učení a hudební výchovy v britském pojetí profesorky Lucy Green a navazujícího projektu Musical Futures, jenž se stal současným dominantním trendem v přístupu k populární hudbě ve vyučování v zahraničí. Pro českou hudební výchovu tedy může představovat vítaný inspirační zdroj vzhledem k dosavadnímu nedostatku edukačně smysluplných metodik vyučování populární hudby.

Cílem práce je teoretické zpracování a reflexe uvedené problematiky, dílčím cílem pak navržení možné formy aplikace projektu Musical Futures v kontextu české hudební výchovy. Vypracování daného úkolu se řídí zásadou zohlednění požadavků kurikula a praktické použitelnosti v hudebně výchovné praxi na základních a středních školách. Realizace implementační fáze adaptace by z časového a obsahového hlediska přesahovala rámec diplomové práce, proto je výsledná podoba návrhu koncipována jako souborný metodický materiál k přímému použití ve výuce hudební výchovy.

Možnosti uplatnění v českém kontextu a případná omezení byly zjišťovány metodou komparativní analýzy uvedené literatury, se zvláštním zřetelem na způsob personalizace, průběh a výstupy jednotlivých adaptací Musical Futures. Jelikož k danému tématu zatím neexistují české zdroje, ale především anglicky psané, překlad pedagogické odborné terminologie dbá na volbu výstižných českých ekvivalentů vzhledem k maximálnímu zachování původního rozsahu a významu. Stěžejními prameny jsou publikace Lucy Green *How Popular Musicians Learn*, dále *Music, Informal Learning and the School* a *Hear, Listen, Play!*.

První dvě kapitoly práce obsahují teoretické pojednání o problematice vztahu hudební výchovy k populární hudbě, dále konceptuální vymezení informálního učení a jeho hudebně pedagogické pojetí v obecné i subjektivnější rovině. Následující a hlavní část se věnuje zahraničním adaptacím Musical Futures a konkrétnímu návrhu české verze.

1 Populární hudba v kontextu hudební výchovy

1.1 Vymezení termínu populární hudba

V české hudební vědě označuje protipól umělé hudby, zvané též „klasická“ či „vážná“, hudba neartifická. Tato terminologie byla navržena v sedmdesátých letech Ivanem Poledňákem a dále užívána některými hudebními teoretiky.¹ Podobně morfologicky vyjádřenou polarizaci typů hudby ovšem nenajdeme v anglickém jazykovém prostředí, kde se zkrátka hudba dělí na *classical* a *popular*. Oproti vcelku strnulému přívlastku „neartifická“, s již vepsaným pejorativním nádechem, vyznívá přívlastek „populární“ mnohem plastičtěji a přiléhavěji. Snad proto se dnes více vžil výraz populární hudba také u nás.

Populární hudba bývá dále dělena na takzvaný střední proud, kam vesměs řadíme aktuální hitovou produkci, a na ostatní žánry jako je blues, jazz, country, rock a další. Používá výrazové prostředky vzniklé afroamericko-evropskou hudební syntézou. Podstatnou úlohu má metroritmika a její psychofyzické působení, dále zvukový estetický ideál nebo výrazová expresivita. Hojně se v oblasti populární hudby uplatňuje spontánní, improvizáční způsob tvorby bez notového zápisu.²

V této diplomové práci pod pojmem populární hudba rozumíme především její žánry od padesátých let minulého století až po současnou tvorbu, což podle Richarda Middletona odpovídá užšímu pojetí populární hudby v angličtině označovaném zkráceným pojmem *pop music*: „...*originated in Britain in the mid-1950s as a description for ROCK AND ROLL and the new youth music styles that it influenced, and seems to have been a spin-off from the terms pop art and pop culture, coined slightly earlier, and referring to a whole range of new, often American, media-culture products.*“³

¹ POLEDŇÁK, I.: Hudební výchova a strašák populární hudby – 1. část, *Hudební výchova*, č. 1, 2002, s. 4.

² KYSLÍK, Jan: Problematika terminologie a stratifikace moderní populární hudby v české odborné literatuře konce 20. století, In: KYSLÍKOVÁ, Anežka (ed.): *K aktuálním otázkám hudební teorie a pedagogiky*, Ústí nad Labem: UJEP, 2002, s. 78-79.

³ MIDDLETON, R.: Pop, In: SADIE, S (ed.): *Grove Music Online* [online]. Oxford: Oxford University Press, 2015 [cit. 2016-11-22]. Dostupné na <http://www.oxfordmusiconline.com/subscriber/article/grove/music/46845>

1.2 Pozice populární hudby v zahraniční a české školní praxi

Populární kultura a hudba zprvu představovala pro školy doslova nepřítel, který mařil její výchovné a vzdělávací snahy. Diskuze o tom, zda může být populární hudba legitimní součástí hudební výchovy, probíhaly již v 60. letech. Důležitý zvrat v oné diskuzi nastal v roce 1967 na Tanglewoodském symposiu v USA, kde členové komise s názvem *Implications for the Music Curriculum* upozorňují na značný odstup a odklon hudební výchovy od hudební reality.⁴ Allen Britton, Arnold Broido a Charles Gary v Deklaraci symposia mimo jiné uvádějí požadavek přijetí všech žánrů populární hudby do kurikula: „*Music of all periods, styles, forms, and cultures belongs in the curriculum. The musical repertory should be expanded to involve music of our time in its rich variety, including currently popular teenage music and avant-garde music, American folk music, and the music of other cultures.*“⁵ Tento požadavek byl reflektován a částečně naplňován již v 70. letech ve Skandinávii, Velké Británii a Austrálii.⁶

Proces integrace populární hudby do kurikula měl ve zmíněných zemích dokonce hladší průběh než v USA. Ale vždy byl díky nárokům oficiální vzdělávací politiky doprovázen obavami z nesplnění požadavků kurikula a také nejistotou, jak přistupovat k tradiční i moderní hudbě rovným dílem – „*How shall one prevent the loss of the best of tradition while at the same time embracing change?*“⁷

Jak uvádí D. Gregory Springer a Lori F. Gooding, v případě, že populární hudba tvoří pouze pasivní výplň kurikula, postrádá hlubší pedagogický záměr a smysluplné didaktické uchopení, jde o velmi neefektivní a krátkozraké řešení. V důsledku takového zacházení s hudbou klesá její samotná hodnota i v očích žáků a stává se pro ně pouhým lákadlem pro chvilkové zvýšení motivace: „...*the "bait-and-switch" technique whereby the teacher uses*

⁴ CHOATE, R. A. (ed.): *Documentary Report of the Tanglewood Symposium*, Washington, D.C.: Music Educators National Conference, 1968, s. 136.

⁵ Tamtéž, s. 139.

⁶ MANTIE, R.: Comparison of “Popular Music Pedagogy” Discourses, *Journal of Research In Music Education*, October 2013, s. 342.

⁷ JORGENSEN, E. R.: The Aims of Music Education. A Preliminary Excursion, *Journal of Aesthetic Education*, č. 1, 2002, s. 38. Citováno dle MANTIE, R.: Comparison of “Popular Music Pedagogy” Discourses, *Journal of Research In Music Education*, October 2013, s. 345.

a popular music selection only to grab the students' attention before changing focus to a more traditional genre of school music. ⁸

Velmi výstižně popsal dvojí tendenci v přístupu hudebních pedagogů k populární hudbě Roger Mantie. Podle něj je mnohdy ve vyučování zahrnutá pouze jako repertoár („...issues of repertoire, quality, and preservation...“⁹), což je typické hlavně pro americké školství. V jiném případě, platném zejména pro Anglii, se pedagogové snaží, aby populární hudba tvořila účelnou součást edukačního procesu („...issues of students' music experiences, the nature of the pedagogical relationship, or teaching efficacy.“¹⁰).

Fakt, že britská hudební pedagogika přistupovala k populární hudbě seriózně a s neobvyklým zájmem, dokládá i zjevná kontinuita odborné literatury věnované populární hudbě a škole. Mezi nejvýznamnější publikované práce patří *Popular music and the teacher* Keitha Swanwicka (Oxford 1968) nebo *Pop music in school* autorské dvojice Graham Vulliamy a Ed Lee (Cambridge 1976). Bezesporu nejvýraznější současná autorka, Lucy Green, se systematicky věnuje výzkumu a vývoji pedagogiky populární hudby již od konce 80. let. Její texty si získaly velké uznání a publicitu.¹¹

V české hudební výchově také během 60. let do vyučování začala postupně pronikat především hudba jazzová, jenž měla mít podle Ivana Poledňáka funkci „...klíče k několika hudebním oblastem (...) i k pochopení celé řady hudebních zákonitostí, jež se více či méně obecně v hudbě uplatňují.“¹² Krátce nato se však období normalizace velmi neblaze podepsalo na vztahu školy a populární hudby, jež se opět ocitla v regresi.¹³

⁸ SPRINGER, D. G. – GOODING, L. F.: Preservice Music Teachers' Attitudes Toward Popular Music in the Music Classroom, *UPDATE: Applications Of Research In Music Education*, č. 1, 2013, s. 26.

⁹ MANTIE, R.: Comparison of “Popular Music Pedagogy” Discourses, *Journal of Research In Music Education*, October 2013, s. 345.

¹⁰ Tamtéž.

¹¹ HEBERT, D. G.: Originality and Institutionalization: Factors Engendering Resistance to Popular Music Pedagogy in the U.S.A., *Music Education Research International* [online], č. 5, 2011, s. 12-13 [cit. 2016-12-03]. Dostupné na <http://cmer.arts.usf.edu/content/articlefiles/3345-MERI05pp12-21Hebert.pdf>

¹² LUSKA, J.: K vývoji vztahů české hudební pedagogiky k nonartificiální hudbě, In: AUPO, *Facultas Paedagogica, Musica III.: Hudební věda a výchova 5*, Praha: SPN, 1990, s. 100.

¹³ POLEDŇÁK, I.: Hudební výchova a strašák populární hudby – 1. část, *Hudební výchova*, č. 1, 2002, s. 1.

Nový zájem o tuto problematiku přinesla teprve porevoluční léta – probíhají mj. konference na pedagogických fakultách¹⁴ a v rámci diskuzí o negativním sociologickém i psychologickém dosahu masmédií a „nízké“ estetické hodnotě populární hudby¹⁵ je její pedagogický potenciál znovu zpochybňován: „*Tak jako literární výchova nevyučuje triviální literaturu, neměla by ani hudební výchova na základní škole vyučovat [moderní populární hudbu] m.p.h.*“¹⁶ Ale objevují se i hlasy podpory a přízně, což mimo jiné dokládá příspěvek Jana Kyslíka z pražské konference: „*Skutečnost je taková, že z hlediska hudebně vyjadřovacích prostředků nepředstavují umělé a nonumělé (nebo chcete-li populární a umělecká) hudba nic jiného, nežli dvě strany jedné a téže mince, které se sice jevově a obsahově liší, ale obě jsou ze stejného materiálu a obě používají v podstatě obdobných hudebně vyjadřovacích prostředků.*“¹⁷

V praxi české hudební výchovy převládá spíše pasivnější přístup k populární hudbě podobný výše zmíněnému „americkému“, podle označení Rogera Mantieho. Aktuální metodologické zpracování populární hudby vykazuje určité nedostatky – vlivem žánrové preference vyučujícího je to zejména subjektivní pojetí nebo zaměření na jednostranné rozvíjení konkrétní hudební dovednosti.¹⁸ I dnes proto zůstává aktuální připomínka Ivana Poledňáka, který zdůrazňuje potřebu přistupovat k populární hudbě ve vyučování „*prostřednictvím aktivní muzikantské práce (...) s populární hudbou lze samozřejmě rozvíjet i hudební schopnosti, zejména smysl pro rytmus, barevné slyšení, improvizaci přístup.*“¹⁹ A v tomto smyslu nám může být vzorem právě Mantiem zmiňovaný britský přístup. Co

¹⁴ Například POLEDŇÁK, I. (ed.): *Populární hudba a škola*, Praha: UK, 2000. SCHNIERER, M. (ed.): *Soudobá problematika nonumělé hudby a hudební výchova*, České Budějovice: JU, 1999.

¹⁵ Například ČENČÍKOVÁ, O.: *Masmedia jako negativní činitel v intencionální hudební výchově*, In: NĚMEC, I. – ŠRÁMEK, R. (eds.): *Cesta k tvořivé škole: sborník příspěvků z konference*, Brno: MU, 1998, s. 488-493. CRHA, B.: *Proměny hodnot v hudbě*, In: NĚMEC, I. – ŠRÁMEK, R. (eds.): *Cesta k tvořivé škole: sborník příspěvků z konference*, Brno, MU, 1998, s. 494-499.

¹⁶ SEDLÁČEK, M.: *K problému vyučování moderní populární hudbě ve škole*, In: NĚMEC, I. – ŠRÁMEK, R. (eds.): *Cesta k tvořivé škole: sborník příspěvků z konference*, Brno: MU, 1998, s. 502.

¹⁷ KYSLÍK, J.: *Problematika hodnocení moderní populární hudby prostřednictvím hudebně vyjadřovacích prostředků*, In: POLEDŇÁK, I. (ed.): *Populární hudba a škola*, Praha: UK, 2000, s. 121.

¹⁸ STECOVÁ, A.: *Metody komponování populární hudby v hudební výchově s užitím umělých prvků*, bakalářská práce, Olomouc: UP, 2015, s. 14.

¹⁹ Poledňák toto trefně doplňuje nutnou potřebou „...*spolupráce specializovaného odborníka-muzikologa, dobrého didaktika a metodika z praxe...*“ Citováno dle POLEDŇÁK, I. (ed.): *Populární hudba a škola*, Praha: UK, 2000, s. 12-15.

se týče dobře zpracovaných didaktických materiálů přímo určených k aktivnímu provozování populární hudby v hudební výchově, české zdroje jsou velmi omezené. Ojedinelá je v tomto směru učebnice se zjednodušenými partiturami od autorů Jana Prchala a Jiřího Holubce.²⁰

Nejistoty ve vztahu k výuce populární hudby jsou patrné již u studentů hudební pedagogiky. Není snadné propojit činnosti atraktivní pro žáky a zároveň vyhovující požadavkům kurikula. Jak dokazuje průzkum Springera a Goodinga, budoucí učitelé by pro výuku populární hudby nejraději zvolili formu souborové hry a sborového zpěvu, pokud by k tomu měli optimální podmínky. Za účelem efektivního naplnění požadavků kurikula by však volili spíše tradičnější receptivní činnosti. K méně vhodným metodám pak radí komponování a aranžování.²¹ Byť populární hudba „...provide opportunities for students to compose, improvise, and arrange music (...) can be used effectively to teach students the elements of music and performance techniques, and these techniques can then be transferred to other musical styles.“²²

Kromě toho je velice obtížné překonat mezigenerační propast a neustále sledovat žánrovou preferenci všech svých žáků. V tomto ohledu je resort školství nejméně pružný a univerzity připravující budoucí učitele reagují na vývoj populární hudby nejpomaleji. Jistou výjimku tvoří pouze skandinávské země.²³

Žánrovou preferenci českých adolescentů (ve věku 14-18 let) zjišťoval a konfrontoval také se zahraničními výzkumy Pavel Mužík. Dle jeho poznatků adolescenti věnují poslechu hudby průměrně 3,5 hodiny denně, mnohdy za účelem vytvoření kulisy k jiné činnosti nebo zkrátka vyplnění ticha. Téměř devadesát procent populace adolescentů má v oblíbě výhradně žánry středního (popového) proudu a také „kytarovou“ nebo elektronickou/taneční hudbu. Nijak výrazně se neliší ani bilance britského preferenčního výzkumu.²⁴

Velmi pravděpodobně tedy můžeme očekávat, že česká hudební pedagogika bude nucena věnovat mnohem větší pozornost přístupům k populární hudbě, která jednoznačně

²⁰ HOLUBEC, J. – PRCHAL, J.: *Zpíváme a hrajeme: populární hudba ve škole*, Praha: Muzikservis, 1999.

²¹ SPRINGER, D. G. – GOODING, L. F.: Preservice Music Teachers' Attitudes Toward Popular Music in the Music Classroom, *UPDATE: Applications Of Research In Music Education*, č. 1, 2013, s. 26-28.

²² Tamtéž, s. 26.

²³ HEBERT, D. G.: Originality and Institutionalization: Factors Engendering Resistance to Popular Music Pedagogy in the U.S.A., *Music Education Research International* [online], č. 5, 2011, s. 15-17 [cit. 2016-12-03]. Dostupné na <http://cmer.arts.usf.edu/content/articlefiles/3345-MERI05pp12-21Hebert.pdf>

²⁴ MUŽÍK, P.: *Hudba v životě adolescentů*, disertační práce, Olomouc: UP 2009, s. 53-57.

dominuje hudebním preferencím a zkušenostem dětí i mládeže. Nikoli proto, aby se stala jediným tématem hudební výchovy. Podstatné je zjistit, kdy a v jaké podobě má populární hudba pro výuku smysl. Jinými slovy, jaký přístup z ní činí skutečný edukační nástroj, směřující k naplnění co nejširší škály cílů všeobecného hudebně-výchovného působení.

1.3 Aktuální problémy pedagogiky populární hudby

V současné době se otázka, zda populární hudba do školy patří, již jeví jako bezpředmětná: „...*popular music is already present in school, brought there by students, and in many case also by teachers.*“²⁵ Stále platná však zůstává otázka, jaký přístup k populární hudbě převládá a nakolik je uznávána jako výchozí žákova hudební zkušenost i základ, na němž může dále stavět: „...*do we acknowledge the students' musical experiences and knowledge as a starting point for further musical education?*“²⁶ Aktivním provozováním hudby, s níž se žáci ztotožňují, se vytváří předpoklady pro schopnost transferu pozitivních hodnotových postojů k hudbě. Jak také zdůrazňují Rauduvaite a Lasauskiene: „...*personal meaning and emotional imitation (...) create preconditions for presentation of traditional content of music in a new manner, for development of musicality, diagnosis of maturing value-based attitudes, presupposition of transferable skills.*“²⁷

Zatímco dříve se požadovalo hlavně učitelem řízené a strukturované, didaktické uchopení, aktuální tendence v oblasti populárně-hudební pedagogiky v zahraničí směřují zpět k autentickému provozování populární hudby mimo institucionální prostředí. Klíčovými pojmy se vedle autenticity staly také originalita, kreativita, skupinová tvorba a sebehodnocení.

Proměny akcentování autenticity spatřují autoři Tom Parkinson a Gareth Dylan Smith ve spojitosti se společenskými a politickými požadavky na vzdělávání, význam autenticity formuje celková „filozofie doby“. Vzdělávání profesionálních populárních hudebníků se orientuje na produkt – originalita často ustupuje požadavku zachování autenticity repertoáru, tedy podřízení se cizímu autentickému projevu.²⁸ Ve všeobecné hudební výchově

²⁵ FOLKESTAD, G.: Formal and Informal Learning Situations or Practices vs Formal and Informal Ways of Learning, *British Journal of Music Education*, č. 2, 2006, s. 136.

²⁶ Tamtéž.

²⁷ RAUDUVAITE, A. – LASAUSKIENE, J.: Music Education: Some Aspects of Pedagogical Efficiency of Popular Music Integration, *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, č. 197, 2015, s. 914.

²⁸ PARKINSON, T. – SMITH, G. D.: Towards an Epistemology of Authenticity in Higher Popular Music Education, *Action, Criticism, and Theory for Music Education*, April 2015, s. 103-104.

se podle nich naopak máme zaměřit na proces, usilovat o rozvoj kreativity pro využití v jakékoli budoucí profesi a životě v moderní společnosti obecně, proto máme žáky vést k autentičnosti jejich vlastního hudebního projevu. Připomínají, že pojem „autenticita“ má původ v řeckém „*authentes*“, slově označujícím zároveň osobu – autora a také vlastnoručně vyrobenou věc.²⁹ V podstatě zahrnuje přímý vztah autora k dílu, a právě takový význam bychom měli přikládat autenticitě i v hudební výchově, měli bychom podporovat a rozvíjet žákovo „autorství“, vztah k vlastní tvořivé činnosti.

Navíc, je vcelku typické, že autoři populární hudby bývají samouci, naučili se hrát i tvořit bez vedení učitele. Chceme-li zachovat tuto autentickou formu učení, měli bychom žákům dopřát určitou míru autonomie. To může vyvolat skepsi i jisté obavy o budoucnost formálního vzdělávání: „*The question is to what extent one can sacrifice didactic principles on the altar of perceived authenticity and still remain an institution that has obvious interests in ensuring that students choose formal education.*“³⁰ Parkinson a Smith argumentují tím, že je nezbytný takový kreativní přístup pedagoga, jenž poskytuje prostor osobitému projevu žáka. Škola se pak stává platformou pro „hybridní“ autenticitu populární hudby a vznikají učební situace nové pro žáky i učitele, takže obohacují všechny účastníky vzdělávacího procesu.³¹

Pedagogika populární hudby často volí jako formu organizace výuky skupinovou činnost. Proces tvorby se v populární hudbě mnohdy vyznačuje spoluprací několika autorů, v rámci kapelní zkoušky, jam session či psaní a aranžování písní. Mark Pulman poukazuje na řadu výhod skupinové tvorby – rozvoj sociální a komunikační kompetence, schopnosti řešení konfliktu a jednání o kompromisu nebo posílení vnitřní motivace. V rámci malých skupin se žáci také učí efektivnímu autonomnímu řízení.³²

Týmová spolupráce, konstruktivní řešení problémů vzhledem k omezenému časovému rámci – to vše si žádá uvědomění individuální úlohy ve skupině, která se ovšem podřizuje zájmům celé skupiny. Proto je nutné potlačení exhibicionismu a samoúčelnosti ve prospěch

²⁹ Tamtéž, s. 93.

³⁰ DYND AHL, P. – NIELSEN, S.: Shifting Authenticities in Scandinavian Music Education, *Music Education Research*, č. 1, 2014, s. 113. Citováno dle PARKINSON, T. – SMITH, G. D.: Towards an Epistemology of Authenticity in Higher Popular Music Education, *Action, Criticism, and Theory for Music Education*, April 2015, s. 108.

³¹ Tamtéž, s. 114-118.

³² PULMAN, M.: Popular Music Pedagogy: Band Rehearsals at British Universities, *International Journal of Music Education*, č. 2, 2014, s. 307-309.

funkčního celku, nebo společná práce s výrazem, dynamikou i tichem. Vzájemný respekt panuje ve skupině, kde si každý člen alespoň jednou vyzkoušel roli „leadera“.³³ Má-li zasáhnout učitel, nepodává instrukce explicitně, ale musí intuitivně vycítit aktuální potřebu žákovské skupiny, stát se její organickou součástí a následně v ní navrhnout další směřování aktivity. To vyžaduje flexibilitu přístupu, neexistuje zde totiž jediný správný postup.³⁴

Mohlo by se zdát, že díky současnému ideálu demokratické a integrativní hudební výchovy už nepředstavuje populární hudba pro moderní zahraniční pedagogiku problém. Onen ideál však nemění nic na tom, že učitelé při výběru repertoáru musí být na pozoru a narážejí na různá etická dilemata: „...a variety of narrators, from broad cultural traditions to individual students, construct particular popular musics as educationally, and thus, ethically problematic.“³⁵ Finská pedagožka Alexis Anja Kallio se proto zabývá problematikou cenzury (*copyright frame*). Tvoří ji mnohvrstevný filtr, kterým prochází hudební repertoár. Jednotlivé vrstvy představují kulturu, náboženství a kurikulum, dále školu a její zaměstnance, učitele hudební výchovy, žáky a jejich rodiče. Ačkoli se tedy snažíme v hudební výchově o demokratický přístup, stále dochází k vyloučení nebo upozadění některých žánrů a tím pádem i jejich příznivců: „...in turn, so are those young people who enjoy and identify with such musics excluded from and marginalized in school music education.“³⁶

Britští hudební pedagogové Thompson a Stevenson tvrdí, že učitel jako „filtr“ repertoáru podle své osobní preference také upřednostňuje některé žánry, což se následně odráží ve volbě konkrétních činností. Pedagogika populární hudby tak zatím „zamrzla“ na modelu pop-rockové kapely. Jen málo pozornosti se věnuje elektronické hudbě, která ovšem žádným nováčkem mezi populárními žánry není. Učitelům mnohdy schází praktické zkušenosti s elektronickou hudbou, což je odrazuje od pořízení potřebného vybavení a raději

³³ Tamtéž.

³⁴ PULMAN, M.: Popular Music Pedagogy: Band Rehearsals at British Universities, *International Journal of Music Education*, č. 2, 2014, s. 297-305.

³⁵ KALLIO, A. A.: Drawing a Line in Water: Constructing the School Copyright Frame in Popular Music Education, *International Journal of Music Education*, č. 2, 2015, s. 206.

³⁶ Tamtéž, s. 207.

dají přednost tradičnějším hudebním nástrojům.³⁷ Stále také přetrvává názor, že elektronická hudba je „umělá“, neboť ji tvoří počítač a ne člověk. Tudiž má pro hudební výchovu spíše zanedbatelnou hodnotu.³⁸ Ztotožňují se však s tímto názorem dnešní děti?

Velmi inspirativní mohou být pro výuku různé softwary (Logic Pro, Ableton Live³⁹) a jiné běžně dostupné programy pro nahrávání a úpravu zvuku (Audacity, GarageBand). Poskytují možnost operovat s širokou paletou hudebních nástrojů a jednoduše organizovat zvukové plochy, takže nabízejí nové a relativně snadné cesty k vlastní tvorbě: „...*electronic music composition shows a gateway to the teaching of music notation and theory. I believe music is taught through practical tasks, and that non-practical theoretical lessons are both monotonous and completely useless to the majority of young learners.*“⁴⁰ I takovéto zkušenosti bezpochyby patří k mnohostrannému hudebnímu vzdělání a jistě je uvítají zvláště děti, které dnes ovládají digitální přístroje naprosto intuitivně. Vhled do procesu tvorby elektronické hudby umožňuje docenit její význam pro hudební vývoj.

Dělení na „přirozeně muzikální“ a „umělý technický“ tvůrčí projev nereflektuje dnešní hudební realitu: „...*technical decisions are aesthetic, aesthetic decisions are technical and all such decisions are musical*“⁴¹ Skladatelé i amatérští hudebníci populární hudby, bytostně sonického a nezápisového umění, běžně používají softwary umožňující přímou práci se zvukem. Již ve fázi komponování vytváří, slovy Moira a Medbøeho, tzv. *sonic artefact*.⁴² Principem tvorby je zde hra (jednotlivce nebo skupiny), jejíž celý průběh bývá někdy samotnou performací („...*the process of crafting this product is experimental and*

³⁷ THOMPSON, P. – STEVENSON, A.: Exploring the Experiences, Perceptions and Reflections of Popular Electronic Musicians at UK Higher Education Institutions, *Journal of Music, Technology & Education*, č. 2, 2015, s. 199-202.

³⁸ Tamtéž, s. 207-208.

³⁹ Viz např. VÁVRA, M.: *Aplikace hudebního softwaru Ableton Live v hudební edukaci*, disertační práce, Olomouc: UP, 2013.

⁴⁰ THOMPSON, P. – STEVENSON, A.: Exploring the Experiences, Perceptions and Reflections of Popular Electronic Musicians at UK Higher Education Institutions, *Journal of Music, Technology & Education*, č. 2, 2015, s. 211.

⁴¹ FRITH, S. – ZAGORSKI-THOMAS, S. (eds.): *The Art of Record Production*, London: Ashgate Press, 2012, s. 3. Citováno dle MOIR, Z. – MEDBØE, H.: Reframing Popular Music Composition as Performance-centred Practice, *Journal of Music, Technology & Education*, č. 2, 2015, s. 151.

⁴² MOIR, Z. – MEDBØE, H.: Reframing Popular Music Composition as Performance-centred Practice, *Journal of Music, Technology & Education*, č. 2, 2015, s. 151.

fundamentally linked to, and may be considered as, performance“⁴³), v níž zvukové samplý fungují jako katalyzátor nápadů a poskytují okamžitý feedback pro kompoziční rozhodnutí. Díky tomu zde má velký podíl náhoda, metoda pokus-omyl, což může být velmi výhodné pro dětské komponování. Tvorba hudby pomocí softwaru je ideální variantou především pro žáky, kteří dávají přednost soukromému kontaktu s hudbou před skupinovými aktivitami.

Zvláštní důraz připisuje pedagogika populární hudby skupinovému hodnocení a žákovskému sebehodnocení. Za jeden z nejefektivnějších nástrojů je považováno nahrávání: „*Self-directed recording of original work by students ensures a good match between ability and challenge, and provides the immediate feedback...*“⁴⁴ Lebler doporučuje využívat zejména dvou typů hodnocení – *assessment for learning* s cílem identifikovat problémy, které ještě žáci musí vyřešit, a také *assessment as learning*, kdy samotná aktivita hodnocení slouží jako učební metoda a účastníci z ní mohou načerpat inspiraci pro další postup.⁴⁵

V malé vrstevnické skupině její členové lépe přijímají osobní hodnocení a pochopí nutnost respektovat odlišné názory a zohledňovat schopnosti druhých. Všichni se učí navzájem, ale každý jednotlivec také dostává příležitost poznat více sám sebe.⁴⁶

Pro hodnocení tvůrčí práce a míry kreativity není žádoucí, aby se žáci upínali na známky a přizpůsobovali konečný produkt kritériím hodnocení učitele tak, aby dosáhli co nejvyššího skóre. Vhodnější je individuální hodnocení s ohledem na spokojenost žáka s vlastním výkonem a jeho uznání přínosu dané aktivity.⁴⁷

Zřejmě nejvýraznějším aktuálním trendem je v pedagogice populární hudby uplatňování prvků informálního učení. Patronkou této myšlenky se stala britská profesorka Lucy Green. Její výzkum informálních učebních praktik populárních hudebníků, jehož výstupem je publikace *How popular musicians learn*⁴⁸, se stal podkladem pro pozdější

⁴³ Tamtéž, s. 152.

⁴⁴ LEBLER, D.: Popular Music Pedagogy: Peer Learning in Practice, *Music Education Research*, June 2008, s. 195.

⁴⁵ Tamtéž, s. 193-213.

⁴⁶ PULMAN, M.: Popular Music Pedagogy: Band Rehearsals at British Universities, *International Journal of Music Education*, č. 2, 2014, s. 297.

⁴⁷ MOIR, Z. – MEDBØE, H.: Reframing Popular Music Composition as Performance-centred Practice, *Journal of Music, Technology & Education*, č. 2, 2015, s. 158.

⁴⁸ GREEN, L.: *How Popular Musicians Learn*, London: Ashgate Press, 2001.

implementaci těchto praktik do škol. Podrobněji se budeme informálnímu učení v hudební výchově věnovat v jedné z následujících kapitol.

Z výše řečeného výčtu aktuálních výzkumných zájmů je patrné, že hledání vhodných pedagogických přístupů k populární hudbě bude vždy doprovázeno mnohými paradoxy. Ne všechny však představují pro hudebně-výchovné vzdělávání překážku. Zahraniční výzkumná činnost jasně odráží míru zájmu o pedagogiku populární hudby v různých zemích a lze si díky ní vytvořit obraz o vybavenosti škol pro její výuku. Proto se zdají být některá z nastíněných témat pro českou hudební výchovu poněkud nerelevantní, jestliže přihlédneme ke stavu vybavení českých škol hudebními nástroji a technologiemi. Přesto je potřeba hledat nové funkční přístupy s ohledem na možnosti českých škol.

2 Informální učení

2.1 Vymezení termínu informální učení

Pojem *informální učení* (z angl. *informal learning*) je v českém prostředí málo frekventovaný a stále rozporuplný. Zvláště v posledním desetiletí se však pojmům *formální, neformální a informální učení* dostává zvýšené pozornosti. V současné době jsou zakotveny v řadě dokumentů Evropské unie, OECD a především organizace Cedefop (Evropské středisko pro rozvoj odborné přípravy) se snahou umožnit validaci výsledků neformálního a informálního učení.⁴⁹

V prosinci roku 2012 přijala Rada EU Doporučení o uznávání výsledků neformálního a informálního učení, tedy dosažených znalostí, dovedností a kompetencí. Pro účely tohoto doporučení bylo definováno informální učení jako výsledek každodenních činností v práci (řízení projektů nebo informačních a komunikačních technologií), rodině (péče o dítě a domácnost) nebo ve volném čase (dobrovolná činnost, kulturní aktivity, sport, práce s mládeží, práce s informačními a komunikačními technologiemi mimo zaměstnání, znalost cizího jazyka a kultury získaná při pobytu v zahraničí). Může tedy být i neúmyslné. Není však organizované ani strukturované, pokud jde o cíle a dobu učení či podporu při učení. Veškeré příklady informálního učení doplňující tuto definici se tedy týkají dospělých.⁵⁰ Oproti tomu formální učení probíhá záměrně v organizovaném a strukturovaném prostředí (všeobecného vzdělávání, počátečního odborného vzdělávání a vysokoškolského vzdělávání) a je ukončeno získáním jisté kvalifikace ve formě osvědčení nebo diplomu. Neformální učení „...se uskutečňuje prostřednictvím plánovaných činností (pokud jde o cíle učení, dobu učení), při nichž existuje určitá forma podpory při učení (např. vztah student-učitel)...“⁵¹, tyto činnosti však nezařítují primárně vzdělávací instituce, ale například zaměstnavatel nebo různé organizace občanské společnosti.

Podle Doporučení by měly mít členské státy Evropské unie nejpozději v roce 2018 fungující režim validace, který by měl zahrnovat identifikaci neformálního a informálního

⁴⁹ KONOPÁSKOVÁ, A.: Informální a implicitní učení, *Zpravodaj – odborné vzdělávání v zahraničí* [online], příloha II, 2011, s. 1-4 [cit. 2016-10-25]. Dostupné na <http://www.nuv.cz/uploads/Periodika/ZPRAVODAJ/2011/Zp1105pIIa.pdf>

⁵⁰ Doporučení Rady Evropské unie o uznávání neformálního a informálního učení, *Úřední věstník C 398* [online], 20. 12. 2012, s. 5 [cit. 2016-10-25]. Dostupné na <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2012:398:0001:0005:CS:PDF>

⁵¹ Tamtéž.

učení, způsob jeho zaznamenání, hodnocení a osvědčení ve formě kvalifikace nebo kreditů k ní vedoucích.⁵² V roce 2014 již fungovala strategie validace v Severských zemích a Švýcarsku. V České republice komplexní systém validace výsledků obou forem učení zatím neexistuje, uznává se a certifikuje pouze neformální vzdělávání.⁵³

Informální učení bylo poprvé v České republice definováno ve Strategii celoživotního učení ČR, a sice obdobně jako ve výše uvedených dokumentech EU.⁵⁴ Až doposud se objevuje především v souvislosti s tematikou vzdělávání dospělých. V české odborné literatuře tedy označuje, vedle formálního a neformálního učení, jednu z kategorií celoživotního vzdělávání a učení nebo mezigeneračního učení.

Zřejmě nejčerstvější poznatky o informálním učení přinesl výzkumný projekt Mezigenerační učení: děti, rodiče a prarodiče v neformálním vzdělávání a v informálním učení, který představil pohled na učení v kontextu rodinného života. Označením *informální mezigenerační učení* se v projektu myslí učení, které se pojí s činnostmi rodinou samostatně organizovanými (společné čtení, sledování vzdělávacích programů v televizi, návštěvy kulturních a jiných poznávacích akcí).⁵⁵ Z toho pojetí již jasně vyplývá, že se informální učení samozřejmě týká i dětí. Stále však v České republice chybí informace a výzkum specializovaný na informální učení ve vzdělávání dětí.

Na základě formulací definic informálního učení z dostupných zdrojů lze shrnout následující poznatky. Především jsou definice nejednotné a je z nich zřejmé, že koncept informálního učení je poměrně problematický a obtížně uchopitelný – nedá se přesně ohraničit. Dále například daný typ učení podmiňují výhradně prostředím nebo ho spojují vesměs jen se vzděláváním dospělých. Často také porovnávají pojmy učení a vzdělávání. Pokud však chápeme učení jako individuální kognitivní proces, který může probíhat u každého jedince v jakémkoli prostředí, tedy i u dětí ve škole, zmíněné definice jsou pro účely této práce s pedagogickým zaměřením nevyhovující.

⁵² Tamtéž, s. 3.

⁵³ European Commission, Cedefop, ICF International: *European Inventory on Validation of Non-Formal and Informal Learning 2014* [online], Final synthesis report, 2014 [cit. 2016-10-25]. Dostupné na <http://libserver.cedefop.europa.eu/vetelib/2014/87244.pdf>

⁵⁴ *Strategie celoživotního učení ČR*, Praha: MŠMT, 2007, s. 9-10.

⁵⁵ RABUŠICOVÁ, M. – KAMANOVÁ, L. – PEVNÁ, K.: *O mezigeneračním učení*, Brno: MU, 2011, s. 10-15.

2.2 Koncept informálního učení v české a zahraniční pedagogice

Jak již bylo řečeno, na poli české pedagogiky se termín *informální učení* běžně nepoužívá. Jako samostatné heslo se nevyskytuje ani v aktuálním vydání pedagogického slovníku. Za významově nejbližší však můžeme považovat *bezděčné učení* – pojem, který je ve slovníku uvedený v typologii učení podle podílu vědomého záměru. Bezděčné učení „...není systematické, organizované, nemá jasně definovaný cíl; je neúmyslné, probíhá samovolně až náhodně. Může vyplynout jako vedlejší produkt jiné činnosti nebo je výsledkem pobývání člověka v pracovním či sociálním prostředí, kdy se učí pozorováním, sbíráním zkušeností. Probíhá spontánně v průběhu celého života, je základem informálního vzdělávání. Opakem je intencionální učení.“⁵⁶ Výklad hesla není doplněn odkazem na odbornou literaturu.

Slovní spojení informální učení taktéž nenajdeme v anglicko-českém, ani v česko-anglickém pedagogickém slovníku. V prvně zmiňovaném nacházíme pod heslem *učení* mimo jiné tyto jeho druhy: implicitní/neuvědomované učení (*implicit learning*), náhodné/neřízené učení (*incidental learning*), průvodní/mimovolné/neuvědomované učení (*concomitant learning*).⁵⁷ Autoři Mareš a Gavora vycházející z anglického pojmosloví do svého slovníku zařadili: *implicit learning* (implicitní učení, neuvědomované učení), *incidental learning* (náhodné, z venku neřízené učení).⁵⁸

V překladových pedagogických slovnících tedy nenacházíme ekvivalent přímo k anglickému výrazu *informal learning*, který se ovšem v anglicky psané odborné pedagogické literatuře běžně užívá.⁵⁹ Již tento fakt může signalizovat, že oblast informálního učení je v české pedagogice zatím na okraji vědeckého zájmu, není dostatečně reflektováno odbornou literaturou, a tudíž není teoreticky zpracováno. Přesto bude termín *informální učení* ve spojení s pedagogikou i nadále v tomto textu užíván po vzoru obecného rozšíření jeho anglické obdoby v zahraničních zdrojích.

Aktuálně se informální učení v zahraniční pedagogice setkává se stále narůstajícím zájmem, je předmětem chvály a nadšení, ale stále častěji také kritiky. Nejrozsáhlejší publikační činnost a nejdelší tradici výzkumu této problematiky můžeme nalézt ve Skandinávii, ve Velké Británii a v USA.

⁵⁶ PRŮCHA, J. – WALTEROVÁ, E. – MAREŠ, J.: *Pedagogický slovník*, Praha: Portál, 2013, s. 28.

⁵⁷ PRŮCHA, J.: *Česko-anglický pedagogický slovník*, Praha: Arsci, 2005.

⁵⁸ MAREŠ, J. – GAVORA, P.: *Anglicko-český slovník pedagogický*, Praha: Portál 1999, s. 82.

⁵⁹ Překvapivě se toto heslo neobjevuje ani ve slovníku Grove Music Online.

Příkladem země, kde flexibilní politika i vzdělávací systém umožnil tématu rychle proniknout do škol a širšího povědomí, může být Finsko. Naopak v Británii se daří prosazovat a uplatňovat strategie podporující informální učení, ačkoli se nemůže opírat o podporu na státní úrovni.⁶⁰

Barbara Rogoff a kolektiv autorů z University of California shrnuli dosavadní tendence a výsledky výzkumu informálního učení a přinesli velmi ucelený pohled v textu *The Organization of Informal Learning*. V něm analyzují informální učení v těchto navzájem velmi odlišných prostředích: „...*everyday family and community engagements that are not organized around instruction; voluntary settings with an instructional focus, such as after-school programs; innovative schools that emphasize children’s initiative and choice; children’s “underground“ informal learning in schools; and institutions such as science centers that have an instructional as well as voluntary leisure focus.*“⁶¹ Rogoff uvádí, že informální učení je charakteristické pro různá prostředí zejména tím, jak je organizováno a podporováno. Nese však jisté společné znaky – nemá didaktický charakter, je zakotveno ve smysluplné aktivitě, staví na žákově vlastní iniciativě a zájmu nebo na jeho volbě, hodnotí ho pouze účastník/účastníci aktivity. Naopak odlišné bývá například to, jaký prostor v něm zaujímá hra jakožto centrální princip, jak jsou zadávány pokyny, zda probíhá při skupinové nebo samostatné činnosti, nakolik směřuje k reálným produktivním cílům a k propojení širší komunity. Účastníci sociálních interakcí, při nichž probíhá informální učení, a jejich role a vzájemné vztahy se také mohou různit.⁶²

Také podle Görana Folkestada informální učení nelze striktně ohraničit a spojit jen s určitým prostředím. Přesto se často setkáváme s takto zjednodušeným statickým pohledem na kategorie formálního a informálního učení. Oba způsoby učení však mohou probíhat kdekoli bez ohledu na formálnost prostředí. Nejsou to tedy dichotomie, ale spíše protilehlé póly kontinua: „...*in most learning situations, both these aspects of learning are in various degrees present and interacting.*“⁶³ Jedná se o proces dynamický a je třeba takto k němu

⁶⁰ Porovnání přijetí konceptu informálního učení jednotlivými zeměmi EU v dokumentu: European Commission, Cedefop, ICF International: *European Inventory on Validation of Non-Formal and Informal Learning 2014* [online], Final synthesis report, 2014 [cit. 2016-10-25]. Dostupné na <http://libserver.cedefop.europa.eu/vetelib/2014/87244.pdf>

⁶¹ ROGOFF, B.: *The Organization of Informal Learning, Review of Research in Education*, March 2016, s. 356.

⁶² Tamtéž, s. 358.

⁶³ FOLKESTAD, G.: *Formal and Informal Learning Situations or Practices vs Formal and Informal Ways of Learning, British Journal of Music Education*, č. 2, 2006, s. 135.

přístupovat. Jak také připomíná West a Cremata: „*They [formal and informal learning] might harmoniously coexist, borrowing from each other depending on contexts, including but not limited to where the teaching/learning takes place.*“⁶⁴

Folkestad považuje za čistě informální učení proces enkulturace a socializace: „...*key concepts in describing these processes are transmission (...) and acculturation (...) learning is not explicit, but an unconscious (implicit) situated learning, which occurs as a result of the doing-playing-practising.*“⁶⁵ Vytvářením informálních učebních situací na půdě vzdělávací instituce vzniká kombinovaný proces označený pojmem *eduction*⁶⁶ – formálně jej řídí učitel, ale způsob učení má zde spíše informální rysy. Vznik takového kombinovaného procesu Folkestad vysvětluje na Hegelově dialektické triádě: „...*out of the awareness of ‘the two musical worlds’ – inside school (thesis) and outside school (antithesis) – the synthesis – new ways of musical learning – is generated, both in informal settings and in informal practices, combining the features and qualities of both learning styles described.*“⁶⁷

Rogoff připomíná, že informální učení má dodnes silnou tradici zejména ve školách v USA, Mexiku a Latinské Americe (komunity nativních Američanů a Afroameričanů). Vzhledem k jejich specifické kultuře a odlišnému výchovnému stylu pro ně bylo obtížné přijmout západní model formálního vzdělávání⁶⁸ s jeho typickou rolí učitele a žáka. Vyučování v těchto komunitních školách se řídí principem nezasahování do procesu žákovy učení a poznávání, učitel plní spíše roli tichého průvodce. Minimální intervence učitele vede

⁶⁴ WEST, C. – CREMATA, R.: Bringing the Outside in, *Journal of Research in Music Education*, April 2016, s. 76.

⁶⁵ FOLKESTAD, G.: Formal and Informal Learning Situations or Practices vs Formal and Informal Ways of Learning, *British Journal of Music Education*, č. 2, 2006, s. 139.

⁶⁶ Folkestad jej odvozuje ze slova *educe*, což znamená „dát něčemu vznik“, v tomto konkrétním případě „rozvinout potenciál“ schopností a dispozic žáka.

Tamtéž, s. 139.

⁶⁷ Tamtéž, s. 144.

⁶⁸ Zde B. Rogoff uvádí pojem „*Assembly-Line Instruction model*“ (také „*ALI approach*“) a označuje jím mainstreamové formální vzdělávání typické pro západní civilizaci v průběhu celého 20. století až do dnes. Dle její teorie se podobá pásové výrobě např. zadáváním instrukcí, přísně rozdělenými rolemi, systémem kontroly, hodnocením, neindividuálním přístupem, vnější motivací a podobně.

ROGOFF, B.: The Organization of Informal Learning, *Review of Research in Education*, March 2016, s. 371-372.

žáka k samostatnosti a zodpovědnosti za své vlastní učení. Jsou dokonce známy případy, kdy si žáci s touto přípravou sami řídili výuku několik dní za nepřítomnosti svého učitele.

Myšlenku podpory informálního učení jako vzdělávací strategie rozvíjely v 60. a 70. letech 20. století některé inovativní školy v USA a Spojeném království. Cíleně vytvářely pedocentrický systém, ve kterém se žáci aktivně podíleli na řízení výuky nebo měli možnost volby obsahu kurikula. Alternativní strategie uplatnily jako jisté řešení některé školy s extrémně heterogenním složením žáků, tedy s velkým počtem migrantů či žáků ze vzdálených oblastí. Podobné inovativní tendence, patrně inspirované myšlenkami Johna Deweyho, se ve srovnatelné míře projevíly také v Asii, především na japonských základních školách.⁶⁹

Nastíněné inovativní přístupy obecně těží z žákova zájmu, vnitřní motivace, oceňují kreativitu, podporují samostatnost a schopnost funkční spolupráce. Motivovaný žák spolupracuje na řešení problému, kterému nutně musí rozumět, aby byl schopný efektivně přispívat k jeho řešení. Žák zapojený do konkrétní činnosti se učí už z její samotné struktury. Učitel zastává roli průvodce – nenabízí odpovědi a fakta, odkazuje k možným způsobům jejich hledání a objevování.⁷⁰

Zvládnout tuto zdánlivě pasivní a “neviditelnou“ roli průvodce se jeví jako velmi náročné zvláště učitelům zvyklým na jiné paradigma – jediné platné pro jejich výchovu a veškeré vzdělání, jímž prošli (včetně odborné přípravy na své povolání). Pochopitelně mívají pocit nejistoty, neplnění své role, bezmoci a ztráty kontroly nad vyučováním, pokud mají ustoupit do pozadí a nemohou přímo usměrňovat styl a tempo procesu učení žáků.⁷¹

V souvislosti s rolí učitele Folkestad upozorňuje na nelogické spojování adjektiva „informální“ s činnostmi, metodami, jímž formální status odebrat nelze. Není tedy správné mluvit o informálním vyučování: „...as soon as somebody takes on the role of being a teacher, then it is a formal learning situation. Even if there is no structure – that is the structure.“⁷²

⁶⁹ Tamtéž, s. 362-374.

⁷⁰ Tamtéž, s. 389-390.

⁷¹ Tamtéž, s. 375-376.

⁷² FOLKESTAD, G.: Formal and Informal Learning Situations or Practices vs Formal and Informal Ways of Learning, *British Journal of Music Education*, č. 2, 2006, s. 143

2.3 Význam a vymezení konceptu informálního učení v hudební výchově

„...the most important issue might not be the content as such, but the approach to music that the content mediates.“⁷³

Hudební pedagogika začala záměrně využívat charakteristické prvky informálního učení především jako součást přístupu k výuce populární hudby. Jak již bylo dříve naznačeno, právě populární hudba v jistém smyslu stále představuje “problém“ – učitelé hudební výchovy si často nejsou jistí, jakými metodami s její pomocí rozvíjet hudební schopnosti a dovednosti žáků. Je zajímavé, že k této neutěšené situaci přispěly okolnosti, které uvádíme paralelně s těmi již jmenovanými v předchozí kapitole: socio-kulturní kontext, tendence vzdělávacího systému, obvyklé složení skupiny účastníků vzdělávání a jejich schopnosti. Konkrétně řečeno, populární hudba tvoří všem žákům (mnohdy jedinou) vlastní globální kulturu. Hudební výchova ji dávno přijala, ale mnohdy ji nezačlenila do kurikula takovým způsobem, aby žáci nezůstávali pouze jejími pasivními konzumenty. To vyžaduje hlavně praktickou hudební činnost, jíž by se mohli účastnit všichni žáci bez ohledu na své schopnosti a dovednosti.

Objevila se tedy potřeba nalézt novou alternativu přístupu k populární hudbě, založenou na praktickém a zkušenostním učení. Existence této potřeby je možným vysvětlením, proč se koncept informálního učení začal uplatňovat v hudební výchově v porovnání s ostatními obory vzdělávání ve větší míře: *„Informal approaches have been gaining in popularity in many educational disciplines in general, and in music education in particular, in recent years“⁷⁴*

Nové přístupy přímo čerpaly z poznatků o informálním učení hudebníků z oblasti populární hudby. Na rozdíl od běžných formálních metod hudební výchovy a vzdělávání, se “populární“ praktiky vyznačují hlavně autoregulací učení a hrou podle sluchu: *„...based on the ways musicians learn music outside of formal school contexts, such as playing by ear, creating original music, and operating in seemingly haphazard student-directed cooperative learning environments.“⁷⁵* Mezi první země, které tento přístup přejaly do svého kurikula, se řadí Skandinávské země a také Skotsko. Jmenované praktiky jsou pro populární hudbu

⁷³ Tamtéž, s. 142.

⁷⁴ JENKINS, P.: Formal and Informal Music Educational Practices, *Philosophy of Music Education Review*, č. 2, Fall 2011, s. 190.

⁷⁵ WEST, C. – CREMATA, R.: Bringing the Outside in, *Journal of Research in Music Education*, April 2016, s. 71.

typické, nicméně nelze je ztotožňovat pouze s ní: „...*informal learning is neither inherent to nor restricted to any particular style of music.*“⁷⁶

Pro uplatnění praktik informálního učení v hudební výchově musíme vytvořit vhodné klima. Podle Görana Folkestada záleží především na způsobu, *jak* se učení uskutečňuje, například na míře jeho intencionality: „...*towards what is the mind directed during the process of the activity? In the formal learning situation, the minds of both the teacher and the students are directed towards learning how to play music (learning how to make music), whereas in the informal learning practice the mind is directed towards playing music (making music).*“⁷⁷ Záměrné učení probíhá při aktivitách ohraničených pedagogickým rámcem (*pedagogical framing*), kdežto bezděčné učení přímo v rámci dané hudební aktivity (*artistic/musical framing*). Situace, v níž probíhá informální učení navíc nemá předem plánovaný průběh: „...*the activity steers the way of working/playing/composing, and the process proceeds by the interaction of the participants in the activity.*“⁷⁸ Vždy se jedná o dobrovolnou činnost, zvolenou žákem samotným.

K nejčastějším kritériím rozhodujících o míře informálního charakteru učební situace v hudební výchově tedy Folkestad řadí především:

- záměr aktivity (*intentionality*) – učit se / hrát;
- učební styl (*learning style*) – řízený učitelem, zprostředkované materiály, noty / autoregulace, hra podle sluchu
- právo volby a autorita (*ownership*) – rozhodnutí činí učitel / žák.⁷⁹

Jenkins zastává názor, že informálním učením si primárně osvojujeme znalosti a dovednosti, jež závisí na kontextu (*context-sensitive*) a „manuálním“ výkonu, fyzické zkušenosti (*hands-on experience-dependent*). Což je pro hudební výchovu příhodné, platí to například pro hru na nástroj, ne však pro osvojování teoretických konceptů, jakými jsou pravidla syntaxe či dějepisná fakta.⁸⁰

⁷⁶ Tamtéž.

⁷⁷ FOLKESTAD, G.: Formal and Informal Learning Situations or Practices vs Formal and Informal Ways of Learning, *British Journal of Music Education*, č. 2, 2006, s. 138.

⁷⁸ Tamtéž, s. 141.

⁷⁹ Tamtéž, s. 141-142.

⁸⁰ JENKINS, P.: Formal and Informal Music Educational Practices, *Philosophy of Music Education Review*, č. 2, Fall 2011, s. 182.

Cíl informálního učení nebývá jasně vytyčený. Jenkins toto ilustruje příkladem samouka, který experimentuje s nástrojem, aniž by se pokoušel něco konkrétního naučit. Smyslem je potěšení ze hry samotné: „...*six-years old Joshua might press the piano keys in such a way as to mimic sounds he has heard or according to the way he feels at the moment (...) the ends and means are not separate, yet the outcomes seem clear enough, for Joshua has personalized his relationship with the activity of creating sound with piano.*“⁸¹ Důležitou roli zde hraje moment překvapení a vlastní „soukromé“ objevy.

Na jednom pólu kontinua, znázorňujícího proces učení, se tedy nachází hra coby činnost dětem bytostně blízká a ryze informální. Jenkins připomíná tři charakteristické znaky hry podle Jerome Brunera: flexibilita, autonomie a výzva. Až ve chvíli, kdy jako hráč přijmu určitou výzvu – „něco dokázat“, získám pomyslný cíl a směřuji k němu. Svobodně experimentuji, nebo po zhodnocení vlastní situace volím prostředky, jak cíle dosáhnout. Tím se přibližuji formálnímu pólu procesu učení.⁸²

Uprostřed kontinua je školní situace „*mixed formal/informal range*“, v níž učitel může uplatňovat i jiné prostředky dosažení výukového cíle, než je hra a přitom poskytnout žákům autonomii učení: „...[the means to achieve a goal] *may occasionally encourage a sense of play (...) But informal learning may involve more than a sense of a play*“.⁸³ Společné parametry takového smíšeného učení mohou být: holistický přístup, zasazení do kontextu, aktivní a zkušenostní učení, hlavním vědomým cílem aktivity není učení, proces učení aktivují spíše jednotliví žáci než učitel, přátelská atmosféra a spolupráce.

Jestliže se učitel rozhodne podpořit informální učení v hudební výchově, musí přemýšlet o řízení výuky jinak než obvykle. Autonomní učení je mnohem produktivnější za předpokladu, že učitel zaujme roli facilitátora.⁸⁴ Náhled na proces učení z jiného, nové perspektivy s sebou pochopitelně přináší cennou zkušenost a rozvoj profesních kompetencí učitele: „*The challenge of a music teacher is to consider his/her work partly from a new viewpoint. The change from a traditional transmitter of knowledge and skills to the designer*

⁸¹ Tamtéž, s. 183.

⁸² Tamtéž, s. 184.

⁸³ Tamtéž, s. 185.

⁸⁴ LONIE, D. – DICKENS L.: Becoming Musicians: Situating Young People's Experiences of Musical Learning between Formal, Informal and Non-formal Spheres, *Cultural geographies*, January 2016, s. 90.

of new learning environments supporting a student's informal learning and to the supervisor of learning is an essential part in developing teachers' pedagogical competence in music... ⁸⁵

Ovšem není to pouze vlastní role ve vyučování, co musí učitel přehodnotit. Vyučující také většinou pracuje s představou určitého estetického ideálu, který automaticky vyžaduje i po svých žácích. Má jasno, jaké nástroje by měly být vybrány pro určitý žánr, jak by celkově skladba měla znít, co se osvědčilo, a podobně. Žáci mohou mít odlišnou představu a tu by učitel neměl zavrhnout: „...*hospitable music teacher, who provides opportunities for students to cultivate their own sound and make individual creative choices, might not necessarily lead his or her students to her predetermined aesthetic experience.*“ ⁸⁶

Představy o „správném“ způsobu vyučování jsou natolik vžitě, že dokonce i samouk má v roli učitele tendenci upustit od své vlastní zkušenosti a používat formální metody výuky: „...[when] *rock musicians teach others in educational institutions (...) the construction of teaching and the conception of what it means to be a teacher are so strong that even with totally different personal experience of [informally] learning music, these experiences give way to the generally known [proper] construction of teaching.*“ ⁸⁷

Paradoxně vzhledem k obvyklé formální pozici učitele, dítě po vstupu do školy přijímá doposud nepoznanou formální roli žáka a začíná se učit novým, neobvyklým způsobem: „...*when they [children] start school, the ways in which learning is organised and approached there become the alternative ways of gaining knowledge compared to what they have experienced.*“ ⁸⁸

Samotné institucionální prostředí nemusí žáky omezovat v osobitěm projevu a osvojování hudby informálním učením. Jak vyplývá z průzkumu vlivu konkrétního místa na hudební aktivity žáků: „...*the 'formality' of the space (whether domestic or educational) did not present a barrier and, in fact, encouraged stronger creative development through the repurposing of the space or environment to meet their learning needs and intentions.*“ ⁸⁹

⁸⁵ VIRKKULA, E.: Informal in Formal. The Relationship of Informal and Formal Learning in Popular and Jazz Music Master Workshops in Conservatories, *International Journal of Music Education*, č. 2, 2016, s. 182.

⁸⁶ WEST, C. – CREMATA, R.: Bringing the Outside in, *Journal of Research in Music Education*, April 2016, s. 77.

⁸⁷ FOLKESTAD, G.: Formal and Informal Learning Situations or Practices vs Formal and Informal Ways of Learning, *British Journal of Music Education*, č. 2, 2006, s. 139-140.

⁸⁸ Tamtéž, s. 144.

⁸⁹ LONIE, D. – DICKENS L.: Becoming Musicians: Situating Young People's Experiences of Musical Learning between Formal, Informal and Non-formal Spheres, *Cultural geographies*, January 2016, s. 98.

Znovu se nám zde potvrzuje, že informální učení může probíhat kdekoli, nezávisle na konkrétním místě. K vytvoření vyhovujících podmínek pro informální učení je pro žáky důležitým faktorem spíše jakési „zdomácnění“ prostředí, možnost vytvořit si ve škole svůj vlastní prostor, doslova si jej „přivlastnit“: „...*the people make the room, the people makes the space, the space doesn't make the person*“. Jde o schopnost přehodnocení funkce prostoru, „... ‘*deformalizing*‘ spaces and environments“. ⁹⁰ Projevili-li žáci snahu jakkoli přispět k vytvoření motivujícího prostředí, příznivějšího pro jejich hudební aktivity, měli by mít možnost své nápady realizovat.

2.4 Informální učení v hudební výchově v pojetí Lucy Green

2.4.1 Projekt výuky s informálním učení

Moderní hudební pedagogika obrátila svou pozornost k informálnímu učení zásluhou díla britské profesorky Lucy Green působící na Institute of Education, University College London. Její publikace *Music, Informal Learning and the School: A New Classroom Pedagogy* popisuje implementaci nového projektu výuky hudební výchovy, jehož je Green autorkou i realizátorkou.

Ve Velké Británii již koncem 60. let minulého století vzniklo hnutí za tvořivý přístup k hudbě (*creative music movement*⁹¹) se snahou přiblížit žákům soudobou vážnou hudbu prostřednictvím kreativních skupinových činností a elementárního komponování. Green navázala na toto hnutí uplatňováním pedocentrismu spočívajícího v předání zodpovědnosti za učení do rukou žáka (*self- / peer-directed learning*). Kritizuje ovšem původní výběr hudby, jež je podle preferenčních výzkumů žákům nejbližší, a tudíž pedocentrickému přístupu neodpovídá.⁹²

Green tedy považuje hudbu populární za výchozí „...*in relation to its potential for leading pupils out into a wider sphere of musical appreciation*“⁹³ a tu, jíž by žáci v první řadě

⁹⁰ Tamtéž, s. 95-96.

⁹¹ „*The adoption of creative music-making as a part of education ... became influential through new channels during 1960s in the work of, for example, Dennis (1970), Paynter and Aston (1970), Paynter (1982), Schafer (1967) and Self (1967).*“

Citováno dle GREEN, L.: *Music, Informal Learning and the School: A New Classroom Pedagogy*, London: Ashgate Press, 2008, s. 11.

⁹² Tamtéž, s. 11-14.

⁹³ GREEN, L.: Popular Music Education in and for Itself, and for ‘Other’ Music: Current Research in the Classroom, *International Journal of Music Education*, č. 2, 2006, s. 102.

měli porozumět. „*Just because they identify with and listen to certain music outside the school of course does not mean that they have a critical understanding of it.*“⁹⁴ Zároveň představila poměrně revoluční myšlenku, jak toho docílit, poté co na sklonku 90. let provedla výzkum praktik informálního učení populárně-hudebních samouků a navrhla jejich přístup k populární hudbě ve školní výuce využívat namísto čistě pedagogicky vykonstruované metodiky: „*...we should aim, not for the authenticity of the musical product, but for the authenticity of the musical learning practice.*“⁹⁵ Green na základě svého výzkumu charakterizuje těchto pět nejčastějších faktorů informálního učení hudby:

- vlastní výběr většinou již známé, oblíbené skladby;
- kopírování nahrávky skladby podle sluchu jako hlavní metoda osvojení dovednosti;
- organizace a řízení učení probíhá jako tzv. *self-directed*, *peer-directed* nebo *group learning*, v rámci interakce ve skupině jsou metodami osvojování znalostí a dovedností také konverzace, pozorování, imitace apod.;
- nabývání znalostí a dovedností osobitým způsobem, nahodile; holistický přístup k hudebnímu materiálu;
- vysoká integrace poslechových, výkonných, improvizčních a kompozičních činností během procesu učení, důraz na osobní kreativitu.⁹⁶

Na informálním učení v pojetí Green se výrazně podílí proces enkulturace, k němuž patří i pozorování aktivit nějaké referenční skupiny, často zkušenějších hudebníků, a zvláště pak jejich napodobování. Mít vzor či přímo idol je fenoménem bytostně spjatým s populární hudbou a u dětí i dospívajících představuje možnost imitace vzoru – dávno známý princip mimesis – doslova potřebu. Což lze například podle Konrada P. Liessmanna vnímat v souvislosti s pedagogikou vyznávající kult kreativity a inovací takto: „*Živé idoly, jimiž se dnes mediální nebe jen hemží (...) vracejí mladým lidem to, co jim moderní pedagogika upírá: chuť napodobovat, radost z imitace, potěšení z opakování, osvobození od tlaku k originalitě, požitek z uctívání.*“⁹⁷ Green zdůrazňuje nutnost nabídnout, ideálně v osobě

⁹⁴ GREEN, L.: *Music, Informal Learning and the School: A New Classroom Pedagogy*, London: Ashgate Press, 2008, s. 14.

⁹⁵ GREEN, L.: Popular Music Education in and for Itself, and for ‘Other’ Music: Current Research in the Classroom, *International Journal of Music Education*, č. 2, 2006, s. 114.

⁹⁶ GREEN, L.: *Music, Informal Learning and the School: A New Classroom Pedagogy*, London: Ashgate Press, 2008, s. 10.

⁹⁷ LIESSMANN, K. P.: *Univerzum věcí*, Praha: Academia, 2012, s. 114-115.

učitele, dobrý vzor (*musical model*), jehož nápodoba bude pro děti motivující a prospěšná: „...*the older musicians act as expert musical models whom learners can talk to, listen to, watch and imitate.*“⁹⁸

Obrovská výhoda skupiny vrstevníků s podobnou hudební preferencí spočívá v tom, že žákovi nabízí bezpečný prostor pro experimentování s hlasem či nástrojem metodou „pokus-omyl“. Takže imitace a kreativita zde mohou být v synergii. Organizace výuky v žákovských týmech navíc poskytuje ideální podmínky pro rozvoj sociální kompetence, jenž spočívá, stejně jako fungování každé skupiny lidí, v efektivní komunikaci, vzájemné toleranci, umění kompromisu a osobní zodpovědnosti.⁹⁹

Uvedené pojetí informálního učení tvoří podstatu projektu výuky hudební výchovy, jehož implementace proběhla v rámci pilotní studie na jednadvaceti britských základních školách v letech 2002-2006 a účastnili se jí žáci ve věku 13-14 let. Stanovené cíle projektu zahrnovaly přejetí praktik informálního učení populárně-hudebních samouků, adaptaci těchto praktik na formální prostředí školní třídy a zhodnocení míry možností jejich uplatnění a přínosu.¹⁰⁰

Projekt byl rozvržen do sedmi níže uvedených etap, z nichž každá vyžaduje hodinovou dotaci čtyř až šesti vyučovacích jednotek.¹⁰¹ První etapa je kvintesencí pedagogiky celého projektu, pořadí dalších etap Green pouze doporučuje.

Etapa 1

Žáci si přinesou nahrávky hudby dle vlastního výběru. Utvoří „kamarádské“ skupiny po třech až pěti členech a po společném poslechu si vyberou jednu skladbu. Poté si zvolí hudební nástroje a pokusí se svépomocí a výhradně podle sluchu zahrát vybranou skladbu nebo její fragmenty.

Etapa 2

Každá skupina obdrží CD se skladbou, jež má jasnou strukturu, a s patnácti dalšími nahrávkami jednotlivých riffů této skladby či jejich kombinací. Žáci poslouchají nahrávky, diskutují o nich a pokouší se zahrát riffy podle sluchu. Pokud chtějí, mohou

⁹⁸ GREEN, L.: *Music, Informal Learning and the School: A New Classroom Pedagogy*, London: Ashgate Press, 2008, s. 6.

⁹⁹ Tamtéž, s. 5-9.

¹⁰⁰ Tamtéž, s. 14-23.

¹⁰¹ Počítá se s vyučovací jednotkou v délce 50-90 minut.

Tamtéž, s. 23.

využít pracovní listy prozrazující názvy not, ne však přesný zápis melodie ani rytmu. Vytvoří vlastní verzi dané skladby.

Etapa 3

Opakování první etapy s cílem využít a rozvinout doposud získané zkušenosti a dovednosti.

Etapa 4

Žáci jako skupina vytváří, nacvičují a provádějí vlastní hudební kompozici, podle svých možností co nejsamostatněji.

Etapa 5

Hostující kapela složená z vrstevníků nebo tzv. *community musicians*¹⁰² představuje žákům formou workshopu vlastní techniky skládání písní (*songwriting*). Poté žáci samostatně pokračují v práci na svých vlastních kompozicích.

Etapa 6

Každá skupina žáků obdrží CD s pěti skladbami vážné hudby z aktuálních televizních reklam. V malých skupinách po společném poslechu a diskuzi zvolí jednu skladbu, podle sluchu ji kopírují, v rámci svých schopností upravují, aranžují, nacvičují a společně interpretují.

Etapa 7

V této závěrečné fázi skupiny obdrží CD s pěti skladbami vážné hudby, které jim pravděpodobně známé nejsou. CD obsahuje také nahrávky hlavních melodických a basových linek daných skladeb, z nichž některé tyto linky jsou zjednodušené. Pomocné pracovní listy nejsou k dispozici. V malých skupinách po společném poslechu a diskuzi žáci opět zvolí jednu skladbu, podle sluchu ji kopírují, upravují, aranžují, nacvičují a společně interpretují.

¹⁰² V Anglii tzv. *community musicians* „...often work for an organisation (such as a local municipal council) that provides infrastructure for individual creative and performance projects through an arts officer. Most community musician positions involve creative music skills and administration of a program of community music activities. The administrative component usually involves planning short-term and long-term projects, designing projects, writing funding applications, budgeting, recruiting staff if required, collating documentation and writing reports, and perhaps even consulting on the design and development of new community facilities.“
Citováno z http://www.musiccareer.com.au/index.php/Community_Musician

Green uvádí, že jednotlivé etapy by měly být prokládány „formálnější“ výukou, jelikož projekt nebyl primárně navržen tak, aby nahradil veškerou výuku a obsáhl všechny požadavky kurikula hudební výchovy. Mezi největší úskalí realizace projektu řadí poměrně náročné podmínky na materiální vybavení školy. Kromě prostoru, několika tříd či menších místností pro oddělení žakovských skupin, je třeba mít k dispozici dostatečné vybavení hudebními nástroji a technologiemi.

2.4.2 Proměna role učitele

Zvláště v první etapě plní projekt svůj účel, přijme-li učitel roli facilitátora. Ta spočívá v umění respektovat poněkud rozšířené hranice žákovy autonomie, protože jen tak se s ní žák naučí samostatně hospodařit. Učitel by tedy neměl podnikat téměř žádné, než nezbytně nutné intervence a žákovo učení regulovat hlavně kladením podněcujících otevřených otázek.

Pochopitelně, učitelé mají tendenci zasáhnout, když žáci v činnosti chybují nebo nedosahují na první pohled jasného pokroku. Lucy Green se domnívá, že je to způsobeno vnějším tlakem zatěžujícím jejich profesi a striktně danými požadavky kurikula: „...*all guidelines are taken extremely seriously by teachers. Failure to ‘deliver’ the required curriculum, or being seen as a ‘poor’ teacher, officially or unofficially, can have disastrous consequences, both professionally and personally.*“¹⁰³ Ačkoli projekt zahrnuje tzv. *open-ended learning outcomes*, prokázalo se, že výstupy prováděných aktivit pokryly téměř všechny požadavky britského Národního kurikula.¹⁰⁴

Green také připomíná, jak často opomíjíme přirozenou vlastnost vývoje procesu učení, kdy počáteční úspěch stírá stagnace či zhoršení, které mnoho pedagogů ihned znepokojí: „...*firstly, that at least in music ‘getting worse before you get better’ might be a natural or normal part of progression, and secondly, that leaping in to offer ‘help’, and thus attempting to stop learners from ‘going backwards’, could actually be detrimental to their learning.*“¹⁰⁵

Prožití společného nerušeného muzicírování, jehož normální součástí jsou i chyby, u žáků velmi prohlubuje pozitivní hudební zkušenost. Je proto důležité zachovat tuto plynulost aktivity, byť se učiteli navenek zdá nesmyslná: „*What we as educators count as*

¹⁰³ GREEN, L.: *Music, Informal Learning and the School: A New Classroom Pedagogy*, London: Ashgate Press, 2008, s. 28.

¹⁰⁴ Tamtéž, s. 27-29.

¹⁰⁵ Tamtéž, s. 54.

being on task does not necessarily correspond with the musical aims that pupils identify for themselves, nor paths which lead most directly to the achievement of those aims.“¹⁰⁶

Během první etapy projektu pomohlo vytvořit shovívavé klima zastoupení učitele „neživou věcí“ (CD), paradoxně krutější autoritou, která se sice nepřizpůsobí ani nic nevysvětlí, ale co je podstatné – neslyší chyby a nehrozí od ní žádné represe.¹⁰⁷

Teprve od druhé etapy projektu se učitel zapojuje aktivněji, a požádají-li žáci o jeho pomoc, stává se vzorem (*musical model*), takže například demonstruje techniku hry na hudební nástroj, vyhledává tóny melodie podle sluchu a podobně. Právě zmíněných činností se někteří učitelé obávají. Mnozí totiž prošli „klasickým“ hudebním vzděláním a postrádají multiinstrumentální průpravu i trénink ve hře podle sluchu.¹⁰⁸ Podle Hallam však žáci obvykle ani nemají takové nároky a „...do not expect teachers to actively engage in what they perceive as their music.“¹⁰⁹ Učitel se tedy ocitá zároveň v pozici žáka, což je pro něj zřejmě nejméně obvyklá proměna role, která ovšem dětem umožní pozorovat celý proces hledání řešení „jak na to“, tedy jak se učí někdo jiný.¹¹⁰ Namísto izolovaného řešení vstřebávají jednak postupy k němu vedoucí a jednak postupy neúspěšné.

V průběhu projektu zúčastnění pedagogové většinou popisovali totožné fáze prožívání své nové role:

- prvotní šok – obavy, zklamání z postupu práce žáků a neustálá, nutkavá potřeba zasáhnout;
- překvapení – údiv nad vlastní organizací práce žáků a řešením problémů, posílení důvěry ve schopnosti žáků a vědomí, že si dokáží poradit sami;
- přehodnocení přístupu – žáci jen potřebují čas, aby došli k řešení samostatně, uvědomění si často přehnaného tempa hodiny bez dostatečného procvičování;
- přijetí role – větší jistota, schopnost přemýšlet a reagovat adekvátně nové roli.¹¹¹

¹⁰⁶ Tamtéž, s. 116-117.

¹⁰⁷ Tamtéž, s. 55.

¹⁰⁸ Tamtéž, s. 24-27.

¹⁰⁹ HALLAM, S. et al.: The Perceptions of Non Music Staff and Senior Management of the Impact of the Implementation of the Musical Futures Approach on the Whole School, *British Journal of Music Education*, č. 2, 2016, s. 153.

¹¹⁰ GREEN, L.: *Music, Informal Learning and the School: A New Classroom Pedagogy*, London: Ashgate Press, 2008, s. 51.

¹¹¹ Tamtéž, s. 32-37.

Učitelé obvykle přemýšlí a jednájí podle předem stanoveného dlouhodobého cíle výuky. Během projektu se však naučili diagnostikovat okamžitou potřebu žáka, tedy klást si otázky typu: Čeho chtějí žáci dosáhnout právě teď? A co pro to právě teď potřebují udělat? Green shrnuje smysl takového pedagogického přístupu těmito slovy: „*the main approach was to help pupils, firstly through observing their actions and diagnosing their needs, then demonstrating, or modelling, in order to foster learning by watching, listening and imitation, rather than explaining, naming or insisting.*“¹¹²

2.4.3 Porovnání hypotéz a závěrů pilotní studie

Průběh implementace projektu byl zaznamenán metodou nestrukturovaného zúčastněného pozorování jednotlivých žákovských skupin i výuky celé třídy, dále pomocí zvukového záznamu skupinové práce, polostrukturovaných rozhovorů s žáky a učiteli, týmových porad učitelů, a také pořizováním audiovizuálního záznamu závěrečných vystoupení.¹¹³

Hypotézy o přínosu projektu pro žáky i pedagogy byly formulovány takto: posílení motivace, mnohostranných hudebních dovedností a důvěry ve vlastní schopnosti a muzikálnost; inkluze všech žáků bez ohledu na hudební schopnosti; poučenější, kritické hodnocení hudby; rozvoj schopnosti respektovat, tolerovat a ocenit různé hudební žánry (i mimo vlastní hudební preferenci).¹¹⁴ Míru naplnění stanovených hypotéz nejlépe vystihují níže uvedené příklady prokázaných výstupů projektu a dalších poznatků z výzkumu.

Silně motivačně působila především možnost být s hudbou v bezprostředním kontaktu nezatěžovaném teoretickou přípravou a těšit se z vlastního objevování v rámci autonomního učení.¹¹⁵ Tato změna v přístupu směrem k podpoře informálního učení vyvolala u žáků dojem, že téměř všechny činnosti v rámci projektu jsou „nové“ a „lepší“ než v běžných hodinách hudební výchovy, i když v těch samozřejmě taktéž hráli na hudební nástroje a absolvovali činnosti podobného typu. Některé školy navíc doplnily své standardní vybavení (perkusi

¹¹² Tamtéž, s. 35.

¹¹³ Tamtéž, s. 14-20.

¹¹⁴ GREEN, L.: *Music, Informal Learning and the School: A New Classroom Pedagogy*, London: Ashgate Press, 2008, s. 4.

¹¹⁵ Viz pojmy *making music* versus *learning how to make music* (pozn. 75), *musical framing* versus *pedagogical framing* (pozn. 76).

a klávesové nástroje) také o elektrické kytary, baskytary a bicí soupravy. Učitelé, kteří takové vybavení k dispozici neměli, se obávali, že žáky odradí neautentický zvuk dostupných hudebních nástrojů, ovšem “...*there was no suggestion that pupils were as concerned about the authenticity of their musical product as adults expected them to be (...) [it] is an adult construction, caused by too much focus on the product.*“¹¹⁶

Bylo dokázáno, že členové jednotlivých skupin společně prožívali tzv. „flow“, tedy ničím nerušené pohlčení aktivitou, a to díky privilegii řídit tempo, strukturu a vývoj vlastního učení: „[Pupils] *indicated that autonomous learning lead to a better sense of satisfaction than teacher-directed learning (...) mentioned a positive impact on self-confidence.*“¹¹⁷ Pozoruhodná plynulost hry se dostavila také v důsledku toho, že hráči nebyli vázání čtením notového zápisu, takže i přes vědomé chyby se nezastavovali a v jejich hře byl dokonce znatelný „feeling“.¹¹⁸

Hru na nástroj žáci nejčastěji uváděli jako zásadní psychomotorickou dovednost, kterou si během projektu osvojili, přičemž kladně hodnotili také možnost volby nástroje. Na druhou stranu žáci s klasickým hudebním vzděláním považovali za novou dovednost většinou hru podle sluchu, kterou si příliš se svým vlastním nástrojem nespojovali.¹¹⁹

Při kopírování nahrávky se nejprve soustředili na rytmus vokální linky, až poté na metrum skladby a doprovod rytmické sekce, dále se zabývali výškou tónů melodických nástrojů a nakonec rozvíjeli souhru. Zpěvu se tradičně více ujímaly dívky, ačkoli chlapci se k překvapení učitelů dobrovolně angažovali i v sólovém vokálním projevu. Zvláštní záliba ve zpěvu se objevovala u chlapců asijského etnika.¹²⁰

Během projektu došlo k výraznému zkvalitnění efektivní spolupráce žáků, funkční verbální i neverbální komunikace a nad očekávání vysoká byla také míra inkluze žáků běžně pasivních a nemotivovaných. Členové skupiny si navzájem pomáhali, jednotlivcům tedy záleželo na úspěchu druhých: „...*the essence of co-operative learning is that it makes*

¹¹⁶ GREEN, L.: Popular Music Education in and for Itself, and for ‘Other’ Music: Current Research in the Classroom, *International Journal of Music Education*, č. 2, 2006, s. 114.

¹¹⁷ Na otázku zda by uvítali občasně vedení učitele, odpověděla kladně pouze osmina zúčastněných. Tamtéž, s. 108.

¹¹⁸ GREEN, L.: *Music, Informal Learning and the School: A New Classroom Pedagogy*, London: Ashgate Press, 2008, s. 56-62.

¹¹⁹ Tamtéž, 41-65.

¹²⁰ Tamtéž.

students want each other to succeed, whereas traditional classroom teaching makes students compete and want each other to fail. ¹²¹

Informální učení probíhající skrze skupinovou interakci mělo dvojí povahu. Buď se jednalo o jeho implicitní formu *group learning* (při společném muzicírování, pozorování, imitaci, při plánování dalšího postupu, diskuzi i výměně názorů), nebo šlo o specifitější *peer-directed learning* vyznačující se explicitní snahou jednotlivce vyučovat ostatní vrstevníky. Potvrdilo se, že v případě *peer-directed learning* zaujímali v malé skupině alespoň dočasně roli leadera nejen ostýchaví žáci, ale také ti běžně považovaní za „nemuzikální“ a problémové. Alternativní přístup k učení tedy rozšířil obvyklou kategorii muzikálního žáka. ¹²²

Vrstevník v roli učitele svým uvažováním, jazykem a metodami mnohdy lépe reagoval na potřeby žáků: „...*peer teaching and learning have some qualitative differences from an expert-to-novice teaching and learning relationship (...) [including] issues of power and expertise (...) peers did use different methods from teachers (...) learning takes place through teaching.*“ ¹²³

Spolupráce se studentskými kapelami v páté etapě projektu se ukázala jako jedna z nejpłodnějších inspirativních a motivačních strategií. Žáci „...*being able to see how a song can be put together by 'ordinary' people rather than stars...*“ ¹²⁴ dospěli k názoru, že také oni mohou hrát v kapele a tvořit, jestliže to dokáží i jejich starší spolužáci.

Pokud jde o schopnost kritického hodnocení hudby, opět bylo možno pozorovat zlepšení, zvláště pak v receptivních aktivitách. Ty byly klíčové ke splnění zadaného úkolu, žáci v nich proto spatřovali smysl a přistupovali k nim více analyticky než v běžných hodinách hudební výchovy. Účelný poslech Green označuje termínem *purposive listening*, žáci při něm prokázali cit pro detail, instrumentaci nebo barvu nástroje: „...*those who acquire their musical skills and knowledge primarily through aural copying start attending to fine aspects of sound quality right from the beginning of the learning process.*“ ¹²⁵ Někteří dokonce využili ekvalizér, aby lépe slyšeli jednotlivé party.

¹²¹ GREEN, L.: *Music, Informal Learning and the School: A New Classroom Pedagogy*, London: Ashgate Press, 2008, s. 133.

¹²² Tamtéž, s. 116-139.

¹²³ Tamtéž, s. 121.

¹²⁴ Tamtéž, s. 131.

¹²⁵ Tamtéž, s. 71-72

Po absolvování první etapy projektu se žáci stali mnohem kritičtějšími posluchači „...they were now responding to, and taking into consideration, the inter-sonic properties and relationships within the musical material.“¹²⁶ Výběr písně probíhal mnohem fundovaněji a také nebyl omezen jen na současnou pop music. Prokazatelně došlo k transferu analytických schopností, neboť žáci již brali v potaz hudební kvality skladby a její strukturu, dále technickou vyspělost interpretů nebo obtížnost hry na určité nástroje. Někteří začali dešifrovat, jak populárně-hudební průmysl ovlivňuje výsledný hudební produkt, byli totiž schopni posoudit a porovnat například vizuální stránku vystoupení s kvalitou kompozičního vkladu umělce.

Hodnocení i popis slyšených jevů obsahoval široké vágní pojmy, žáci užívali hudební terminologii osobitým způsobem, „...teenagers in the UK quite systematically use the words ‘beats’, ‘beat’ or ‘rhythm’ to cover all sorts of concepts, including ‘accompaniment’, ‘backing’ or even ‘pitch’ or ‘harmony’; they often refer to a rhythm as a ‘tune’, as in ‘the drum tune’; and they use the word ‘song’ to refer to both songs and instrumental music.“¹²⁷ Daleko více preferovali neverbální komunikační prostředky či demonstraci hrou, což zdůvodňovali tvrzením, že většina hudebních myšlenek ani nelze vyjádřit slovy a terminologie zde nestačí. Tento pravdivý postřeh dosud není příliš reflektován: „...our syllabi and assessment mechanisms have long placed a high emphasis on the development of linguistic concepts, theory and notation.“¹²⁸

Žáci po skončení projektu dokázali podložit argumenty svůj postoj k hudbě a ocenit nebo alespoň tolerovat žánry mimo vlastní hudební preferenci. Podle Lucy Green je osobní vztah posluchače utvářen kombinací hudebního významu (*inter-sonic meaning*), jenž určitému žánru přikládá, a s ním spojených mimohudebních asociací (*delineated meaning*). U konkrétního žánru mohou být oba tyto aspekty pozitivní a u žáků pak dochází k tzv. *musical ‘celebration’*, jsou totiž v rámci tohoto žánru enkulturováni a ztotožňují se s ním, jak vyjadřuje následující schéma:

positive inter-sonic meaning + positive delineated meaning → musical celebration

V opačném případě má hudba negativní výsledný efekt, což je pro edukaci nežádoucí:

negative inter-sonic meaning + negative delineated meaning → musical alienation

Muže také dojít k méně žádoucímu ambivalentnímu postoji:

¹²⁶ Tamtéž, s. 83

¹²⁷ Tamtéž, s. 68.

¹²⁸ Tamtéž, s. 70.

negative inter-sonic meaning + positive delineated meaning → ambiguity

*positive inter-sonic meaning + negative delineated meaning → ambiguity*¹²⁹

Vnímání hudby je skutečně velmi individuální záležitost a jen vlastní volba repertoáru v některých etapách projektu zaručila celkový pozitivní postoj žáků k hudbě. Učitel by podobný efekt mohl zajistit jen stěží: „...*music which carries positive delineations for pupils inside the classroom is hard to come by, and even harder to sustain as curriculum content.*“¹³⁰

Artificiální hudba byla zvolena pro aktivity v závěrečných etapách projektu se záměrem zjistit reakce žáků na opačný extrém – hudbu jimi nepřijímanou pro mnohé negativní asociace s ní spojené: „...*a number of pupils said the only time they heard classical music was 'in the car' (...) a place where adults are in control (...) from which teenagers, once going along, cannot escape.*“¹³¹ Třída se patrně mění v podobný prostor, ze kterého není úniku, jestliže v ní žáci nemají šanci vytvořit si k artificiální hudbě pozitivní konotace.

Výběr artificiální hudby vyvolal zprvu zklamání a odmítavé až hanlivé komentáře. Prudce negativně reagovali paradoxně žáci velmi muzikální, kteří si uvědomovali její komplikovanou strukturu. Jakmile se žáci opět ponořili do autonomní skupinové práce, dostavily se kladné reakce: „...*when pupils' listening experiences (...) involve the direct production of musical inter-sonic meanings in a way which can 'flow' and which can be playful (...) then their musical awareness and response, or 'critical musicality', seem to open up.*“¹³²

Pozitivní zážitky vedly částečně k přehodnocení nebo zmírnění negativismu vůči artificiální hudbě. Pouze devět jednotlivců z pětadvaceti skupin uvedlo, že svůj postoj vůbec nezměnili. Výsledné interpretace skladeb neměly zcela rozvinuté melodie, ale vždy byly téměř v originálním tempu a žáci často skladby hravě aranžovali či žánrově stylizovali. V závěrečné evaluaci projektu se žáci o artificiální hudbě vyjadřovali s uznáním a souhlasili s tím, že má své místo v kurikulu a patří k všeobecnému rozhledu, ačkoli ji stále vnímali spíše jako „povinnost“.¹³³

¹²⁹ GREEN, L.: Research in the Sociology of Music Education: Some Introductory Concepts, *Music Education Research*, č. 2, 1999, s. 161-168.

¹³⁰ GREEN, L.: *Music, Informal Learning and the School: A New Classroom Pedagogy*, London: Ashgate Press, 2008, s. 90.

¹³¹ Tamtéž, s. 180.

¹³² Tamtéž.

¹³³ Tamtéž, s. 168-178.

3 Musical Futures

3.1 Vývoj a strategie projektu

Na podnět nezávislé grantové nadace Paul Hamlyn Foundation v roce 2003 začala Lucy Green společně s Abigali D'Amore připravovat projekt Musical Futures, navazující na koncept informálního učení v hudební výchově. Po dobu dvou let probíhal pilotážní výzkum na třech školách s cílem „*to devise new and imaginative ways of engaging young people, aged 11-19, in music activities.*“¹³⁴ Finální verze projektu vznikla v roce 2006, kdy byla publikována také metodická příručka obsahující veškeré informace potřebné pro implementaci projektu do výuky a ukázky materiálů. Projekt Musical Futures v současnosti zahrnuje soubor několika flexibilních modelů výuky, jejichž konkrétní podobu a schéma určuje teprve hudební pedagog podle svých možností a vybavení školy, a využívá následující kategorie výuky:

- *„formal – taught by adults in schools, colleges, etc.*
- *non-formal – led by adults in community contexts*
- *informal – led by young people: working alone without the constant presence of adults, students as teachers/teachers as students, no entry barriers to learning*“¹³⁵

Projekt byl navržen s ohledem na neuspokojivé výsledky inspekční zprávy Ofsted o sekundárním vzdělávání z roku 2003, ve které „...[music lessons] *were described as unimaginative and not related to students' interests.*“¹³⁶, a na požadavky připravované nové verze anglického Národního kurikula. Primární cílovou skupinou jsou tedy žáci sedmého až devátého ročníku, tzv. Key Stage 3, kdy často dochází k poklesu zájmu o školní hudební výchovu, přičemž do roku 2008 se v Anglii nejčastěji účastnili projektu žáci devátého ročníku (13-14 let).¹³⁷ Celkovou nabídku však tvoří výukové programy vhodné pro různé věkové

¹³⁴ HALLAM, S. et al.: Teachers' Perception of the Impact on Students of the Musical Futures Approach, *Music Education Research* [online], November 2015, s. 2 [cit. 2017-01-20]. Dostupné na <http://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/14613808.2015.1108299>

¹³⁵ D'AMORE, A. (ed.): *Musical Futures: An Approach to Teaching and Learning*. Resource Pack: 2nd edition. London: Paul Hamlyn Foundation, 2014, s. 9.

¹³⁶ HALLAM, S. et al.: Teachers' Perception of the Impact on Students of the Musical Futures Approach, *Music Education Research* [online], November 2015, s. 2 [cit. 2017-01-20]. Dostupné na <http://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/14613808.2015.1108299>

¹³⁷ Tamtéž, s. 3.

kategorie žáků od 8 do 18 let. K hlavním vzdělávacím strategiím projektu patří podpora informálního učení, zapojení žáků do hudební praxe a efektivních učebních aktivit (tzv. *practical music making a meaningful, sustainable musical activities*) a také propojení školní a mimoškolní hudební zkušenosti.¹³⁸ Podle průzkumu Hallam v roce 2008 již využívalo nebo plánovalo použít strategie a výukové materiály Musical Futures až sedm set učitelů, což poukazuje na poměrně rychle získanou popularitu projektu.¹³⁹

Nezbytnou součástí projektu jsou různé strategie hodnocení procesu učení, zejména prostřednictvím audio a videonahrávek, jež zachycují celý průběh učení, takže umožňují hodnotit individuální pokrok. Výborně slouží ke skupinové reflexi a analýze, opírá se o něj výsledné hodnocení, případně známkování. Nahrávky ukázkových prací lze využít jako evidenci a „propagační materiál“ ať už pro budoucí výuku, při prezentaci projektu veřejnosti či vedení školy.

Některé výukové programy Musical Futures kladou, alespoň v českém kontextu, poměrně vysoké požadavky na vybavení školy. Je to především dostatek prostoru (ideálně několik menších místností) pro nerušenou práci jednotlivých žakovských skupin, odpovídající počet různých hudebních nástrojů k zapojení všech žáků, dále přístup k internetu a k hudebním technologiím (např. pro záznam zvuku). Dělená skupinová práce navíc vyžaduje dozor dalšího pedagoga či jiného asistenta, kterým často bývá tzv. *community musician*.¹⁴⁰ Standardně měly anglické školy k dispozici několik keyboardů, set perkusivních nástrojů a „...in some cases there were bass and rhythm guitars, drum kits and/or electronic drum pads.“¹⁴¹

Vzhledem k povaze projektu jsou výstupy učení do jisté míry otevřené, proto jej Hallam doporučuje využívat jako „...one element of a teacher's pedagogical toolkit...“¹⁴², neboť při současných požadavcích jasně měřitelných a kontrolovatelných výstupů „...the

¹³⁸ D'AMORE, A. (ed.): *Musical Futures: An Approach to Teaching and Learning*. Resource Pack: 2nd edition. London: Paul Hamlyn Foundation, 2014, s. 9.

¹³⁹ HALLAM, S. et al.: What Impact Does Teaching Music Informally in the Classroom Have on Teachers, and Their Pedagogy?, *Music Education Research*, č. 1, 2017, s. 44.

¹⁴⁰ D'AMORE, A. (ed.): *Musical Futures: An Approach to Teaching and Learning*. Resource Pack: 2nd edition. London: Paul Hamlyn Foundation, 2014, s. 17-18.

¹⁴¹ HALLAM, S. et al.: Teachers' Perception of the Impact on Students of the Musical Futures Approach, *Music Education Research* [online], November 2015, s. 2 [cit. 2017-01-20]. Dostupné na <http://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/14613808.2015.1108299>

¹⁴² HALLAM, S. et al.: What Impact Does Teaching Music Informally in the Classroom Have on Teachers, and Their Pedagogy?, *Music Education Research*, č. 1, 2017, s. 57.

*barriers for adopting the approach and applying it across the curriculum more widely may be challenging or even insurmountable, particularly in the performativity culture in the UK.*¹⁴³ Závěrečná zpráva z londýnského Institute of Education potvrzuje, že projekt na školách pozdvihl prestiž hudební výchovy, poskytl žákům možnost aktivně hrát a vystupovat, výrazně vzrostla motivace a důvěra ve vlastní schopnosti a kladné sebehodnocení dětí.¹⁴⁴ Některé školy zaznamenaly až dvojnásobné navýšení počtu žáků, jenž pokračují ve studiu hudební výchovy na dalším stupni vzdělávání, tzv. Key Stage 4. Podmínky projektu svědčily také inkluzi žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, ovšem úspěch žáků s problematickým chováním nebyl vždy ostatními pedagogy pozitivně přijímán.¹⁴⁵

V názorech na organizační náročnost Musical Futures se učitelé různí – zhruba polovině přístup vyhovoval a osvěžil jejich vyučovací styl, naopak pro druhou část byl projekt značně stresující z důvodu časové náročnosti a obavy ze ztráty kontroly, kterou však narůstající zkušenost s novou rolí postupně zmírňovala. Učitelé v obou skupinách však pociťovali změnu ve svém přístupu, významný profesní růst a nejznatelněji pak posílení jistoty ve výuce nástrojové hry.¹⁴⁶ Avšak jak upozorňuje Gower, byrokracie a politické nároky „...to meet learning targets set by the National Curriculum can pose formidable barriers to teachers in England who wish to incorporate informal approaches to learning and teaching in their classes.“¹⁴⁷

V současné době je Musical Futures nezisková organizace, jejíž činnost kromě Paul Hamlyn Foundation podporuje také výrobce digitálních hudebních nástrojů Roland UK. Díky tomu pořádá kurzy dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků, v nichž zájemci o implementaci projektu „...receive appropriate initial and ongoing training and (...)

¹⁴³ HALLAM, S. et al.: The Perceptions of Non Music Staff and Senior Management of the Impact of the Implementation of the Musical Futures Approach on the Whole School, *British Journal of Music Education*, č. 2, 2016, s. 153.

¹⁴⁴ HALLAM, S. et al.: *Musical Futures: A Case Study Investigation*, London: Paul Hamlyn Foundation, 2011, s. 164-166.

¹⁴⁵ HALLAM, S. et al.: The Perceptions of Non Music Staff and Senior Management of the Impact of the Implementation of the Musical Futures Approach on the Whole School, *British Journal of Music Education*, č. 2, 2016, s. 152-153.

¹⁴⁶ HALLAM, S. et al.: What Impact Does Teaching Music Informally in the Classroom Have on Teachers, and Their Pedagogy?, *Music Education Research*, č. 1, 2017, s. 56.

¹⁴⁷ GOWER, A.: Integrating Informal Learning Approaches into the Formal Learning Environment of Mainstream Secondary Schools in England, *British Journal of Music Education*, č. 1, 2012, s. 13.

recognise the stresses of managing workshopping on a continuous basis and make allowances for this in timetabling and levels of staffing.“¹⁴⁸ Na svých webových stránkách nabízí školám komplety materiálů k výuce jednotlivých výukových programů.¹⁴⁹

3.2 Adaptace projektu

Působnost Musical Futures se v roce 2011 rozšířila také za hranice Anglie do škol ve Walesu, Skotsku a Severního Irsku „...*with teachers adopting and tailoring the approach to suit their school settings.*“¹⁵⁰ Výsledky pilotního výzkumu z Walesu podle Evanse ukazují, že méně formální prostředí žákům umožnilo rozvinout řadu dovedností (hra na nový hudební nástroj, tvorba písní) a jejich transfer do různých hudebních kontextů. Získané dovednosti nehudební (*extra-musical*) povahy zahrnovaly především „...*analytical and critical thinking as well as problem-solving.*“¹⁵¹ Dané klima a metody učení, u nichž je nutné spolehnout se na vlastní hudební sluch, vyvolávaly „...*the reluctance of some learners (with more formal experience) to engage in aural learning*“.¹⁵² V takových případech, i přes obecně vysokou autonomii práce žáků, byl pedagog jako facilitátor učení nepostradatelný, takže další informace a vzdělávání v oblasti tohoto „nedidaktického“ způsobu vedení žáků je velmi žádoucí.

Realizace Musical Futures proběhla také na druhém stupni základních škol v Austrálii. Pip Robinson potvrzuje posílení motivace a smyslu pro týmovou spolupráci žáků, zároveň však upozorňuje, že je nezbytné vypracovat „...*curricular documentation that justifies the educational value of these [informal learning] activities*“¹⁵³ a obeznámit vedení školy s podobou projektu. Dění ve třídách totiž působí na nezasvěceného pozorovatele velice chaoticky, ovšem „...*this chaotic state is where most of the work and learning takes*

¹⁴⁸ HALLAM, S. et al.: Teachers' Perception of the Impact on Students of the Musical Futures Approach, *Music Education Research* [online], November 2015, s. 12 [cit. 2017-01-20]. Dostupné na <http://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/14613808.2015.1108299>

¹⁴⁹ Volně dostupné ukázky i zpoplatněné „*resourcepack*“ ke stažení na <https://www.musicalfutures.org/resources>

¹⁵⁰ EVANS, S. E. et al.: Learner's Experience and Perceptions of Informal Learning in Key Stage 3 Music: a Collective Case Study, Exploring the Implementation of Musical Futures in Three Secondary Schools in Wales, *Music Education Research*, January 2015, s. 2.

¹⁵¹ Tamtéž, s. 14.

¹⁵² Tamtéž.

¹⁵³ ROBINSON, P.: It looks chaotic, but what is really happening?, *Victorian Journal of Music Education*, č. 1, 2013, s. 13.

place.¹⁵⁴ Robinson dále doporučuje intervenci učitele pouze u nejméně úspěšných skupin žáků, jímž má pomoci dosáhnout samostatnosti a posílit sebedůvěru, a připomíná vývoj procesu učení, v němž fázi produktivity přirozeně střídá stagnace či dokonce zhoršení.

Celkově výsledky australského pilotního výzkumu podle Jeannereta korelují s těmi anglickými především v oblasti profesního růstu učitelů i zvýšení motivace, rozvoje sociálních kompetencí a hudebních schopností žáků v poměrně krátkém čase. Na druhou stranu se organizátoři projektu mnohdy potýkali s nepochopením ze strany personálu školy. Pouze v jednom případě učitel připravil lekci Musical Futures pro své kolegy, kteří jej díky osobní zkušenosti podporovali. Zúčastnění pedagogové navrhovali vznik online fóra s možností sdílet materiály pro výuku (*teacher networking*).¹⁵⁵

Vznik kanadských adaptací projektu iniciovala Ruth Wright. Podotýká, že jeho implementaci velmi usnadnila a zefektivnila důkladná příprava, v níž se tým kanadských pedagogů zúčastnil kurzu Musical Futures v Anglii a podrobně se seznámil s jeho fungováním také přímo na anglických školách. Poté byli učitelé schopní detailně představit projekt vedení a zaměstnancům škol v Ontariu, na nichž měly proběhnout pilotáže, a získat moderní vybavení díky sponzoringu výrobce hudebních nástrojů Roland. Na školách s omezenými prostorovými dispozicemi byl projekt přizpůsoben tak, aby jej byl schopný vést pouze jeden učitel. Potvrdilo se, že uplatňovaný přístup „...works to simultaneously engage disinterested and disaffected students while challenging the conscientious, overachieving students.“¹⁵⁶

Sandie Heckel, členka kanadského týmu, opět zdůrazňuje aktivní přičinění pedagogů na výsledné podobě projektu. Jako příklad „fúze“ projektu uvádí autorka vlastní přístup, v němž kombinuje prvky informálního učení s myšlenkami kanadského skladatele a pedagoga R. Murray Schafera.¹⁵⁷ Připravuje tak kreativní činnosti „...inspired by Schafer's 100 Exercises, updating them for today's student, and expanding on them to include

¹⁵⁴ Tamtéž.

¹⁵⁵ JEANNERET, N. (ed.): *Musical Futures: An Australian Perspective. Findings from a Victorian Pilot Study* [online], Melbourne: University of Melbourne, February 2011, s. 1-28 [cit. 2017-01-18]. Dostupné na http://www.musicalfuturesaustralia.org/uploads/1/2/0/1/12012511/musical_futures_an_australian_perspective.pdf

¹⁵⁶ WRIGHT, R. et al.: Tuning into the Future: Sharing Initial Insights about the 2012 Musical Futures Pilot Project in Ontario, *Canadian Music Educator*, č. 4, 2012, s. 17.

¹⁵⁷ Více o pedagogice Schafera uvádí například VŠETIČKOVÁ, G.: *Komponování dětí v hudební výchově s přihlédnutím k hudebnímu minimalismu*, disertační práce, Olomouc: UP, 2011, s. 56-68.

productive music-making and sharing using digital media.“¹⁵⁸ V současné době funguje v Kanadě samostatná organizace Musical Futures, která od roku 2016 nabízí pedagogům certifikovaný kurz.

¹⁵⁸ HECKEL, S.: Soundscapes: Using Informal Learning Pedagogy to Create a Canadian Strand of Musical Futures, *Canadian Music Educator*, č. 2, 2017, s. 15.

4 Reflexe projektu Musical Futures a informálního učení v hudební výchově

Zájem propojit školní a mimoškolní hudební život žáků podle Abrahamse již dříve podnítil několik menších výzkumů efektivity informálního učení v různých kontextech („garážové“ rockové kapely, hip-hopové interpreti, individuální tvorba hudby na PC). Konkrétně koncept Lucy Green byl úspěšně implementován také ve specializované hudební výchově: ve výuce sborového zpěvu či souborové hry na střední škole, jako kurz pro vysokoškolské studenty, nebo jako strategie individuální i skupinové instrumentální výuky.¹⁵⁹ Oproti tomu Clements ani nezvažuje možnost adaptace přístupu, vytýká mu proto přílišnou radikálnost a tedy malou flexibilitu: „...it can't be one-program fits all model as prescribed by Green.”¹⁶⁰

Abrahams podporuje zakotvení informálního učení v kurikulu a popisuje adaptaci přístupu Green pro středoškolské studenty, jejichž úkolem bylo naučit se a zaranžovat koledu a interpretovat ji na Vánočním koncertě. Někteří žáci vytvořili blog s příspěvky o průběhu projektu a tento způsob prezentace je velmi motivoval ke svědomité práci. Výsledky tohoto projektu korespondují s hypotézami Green: „Autonomy was closely connected to the theme of personal musical identity and issues of changes in student perception.”¹⁶¹ Studenti si své aranže bez potíží detailně vybavili i několik měsíců po skončení projektu, což svědčí o kvalitě a trvalosti jejich hudebního prožitku. V rámci evaluace projektu reflektovali proměnu role učitele a nejvíce si cenili projevené důvěry: „He looks at us like we're not stupid.”¹⁶²

¹⁵⁹ ABRAHAMS, F. (ed.): *Going Green. The Application of Informal Music Learning Strategies in High School Choral and Instrumental Ensembles* [online], Princeton, NJ: Westminster Center for Critical Pedagogy, 2011, s. 2-5 [cit. 2017-02-15]. Dostupné na

http://www.rider.edu/sites/default/files/docs/wcc_wccp_abrahams_goinggreen.pdf

¹⁶⁰ CLEMENTS, A. C.: Escaping the Classical Canon. Changing Methods through a Change of Paradigm, In: FRIERSON-CAMPBELL, C. (ed.): *Beyond Lucy Green. Operationalizing Theories of Informal Music Learning* [online], AERA Conference, New York, September 2008, s. 9 [cit. 2016-11-14]. Dostupné na

<http://www-usr.rider.edu/~vrme/v12n1/vision/3%20AERA%20-%20Clements.pdf>

¹⁶¹ ABRAHAMS, F. (ed.): *Going Green. The Application of Informal Music Learning Strategies in High School Choral and Instrumental Ensembles* [online], Princeton, NJ: Westminster Center for Critical Pedagogy, 2011, s. 23 [cit. 2017-02-15]. Dostupné na

http://www.rider.edu/sites/default/files/docs/wcc_wccp_abrahams_goinggreen.pdf

¹⁶² Tamtéž, s. 27.

Reakce žáků popisující své zkušenosti z pilotního projektu Green jako „převratné novinky“ mohou podle Parkinsona a Smithe svědčit o malé schopnosti transferu dříve nabytých znalostí a dovedností. Přitom lze předpokládat, že tyto nové zkušenosti budou mnohem lépe přenosné na nové situace, neboť mají velice komplexní povahu. Žák byl vystaven reálnému problému, řešil jej v autenticky podmíněné situaci a samostatně dosažené řešení považuje za své *vlastní*, přisoudil mu tedy určitou osobní hodnotu.¹⁶³ Naopak Clements tento předpoklad vylučuje: „*Transfer has to be taught, and unless you are teaching how to transfer to and form in multiple musical cultures it has no lasting meaning or relevance.*“¹⁶⁴

Jenkins tvrdí, že přístup Green a strategie Musical Futures žákům nerozšiřuje obzory, neboť těžší vesměs z jejich dosavadní hudební zkušenosti. Zpochybňuje schopnost transferu dovedností na jiný hudební žánr a argumentuje reakcemi žáků na klasickou hudbu, jenž se po absolvování projektu u většiny výrazně nezmění. Technika odposlouchávání jednotlivých partů skladby „...*could presumably only work for music that is simple enough for the students to be able to figure out how to break it down for themselves and gradually master it, a little at a time.*“ A také žákovské kompozice budou limitované jejich dosavadní omezenou zkušeností: „...[music composed] *will lack depth, richness, and maturity, and will tend to be derivative of whatever popular music that person has listened to.*“¹⁶⁵ Jenkinsův pohled odráží velmi vysoké až nereálné nároky na práci žáků, stále je však dobré přihlížet k didaktickému principu přiměřenosti a nežádat od pedagogického přístupu nemožné.

Přísnou kritikou modelu informálního učení Allsup míní „...*to introduce responses to an ethical mandate grounded in our [teachers’] profession’s obligations to diversify our curricula in an increasingly pluralistic and ever-changing world.*“¹⁶⁶ Považuje za nepravděpodobné, že poslech oblíbené hudby učiní z žáků kritické posluchače, neboť

¹⁶³ PARKINSON, T. – SMITH, G. D.: Towards an Epistemology of Authenticity in Higher Popular Music Education, *Action, Criticism, and Theory for Music Education*, April 2015, s. 114.

¹⁶⁴ CLEMENTS, A. C.: Escaping the Classical Canon. Changing Methods through a Change of Paradigm, In: FRIERSON-CAMPBELL, C. (ed.): *Beyond Lucy Green. Operationalizing Theories of Informal Music Learning* [online], AERA Conference, New York, September 2008, s. 14 [cit. 2016-11-14]. Dostupné na <http://www-usr.rider.edu/~vrme/v12n1/vision/3%20AERA%20-%20Clements.pdf>

¹⁶⁵ JENKINS, P.: Formal and Informal Music Educational Practices, *Philosophy of Music Education Review*, č. 2, Fall 2011, s. 192-193.

¹⁶⁶ ALLSUP, R. E.: Creating an Educational Framework for Popular Music in Public Schools: Anticipating the Second-Wave, In: FRIERSON-CAMPBELL, C. (ed.): *Beyond Lucy Green. Operationalizing Theories of Informal Music Learning* [online], AERA Conference, New York, September 2008, s. 1 [cit. 2016-11-14]. Dostupné na <http://www-usr.rider.edu/~vrme/v12n1/vision/1%20AERA%20-%20Allsup.pdf>

kurikulum postavené na kopírování CD bez zásahů dospělých je naivní vzdělávací strategie „...especially when faced off against the sophistication of the predatory capitalism.“¹⁶⁷ Spíše než demokratický se mu tento přístup jeví jako restriktivní. Ještě více negativistický postoj zaujímá například Cain – považuje totiž samotný koncept informálního učení za nedostatečně doložený empirickým výzkumem: „*There is little empirical evidence for these conclusions, and no empirical studies of formal learning, explicitly positioned as such (i.e. contrasted with informal learning).*“¹⁶⁸

Podobně oponují Wallerstedt a Pramling případem švédské hudební výchovy, kde se uplatňuje informální přístup k populární hudbě již od 70. let a souborová hra v malých skupinách je aktuálně nejrozšířenější výukový model, který však nabízí příležitosti k všestrannému hudebnímu rozvoji jen ve velmi omezené míře. Informální učení nepovažují za přirozený způsob poznávání všech žáků, což dokládají příklady velmi laxního přístupu žáků i v nadstandardních podmínkách – dostatek prostoru i vybavení moderními hudebními nástroji. V systému hodnocení orientovaném na dosažené výstupy vzdělávání daný přístup neuspěje: „... *an unsatisfactory outcome could undermine the legitimacy of music education (...) the result is a lost opportunity to engage children in musical practices and for music education in school to be a powerful agent in such learning.*“¹⁶⁹

Pozitivní reakce provázejí rozšíření pojmu muzikalita (*multi-musicality*), jehož výklad se již nemá omezovat pouze na jeden určitý způsob hudebního projevu žáka. Jak uvádí Clements, žáci se bohužel mnohdy k osobním hudebním aktivitám ve škole ani nepřiznávají, neboť se jim nepřikládá význam a nejsou patřičně využity.¹⁷⁰ Jestliže však podporujeme informální učení, pak i škola podle Jaffurs „...*can be a place where positive musical identities are established, but not if students believe that the musicians they are in school are different*

¹⁶⁷ Tamtéž, s. 6.

¹⁶⁸ CAIN, T.: ‘Passing It On’: Beyond Formal or Informal Pedagogies, *Music Education Research*, č. 1, 2013, s. 78.

¹⁶⁹ WALLERSTEDT, C. – PRAMLING, N.: Responsive Teaching, Informal Learning and Cultural Tools in Year Nine Ensemble Practice: A Lost Opportunity, *Instructional Science: An International Journal of the Learning Sciences*, August 2016, s. 395-396.

¹⁷⁰ CLEMENTS, A. C.: Escaping the Classical Canon. Changing Methods through a Change of Paradigm, In: FRIERSON-CAMPBELL, C. (ed.): *Beyond Lucy Green. Operationalizing Theories of Informal Music Learning* [online], AERA Conference, New York, September 2008, s. 5-6 [cit. 2016-11-14]. Dostupné na <http://www-usr.rider.edu/~vrme/v12n1/vision/3%20AERA%20-%20Clements.pdf>

from the musicians they are in their garage.“¹⁷¹ „*They learn in ways we don't teach them.*“¹⁷² Což doplňuje zajímavým poznatkem z pozorování zkoušky žákovské kapely, kdy nezaregistrovala téměř žádný pozitivní feedback mezi členy kapely, ale spíše přísné a upřímné hodnocení, jaké by obyčejně žáky ve škole odradilo.

Jak také namítá Rodriguez, několik měřitelných faktorů v kurikulu nemůže pokrýt muzikálnost v celé její šíři. Informální učení, „...*allowing concepts and skills to emerge from engagement in the materials themselves.*“¹⁷³, ovšem vyžaduje radikální změny v přípravě budoucích učitelů, kteří v něm často ani svou roli nespátřují a mají pocit, že dlouhou profesní přípravou procházeli zbytečně. Při řešení nového problému stále tíhnou k známým postupům a zažitým strategiím formálního učení.

Obavu nad ztrátou významu role učitele vyjadřuje také Allsup a požaduje jednak přesně popsat a konkrétně vymezit, co má být nahrazeno nebo pozměněno v novém pedagogickém přístupu s prvky informálního učení a jednak stanovit potřebnou kvalifikaci učitele. Pojetí Green může vést k znevažování profesních kompetencí, v důsledku čehož pedagog „...*could easily be outsourced in favor of cheaper, less experienced, and under-educated labor.*“¹⁷⁴

Didaktický přístup a intervence učitele je nenahraditelná, neboť „...[students'] *growth – incidental and intentional – comes from interaction, not isolation.*“¹⁷⁵ Navzdory původním zásadám Green, má podle Augustyniaka učitel odpovědnost „...*to help facilitate students into various hierarchical groups of mixed musical abilities.*“¹⁷⁶ a předcházet tak situacím, kdy „kamarádskou“ skupinu utvoří výhradně žáci se zcela nedostatečnými zkušenostmi

¹⁷¹ JAFFURS, S. E.: The Impact of Informal Music Learning Practices in the Classroom, or How I Learned How to Teach from a Garage Band, *International Journal of Music Education*, December 2004, s. 198.

¹⁷² Tamtéž, s. 190.

¹⁷³ RODRIGUEZ, C. X.: Informal Learning in Music. Emerging Roles of Teachers and Students, *Action, Criticism, and Theory for Music Education*, October 2009, s. 38.

¹⁷⁴ ALLSUP, R. E.: Creating an Educational Framework for Popular Music in Public Schools: Anticipating the Second-Wave, In: FRIERSON-CAMPBELL, C. (ed.): *Beyond Lucy Green. Operationalizing Theories of Informal Music Learning* [online], AERA Conference, New York, September 2008, s. 5 [cit. 2016-11-14]. Dostupné na <http://www-usr.rider.edu/~vrme/v12n1/vision/1%20AERA%20-%20Allsup.pdf>

¹⁷⁵ Tamtéž, s. 7.

¹⁷⁶ AUGUSTYNIK, S.: The Impact of Formal and Informal Learning on Students' Improvisational Processes, *International Journal of Music Education*, May 2014, s. 157.

a dovednostmi k plnění zadaného úkolu. Greher zdůrazňuje rozvoj schopnosti pedagogů instruovat neverbálně, aby nedošlo k úplné rezignaci na jejich formální roli.¹⁷⁷

Pohled na novou roli učitele ovšem není výlučně skeptický. Přijetí výzvy podstoupit novou profesní zkušenost chápe například Virrkula jako „...*an essential part in developing teachers' pedagogical competence...*“¹⁷⁸ Brazilský vysokoškolský pedagog Rodrigues vytvořil adaptaci prvních čtyř etap původního projektu Green pro účely předmětu Musical Informal Practices určeného studentům hudební pedagogiky, čímž zajistil „...*a gain in the musical experience for the students through the adaptation and implementation of informal practices according to Green's example.*“¹⁷⁹ Obdobně Heuser popisuje kurz vysokoškolských studentů, v němž se seznámili s přístupy v hudební výchově, jenž se nezakládají na znalosti not, ale na sluchovém a informálním učení a tzv. *peer teaching*. Patřil mezi ně například přístup Edwina Gordona, kdy se studenti učí hrát na druhý nástroj, pravidelně vystupují před spolužáky a zároveň je hře vyučují. Díky tomu pravidelně cvičí a současně se trénují v efektivní instruktáži, která ideálně šetří slovy a využívá neverbální komunikaci. Podle postřehů Heusera, někteří studenti na univerzitě již shledávají hru podle sluchu jako příliš obtížnou a preferují noty: „*It's hard to admit that the way you learned isn't the best...*“¹⁸⁰ Oceňují však sociální a komunikační dovednosti získané v souborové hře: „*Music teaches people to work as a team. The group learning style is what really helps.*“¹⁸¹

Downey spatřuje v přístupu Green potenciál pro široké uplatnění, konkrétně díky paralelám v metodách osvojování populární a tradiční irské hudby. Na základě určitých společných prvků může být přizpůsoben „...*by teachers with a background and expertise in*

¹⁷⁷ GREHER, G. R.: Response to Panel. Dimensions and Tensions of Disconnect in Music Teacher Preparation, In: FRIERSON-CAMPBELL, C. (ed.): *Beyond Lucy Green. Operationalizing Theories of Informal Music Learning* [online], AERA Conference, New York, September 2008, s. 2 [cit. 2016-11-14]. Dostupné na <http://www-usr.rider.edu/~vrme/v12n1/vision/5%20AERA%20-%20Greher.pdf>

¹⁷⁸ VIRKKULA, E.: Informal in Formal. The Relationship of Informal and Formal Learning in Popular and Jazz Music Master Workshops in Conservatories, *International Journal of Music Education*, č. 2, 2016, s. 182

¹⁷⁹ RODRIGUES, F. M.: Informal Practices in a Formal Context of Musical Education. An Experience Report, In: CARRUTHERS, G. (ed.): *Relevance and Reform in the Education of Professional Musicians*, Belo Horizonte, Brazil, ISME 15-18 July 2014, s. 116.

¹⁸⁰ HEUSER, F.: Encouraging Change. Incorporating Aural and Informal Learning Processes in an Introductory Music Education Course, In: FRIERSON-CAMPBELL, C. (ed.): *Beyond Lucy Green. Operationalizing Theories of Informal Music Learning* [online], AERA Conference, New York, September 2008, s. 8 [cit. 2016-11-14]. Dostupné na <http://www-usr.rider.edu/~vrme/v12n1/vision/4%20AERA%20-%20Heuser.pdf>

¹⁸¹ Tamtéž.

the relevant genre; these teachers could provide a lot of insight in relation to the design and delivery of any proposed project. “¹⁸²

Původní výzkum Green zaměřený na strategie učení hudebníků v oblasti populární hudby má podle některých autorů jisté nedostatky. Allsup považuje vzorek výzkumu za nereprezentativní, neboť jej tvořilo „...*fourteen all-white participants, twelve of whom were male, all of whom played what can be loosely described as white-ethnic rock.*“¹⁸³ Lill také připomíná vysoký věk respondentů a tzv. „top-down“ přístup k výzkumu vzhledem k záměru implementovat praktiky učení do škol. Relevantnější je však opačný, tzv. „bottom-up“, přístup ve výzkumu „...*that examine children’s own and unique musical cultures, and the informal learning practices that they utilize when participating in their musical worlds.*“¹⁸⁴

Ve své studii Lill zjistila u pozorovaných dětí eklektický hudební vkus a originální kreativní hudební přístupy. Domnívá se, že k přirozeným projevům kreativity a dětského informálního učení mimo jiné patří „...*subversion, embodied learning, and participatory performance.*“¹⁸⁵ Jako příklad popisuje skupinku dětí, které ve třídě mimo vyučování zpívají a tančí svou oblíbenou píseň (s nahrávkou z YouTube), přičemž někteří zároveň tanec parodují a předvádějí nové improvizované prvky, jiní zpívají a zároveň parodují text písně nebo vymýšlí svůj vlastní. Toto chování se nápadně podobá situacím, kdy se děti informálně učí například využívat nepřítomnosti nebo chvíle nepozornosti učitele k vlastním aktivitám, Rogoff jej označuje pojmem *underground learning*.¹⁸⁶ Zatímco z hlediska dospělých tzv. *subversion* znamená „sabotáž“ či neférové chování, dětmi jsou tyto aktivity vnímány jako „...*very positive learning experiences, as a highly social and strongly consolidating force.*“¹⁸⁷ Při tzv. *embodied learning* dochází k osvojení znalosti či dovednosti, jenž dítěti reprezentuje

¹⁸² DOWNEY, J.: *Informal Learning in Music in the Irish Secondary School Context, Action, Criticism, and Theory for Music Education*, October 2009, s. 55-56.

¹⁸³ ALLSUP, R. E.: *Creating an Educational Framework for Popular Music in Public Schools: Anticipating the Second-Wave*, In: FRIERSON-CAMPBELL, C. (ed.): *Beyond Lucy Green. Operationalizing Theories of Informal Music Learning* [online], AERA Conference, New York, September 2008, s. 4 [cit. 2016-11-14]. Dostupné na <http://www-usr.rider.edu/~vrme/v12n1/vision/1%20AERA%20-%20Allsup.pdf>

¹⁸⁴ LILL, A.: *An Analytical Lens for Studying Informal Learning in Music, Action, Criticism, and Theory for Music Education*, č. 1, 2014, s. 226.

¹⁸⁵ Tamtéž, s. 233.

¹⁸⁶ ROGOFF, B.: *The Organization of Informal Learning, Review of Research in Education*, March 2016, s. 376-377.

¹⁸⁷ LILL, A.: *An Analytical Lens for Studying Informal Learning in Music, Action, Criticism, and Theory for Music Education*, č. 1, 2014, s. 241.

pouze určitá pohybová aktivita. Tu však nepojmenovává, a proto si mnohdy ani neuvědomuje, co se konkrétně naučilo. Lill tedy předpokládá, že dětské informální učení je mnohem komplexnější jev, než jak byl doposud prezentován.¹⁸⁸

V České republice je téma informálního učení v hudební výchově doposud bez odezvy, v dostupné literatuře zmiňuje pouze Dostálová, že současným trendem ve Velké Británii jsou „...multimédia, skupinová výuka založena na projektu „Musical Futures“. Název projektu zde tedy figuruje pouze jako jedna položka ve výčtu tendencí zahraniční hudební pedagogiky, bez dalších doplňujících informací.¹⁸⁹

¹⁸⁸ Tamtéž, s. 223-247.

¹⁸⁹ DOSTÁLOVÁ, Š.: *Současné evropské trendy hudební výchovy a možnosti jejich aplikace na školskou výchovu v České republice*, disertační práce, Brno: MU, 2015, s. 165.

5 Návrh české adaptace projektu Musical Futures

5.1 Limitující faktory

Výchozí britské školní prostředí a podmínky, za kterých je projekt Musical Futures realizován, se v mnohém liší od podmínek daných v českém školství. Při tvorbě vhodné adaptace projektu je nutné tyto odlišnosti identifikovat a zohlednit. Pokorná hovoří o tzv. limitujících faktorech vymezujících skutečný „manipulační prostor“, jemuž projekt uzpůsobujeme. Řadí k nim například zadavatele a jeho vstupní požadavky, účastníky vzdělávání, lektory či vyučující, dobu trvání, místo konání a vybavení, další pořadatele či partnery a v neposlední řadě také finance. Analýza jmenovaných vlivů patří k první fázi projektování.¹⁹⁰

Vstupní požadavky v tomto případě ukládá Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy ČR v *Rámcovém vzdělávacím programu pro základní vzdělávání*¹⁹¹, kterým se řídí jednotlivá školní kurikula. Rámcově daný obsah a očekávané výstupy vzdělávání musí být reflektovány v osnovách vyučovacího předmětu. Konkrétně v hudební výchově pro 2. stupeň jsou kladeny poměrně vysoké nároky na vokální a poslechové schopnosti, v menší míře se učivo týká pohybových a instrumentálních činností, přičemž od žáka se očekávají především aktivity reproduktivního charakteru s výjimkou vokální a instrumentální improvizace jednoduchých forem a improvizovaného pohybového vyjádření hudby. Za ryze produktivní aktivitu se dá považovat „...*tvorba doprovodů s využitím Orffova instrumentáře, keyboardů a počítače.*“¹⁹²

Pro anglické školství platí na státní úrovni závazný dokument *The National Curriculum in England*¹⁹³, který také stanovuje účel studia hudební výchovy v sedmém až devátém ročníku (Key Stage 3, 11-14 let). Na této úrovni má inspirativní a aktivní výuka rozvíjet lásku k hudbě a žákův hudební projev, posilovat sebedůvěru i kreativitu, má vést k prožití úspěchu. Postupně také žáci „...*develop a critical engagement with music, allowing*

¹⁹⁰ POKORNÁ, D.: *Projektování vzdělávacích aktivit*, Olomouc: UP, 2000, s. 21-29.

¹⁹¹ *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání* [online]. Praha: MŠMT, 2016 [cit. 2016-11-18]. Dostupné na http://www.nuv.cz/uploads/RVP_ZV_2016.pdf

¹⁹² Tamtéž, s. 86.

¹⁹³ *The National Curriculum in England. Key Stages 3 and 4 Framework Document* [online], London: Department for Education, September 2014 [cit. 2017-01-20]. Dostupné na <https://www.gov.uk/government/publications/national-curriculum-in-england-secondary-curriculum>

*them to compose, and to listen with discrimination to the best of musical canon.*¹⁹⁴ Výčet cílů vzdělávání na prvním místě uvádí dovednost žáků „...*play and perform confidently in a range of solo and ensemble contexts using their voice, playing instruments musically, fluently and with accuracy and expression.*“¹⁹⁵ Zdůrazňují se tedy produktivní aktivity a kromě improvizace je v kurikulu zakotveno také komponování, což je zřejmě nejvýraznější rozdíl v porovnání s českým Rámcovým vzdělávacím programem pro základní školy.

Strategie Musical Futures však odpovídá pojetí základního vzdělávání, které na 2. stupni podporuje pěstování návyků k samostatnému učení, provázanost školní a mimoškolní zkušenosti a umožňuje využívat „...*dlouhodobější úkoly či projekty a přenášet na žáky větší odpovědnost ve vzdělávání i v organizaci života školy.*“¹⁹⁶ Neodporuje ani podmínce naplnění obecných cílů základního vzdělávání a přispívá k rozvoji všech šesti klíčových kompetencí. Navíc mezi hlavní problémy české hudební výchovy patří „...*nesoulad hudební výchovy s hudebním životem dětí*“¹⁹⁷, jak uvádí Dostálová podle národního koordinátora Evropské asociace učitelů všeobecné hudební výchovy, Miloše Kodejška. Projekt Musical Futures by případně tento nedostatek mohl kompenzovat.

Anglické kurikulum nasvědčuje tomu, že je možné očekávat u žáků zejména instrumentální dovednosti a zkušenost s komponováním: „*Many pupils had already received guidance about composing in previous lessons, either as part of the national curriculum for music during the previous year at school or elsewhere.*“¹⁹⁸ Vstupní úroveň českých žáků může být v tomto ohledu diametrálně odlišná, zvláště pak nelze předpokládat obecně rozšířenou zkušenost s vlastní hudební tvorbou. V současné době se elementárním komponováním v hudební výchově zabývá v České republice ojedinělý program Slyšet jinak, jehož iniciátory jsou téměř výhradně pedagogové Katedry hudební výchovy Univerzity Palackého v Olomouci.¹⁹⁹

¹⁹⁴ *The National Curriculum in England. Key Stages 3 and 4 Framework Document* [online], London: Department for Education, September 2014, s. 101 [cit. 2017-01-20]. Dostupné na <https://www.gov.uk/government/publications/national-curriculum-in-england-secondary-curriculum>

¹⁹⁵ Tamtéž, s. 102.

¹⁹⁶ *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání* [online]. Praha: MŠMT, 2016, s. 8 [cit. 2016-11-18]. Dostupné na http://www.nuv.cz/uploads/RVP_ZV_2016.pdf

¹⁹⁷ DOSTÁLOVÁ, Š.: *Současné evropské trendy hudební výchovy a možnosti jejich aplikace na školskou výchovu v České republice*, disertační práce, Brno: MU, 2015, s. 166.

¹⁹⁸ GREEN, L.: *Music, Informal Learning and the School: A New Classroom Pedagogy*, London: Ashgate Press, 2008, s. 26.

¹⁹⁹ KOPECKÝ, J. – SYNEK, J. – ZOUHAR, V.: *Hudební hry jinak*, Brno: JAMU, 2014.

Zabezpečení vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, nadaných a mimořádně nadaných je další důležitý aspekt, který nelze podle Rámcového vzdělávacího programu opomenout.²⁰⁰ Projekt Musical Futures toto nezanedbává a snaží se zajistit rovné příležitosti ve vzdělávání. Konkrétní doporučení, jak přistupovat k těmto žákům jsou uvedeny v následující kapitole.

Limitujícím faktorem může být také omezená hudební zkušenost učitele, zvláště pokud nemá zkušenost s hrou podle sluchu, proto před zahájením projektu Green doporučuje alespoň minimální trénink této dovednosti. Učitel by měl také znát alespoň základy techniky hry na různé hudební nástroje, dostačující je taková úroveň, kdy je schopen „...to help them [pupils] find pitches and to model performance techniques.“²⁰¹

Vycházíme-li z Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání, za naprosto nezbytné materiální a prostorové podmínky se považuje mimo jiné speciální učebna a prostory upravené pro výuku hudební výchovy a dále například „...pomůcky umožňující efektivní vyučování a podporující aktivitu a tvořivost žáků.“²⁰² Realita však mnohdy neodráží tento ideální stav a materiální zajištění projektu může být pro české školy náročné, ať už pro omezené množství hudebních nástrojů nebo „...nedostatečné množství multimediálních pomůcek pro hudební poslech,“²⁰³ jak uvádí Dostálová. Existuje ovšem alternativa předem vybavit školu hudebním instrumentářem vlastní výroby. Mnoho inspirace a konkrétních návodů k výrobě netradičních nástrojů z dostupných, často recyklovatelných, materiálů a předmětů denní potřeby nabízí česká publikace *Hudební nástroje jinak*.²⁰⁴

Musical Futures lze realizovat například formou dlouhodobého projektu výuky. Rámcový učební plán vyhrazuje pro hudební výchovu jednu vyučovací hodinu týdně jako minimální časovou dotaci, případně lze využít tzv. disponibilních hodin a stanovenou dotaci posílit, jestliže to vedení školy umožní.²⁰⁵ Ve srovnání s Anglií, kde trvá běžná vyučovací

²⁰⁰ *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání* [online]. Praha: MŠMT, 2016, s. 145-148 [cit. 2016-11-18]. Dostupné na http://www.nuv.cz/uploads/RVP_ZV_2016.pdf

²⁰¹ GREEN, L.: *Hear, Listen, Play!*, Oxford: Oxford University Press, 2014, s. 69.

²⁰² *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání* [online]. Praha: MŠMT, 2016, s. 151 [cit. 2016-11-18]. Dostupné na http://www.nuv.cz/uploads/RVP_ZV_2016.pdf

²⁰³ DOSTÁLOVÁ, Š.: *Současné evropské trendy hudební výchovy a možnosti jejich aplikace na školskou výchovu v České republice*, disertační práce, Brno: MU, 2015, s. 166.

²⁰⁴ COUFALOVÁ, G. – MEDEK, I. – SYNEK, J.: *Hudební nástroje jinak*, Brno: JAMU, 2013.

²⁰⁵ *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání* [online]. Praha: MŠMT, 2016, s. 140-144 [cit. 2016-11-18]. Dostupné na http://www.nuv.cz/uploads/RVP_ZV_2016.pdf

jednotka 50-90 minut²⁰⁶, je třeba rozvržení projektu v čase přizpůsobit omezené „české“ délce 45 minut. Vhodné načasování ve školním roce umožní prezentovat výsledky žáků v rámci veřejného vystoupení například před Vánocemi nebo na závěr školního roku, což je mimo jiné dobrá příležitost k získání financí pro nákup moderních hudebních nástrojů a jiného vybavení.

5.2 Návrh projektu *Hudební dílna*

Předkládaný návrh reflektuje výše uvedené limitující faktory a je zpracován ve formě metodického „souboru materiálů“ k realizaci české adaptace jednoho z programů Musical Futures.²⁰⁷ Lze jej chápat jako vhodný odrazový můstek pro podporu informálního učení v hudební výchově. Návrh vychází z doporučeného postupu tvorby vzdělávacího programu podle Pokorné, při němž specifikujeme východisko, cíle, účastníky akce, formu a druh akce, rámcovou osnovu, metody a prostředky, organizaci výuky, lektory, výstupy, ověření znalostí a dovedností a studijní materiály.²⁰⁸ Navržený projekt s názvem *Hudební dílna* může být platformou k realizaci průřezového tématu Osobnostní a sociální výchova nebo Mediální výchova²⁰⁹, což je vzhledem k požadavkům Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání zcela legitimní a účelné východisko. Jednotlivé klíčové kompetence jsou v projektu rozvíjeny způsobem uvedeným v tabulce č. 1.

Klíčové kompetence	Strategie, metody rozvoje
k učení	autonomní učení, peer-learning, peer-teaching
k řešení problémů	praktická výuka, stále nové problémové situace, sebereflexe, objevování variant řešení
komunikativní	skupinová práce, uplatnění kompromisu a efektivní verbální i neverbální komunikace (naslouchání, diskuze, argumentace, vyjadřování vlastního názoru)
sociální a personální	peer-learning, týmové uvažování, přijetí role, motivace, efektivní

²⁰⁶ GREEN, L.: *Music, Informal Learning and the School: A New Classroom Pedagogy*, London: Ashgate Press, 2008, s. 23.

²⁰⁷ Inspirováno původním programem „Classroom Workshopping“, více informací na <https://www.musicalfutures.org/resource/getting-started-with-classroom-workshopping>

²⁰⁸ POKORNÁ, D.: *Projektování vzdělávacích aktivit*, Olomouc: UP, 2000, s. 31.

²⁰⁹ *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání* [online]. Praha: MŠMT, 2016, s. 125-139 [cit. 2016-11-18]. Dostupné na http://www.nuv.cz/uploads/RVP_ZV_2016.pdf

	využití odlišných zkušeností a schopností členů týmu, podpora sebedůvěry a sebeúcty
občanské	respektování jiných názorů a hodnot, empatie, vytváření pozitivního postoje k hudbě, oceňování tvořivosti
pracovní	bezpečné a šetrné zacházení s hudebními nástroji a vybavením

Tabulka č. 1 Strategie a metody rozvoje klíčových kompetencí²¹⁰

Doporučené strategie pro zabezpečení vzdělávání žáků nadaných, talentovaných a žáků se speciálními vzdělávacími potřebami jsou nastíněny v tabulce č. 2 a č. 3.

Charakteristické projevy žáka nadaného a talentovaného	Strategie pedagogického přístupu
<ul style="list-style-type: none"> ▪ excelentní hudební sluch ▪ rozlišuje a reprodukuje jednotlivé party skladby ▪ hraje na jeden nebo více hudebních nástrojů ▪ samouk ve hře na nástroj, psaní písní či komponování ▪ je v častém kontaktu s hudbou (rodiče, přátelé, příbuzní) ▪ navštěvuje ZUŠ či hudební kroužek a čte noty 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ předat zodpovědnost za pomoc a podporu žákům méně schopným či nadaným ▪ vést žáky zvyklé hrát z not ke hře podle sluchu a naopak ▪ nabídnout žákovi hudební nástroje, jejichž techniku hry neovládá nebo rozvíjet nové techniky hry ▪ navrhnout transponování melodií nebo riffů ▪ zadat mimořádný úkol, individuální nebo domácí práci ▪ vyhledat pomocné a náročnější materiály dostupné online

Tabulka č. 2 Žáci nadaní a talentovaní²¹¹

Strategie pedagogického přístupu k žákům se speciálními vzdělávacími potřebami
<ul style="list-style-type: none"> ▪ změna skupiny, v případě problémů s integrací a spoluprací ▪ výběr vhodného nástroje a pomoc s jeho ovládním u žáků s dyspraxií

²¹⁰ Zpracováno podle *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání* [online]. Praha: MŠMT, 2016, s. 10-13 [cit. 2016-11-18]. Dostupné na http://www.nuv.cz/uploads/RVP_ZV_2016.pdf

²¹¹ Sestaveno dle D'AMORE, A. (ed.): *Musical Futures: An Approach to Teaching and Learning*. Resource Pack: 2nd edition. London: Paul Hamlyn Foundation, 2014, s. 24-25.

- navrhnout postup při vyhledávání tónu podle sluchu
- navrhnout vedení deníku či poznámkového bloku pro zápis úkolů a osobního postupu i úspěchů
- pravidelná kontrola práce skupiny k podpoře koncentrace, navrhnout rozčlenění úkolu a přestávky
- supervize žáků s poruchou chování a emocionality (asistent pedagoga)

Tabulka č. 3 Žáci se speciálními vzdělávacími potřebami²¹²

Doporučené vybavení a způsob jeho využití shrnuje tabulka č. 4. Amplifikované a elektronické hudební nástroje či mikrofony nejsou k realizaci navrženého projektu nezbytně nutné.

Audio technika (PC, CD a MP3 přehrávač, iPod apod.), možnost audio/audiovizuálního záznamu (diktafon, kamera, mobilní telefon apod.)	Pro poslech, přehrávání doprovodné nahrávky, zvukový záznam skupinové práce nebo záznam vystoupení.
Kytary (akustické, elektrické), basové kytary a příslušná aparatura	Kytary jsou velmi často využívány, oblíbené jsou jak akustické, tak elektrické (díky asociaci s moderní populární hudbou působí motivačně). Neočekává se, že kytara je k dispozici každému žákovi, je však dobré alespoň několik nástrojů mít.
Klavír, klávesy	Digitální klávesy mohou sloužit jako víceúčelový nástroj – rytmický doprovod, volba barvy zvuku, hra melodie i harmonie.
Bicí souprava, elektronické „pady“, perkusní nástroje	Bicí soupravu lze rozdělit a přiřadit jednotlivé činely/bubny skupinám nebo ji lze nahradit perkusními nástroji a idiofony.
Mikrofony a příslušenství	Pro ozvučení vokálního projevu, sólistu.
Ostatní melodické	Lze použít libovolný nástroj, žáci si mohou

²¹² Tamtéž.

a harmonické nástroje	donést své vlastní.
Elektronické nástroje a aparatura	V případě použití je třeba poučit žáky o bezpečném zacházení a udržování nízké hladiny hluku, o používání ochranných sluchátek.

Tabulka č. 4 Vybavení²¹³

Stručný přehled vybraných volně dostupných hudebních technologií a online materiálů je uveden v tabulce č. 5.

Makewaves	E-learningová platforma vhodná pro ukládání a sdílení nahrávek, vkládání komentářů. Učitel hodnotí práci žáků pomocí systému udělování „odznaků“. ²¹⁴
Audacity	Software pro editaci a exportování zvukových stop. ²¹⁵
Show Me How to Play, Pure Solo	Webové stránky, nabízí volně ke stažení jednotlivé party vybraných populárních písní. ²¹⁶

Tabulka č. 5 Hudební technologie

Projekt *Hudební dílna* je určen žákům na 2. stupni základní školy, zařazení do konkrétního ročníku rozhodne učitel podle individuálních schopností tříd. Zpracování rámcové osnovy znázorňují tabulky č. 6-8.²¹⁷ Obsahují poměrně detailní metodiku činností učitele i žáků, organizační poznámky a notové příklady. Celý projekt je rozvržen do šesti vyučovacích hodin a je určen pro práci s celou třídou (obvykle skupina cca 25-30 dětí).

²¹³ Sestaveno volně podle D'AMORE, A. (ed.): *Musical Futures: An Approach to Teaching and Learning*. Resource Pack: 2nd edition. London: Paul Hamlyn Foundation, 2014, s. 186-187.


²¹⁴ Dostupné na <https://www.makewav.es/>

²¹⁵ Dostupné na <http://www.audacityteam.org/>

²¹⁶ Dostupné na <http://www.showmehowtoplay.com/> a <http://www.puresolo.com/>

WRIGHT, R. et al.: Tuning into the Future: Sharing Initial Insights about the 2012 Musical Futures Pilot Project in Ontario, *Canadian Music Educator*, č. 4, 2012, s. 18.

²¹⁷ Zpracováno volně podle D'AMORE, A. (ed.): *Musical Futures: An Approach to Teaching and Learning*. Resource Pack: 2nd edition. London: Paul Hamlyn Foundation, 2014, s. 51-60.

Vyučovací hodina č.: 1-2	
Cíl: Žáci zaranžují instrumentální tutti na jednom tónu a společně jej zahrají v pevném, stálém metru.	
Rytmická rozsvička 1	
Učitel - uspořádá třídu do kruhu, stojí uprostřed, vytleskává základní beat - oznámí signál odpočítání 4 dob - rozdělí třídu na menší sekce, kterým postupně udává signál	Žáci - jeden žák udává pravidelnou pulzaci, tzv. základní beat (na kravský zvonec, dřevěný blok apod.) - přidávají se po jednom a vytleskávají základní beat, dokud se všichni nesjednotí - po signálu improvizují jakýkoli rytmus, po opětovném zaznění signálu znovu vytleskávají základní beat - jednotlivé sekce po signálu vytleskávají improvizované rytmy, ostatní drží beat
Rytmická rozsvička 2	
Učitel - naznačí libovolný rytmus na jeden takt daného beatu a několikrát jej zopakuje jako tzv. rytmičskou smyčku - volí jednotlivce nebo sekce a odpočítává - odpočítá návrat celé skupiny - volí různé kombinace jednotlivců nebo sekcí, které plynule střídá s návraty celé skupiny	Žáci - jeden žák udává základní beat (na kravský zvonec, dřevěný blok apod.) - postupně po jednom nebo jako sekce vymyslí a předvedou vytleskání vlastní rytmičské smyčky (alespoň 2 opakování) na daný beat - jednotlivce nebo sekce vytleskává svou smyčku, ostatní netleskají - celá skupina vytleskává základní beat - reagují plynule na změny obsazení v rámci daného beatu
Stálý riff na jednom tónu	
- přiřadí žákům perkusní i melodické nástroje, postupuje jako v Rytmičské rozsvičce 1, melodické nástroje hrají tón D, kytary akord Dm (viz notový př. č. 1)	- hrají podle signálů
 <p style="text-align: center;"><i>Notový příklad č. 1 Základní beat na tónu D</i></p>	
Improvizované riffy na jednom tónu	
- postupuje obdobně jako v Rytmičské	

<p>rozcvičce 2</p> <ul style="list-style-type: none"> - určí signál pro improvizaci např. gesto zdvižení ukazováčku a odpočítává (viz notový př. č. 2) - opakuje celý proces několikrát - navrhuje vylepšení riffů (komplementární rytmus, vhodné délky apod.), vybízí k experimentování a k vzájemnému poslechu 	<ul style="list-style-type: none"> - hrají podle signálů - střídají nástroje, tzv. „kolotoč“ - vylepšují své riffy, až se celá skupina ustálí, hraje pevný groove <div data-bbox="446 537 1268 929" data-label="Complex-Block"> <p style="text-align: center;">improvizované riffy na tónu D (kytary hrají Dm)</p> <p style="text-align: center;"><i>Notový příklad č. 2 Improvizované riffy</i></p> </div>
Tutti a sóla/sólové sekce	
<ul style="list-style-type: none"> - určí sólistu/sekci a odpočítává, střídá různé kombinace sólistů/sekcí - odpočítá návrat tutti - opakuje proces s různými kombinacemi 	<ul style="list-style-type: none"> - sólista/sekce hraje svůj riff, ostatní nehrají - celá skupina hraje
Komponování a aranže riffů	
<ul style="list-style-type: none"> - po diskuzi se studenty určí pevné sekce a sólisty (podle nástrojů) - zadá úkol: každý vytvoří nový riff, jak nejlépe umí - navrhuje vylepšení - přiřadí stálý signál, např. „ukazováček“, finálnímu tutti z riffů (viz notový př. č. 3) 	<ul style="list-style-type: none"> - sólisti/sekce tvoří nové riffy, sekce se sjednotí na jednom riffu - aranžují riffy, dokud celá skupina nemá pevný groove - znají signál „ukazováčku“



Notový příklad č. 3 Tutti

Tabulka č. 6 Projekt Hudební dílna 1/3

Vyučovací hodina č.: 3-4

Cíl: Žáci zahrají melodické téma s rytmickým doprovodem a improvizují nebo komponují sóla v dané délce.

Rytmická sekce

Učitel

- určí rytmickou sekci (4-5 žáků, kombinace basových a perkusních nástrojů), případně navrhne aranže riffů tak, aby vznikl pevný základ (viz notový př. č. 4)
- odpočítá rytmickou sekci
- odpočítá a signalizuje „ukazováčkem“ přidání ostatních nástrojů k rytmické sekci
- přiřadí rytmické sekci signál, např. zdvižený velký palec, „palec“ dále značí, že po odpočítání hraje pouze rytmická sekce

Žáci

- rytmická sekce trénuje svůj part, hraje dostatečně jistě a přesně
- rytmická sekce přesně nastupuje po odpočítávání
- ostatní se na signál přidají se svými riffy
- znají signál „palec“

Notový příklad č. 4 Rytmická sekce

Téma

- | | |
|--|--|
| <ul style="list-style-type: none"> - postupně předvede tóny melodie tématu (viz notový př. č. 5) - zkouší dobrovolníka nebo zvolí několik hráčů - demonstruje alternativní/zjednodušené verze (viz notový př. č. 6), přijímá nápady složitějších verzí - odpočítá hru celé skupiny, dovolí žákům, aby si navzájem pomáhali - zkouší libovolné sekce s rytmickou sekcí - přiřadí tématu signál, např. ukáže na hlavu, „hlava“ dále značí, že po odpočítání všichni hrají téma | <ul style="list-style-type: none"> - hrají postupně každý tón - dobrovolník nebo zvolení hráči předvedou celé téma - trénují alternativní verze tématu - celá skupina trénuje téma - jednotlivé sekce hrají téma a trénují souhru s rytmickou sekcí - znají signál „hlavy“ |
|--|--|

Notový příklad č. 5 Téma

Notový příklad č. 6 Téma – alternativní verze

Téma a rytmická sekce

- | | |
|---|---|
| <ul style="list-style-type: none"> - zopakuje stanovené signály, řídí souhru rytmické sekce a tématu (viz notový př. č. 7) - přijímá návrhy možných variant a experimentů s dynamikou a výrazem | <ul style="list-style-type: none"> - procvičují nástupy, reakce na signály - mění dynamiku, barvu zvuku apod. |
|---|---|

1. nástup rytmické sekce
2. nástup tématu
3. nástup tématu (výběr a kombinace hráčů/sekcí)

Notový příklad č. 7 Téma a rytmická sekce

Sóla

- | | |
|---|---|
| <ul style="list-style-type: none"> - vysvětlí princip sóla (noty hlavy tématu v jakémkoli pořadí a rytmu po dobu 4 taktů, viz notový př. č. 8) - signalizuje tutti „ukazovákem“, po 4 taktech hraje pouze žák, který udává metrum další 4 takty - určí časový limit pro improvizování nebo komponování sólových partů - dovolí žákům rozšířit tónový materiál sóla - zkouší jednotlivá sóla, která se střídají s tutti (podle obr. výše) | <ul style="list-style-type: none"> - celá skupina hraje 4 takty, dále poslouchá délku sóla, kdy hraje pouze hráč na kravský zvonec/dřevěný blok - trénují sóla - předvádějí sóla |
|---|---|

<ul style="list-style-type: none"> - přiřadí sólu signál, např. zdvižený ukazováček a prostředníček do tvaru „V“, „V“ dále značí, že po odpočítání hraje sólo zvolený žák 	<ul style="list-style-type: none"> - znají signál „V“
<p style="text-align: center;">Notový příklad č. 8 Sóla²¹⁸</p>	

Tabulka č. 7, Projekt Hudební dílna 2/3

<p>Vyučovací hodina č.: 5-6</p> <p>Cíl: Žáci určí strukturu závěrečné kompozice a předvedou její interpretaci.</p>	
<p>Procvičování částí a jejich signálů</p>	
<p>Učitel</p> <ul style="list-style-type: none"> - zopakuje všechny stanovené signály, střídá kombinace hráčů - zkouší plynulé přechody dvou částí, signalizuje s odpočítáváním - zkouší plynulý přechod všech částí 	<p>Žáci</p> <ul style="list-style-type: none"> - procvičují reakce na signály a hru příslušných instrumentálních částí s přesnými nástupy a závěry - hrají např. tutti a plynule přejdou na téma - reagují správně na signály a hrají plynule všechny části za sebou
<p>Struktura a aranž závěrečné kompozice</p>	
<ul style="list-style-type: none"> - diskutuje s žáky o pořadí jednotlivých částí, o výběru nástrojů pro jednotlivé části apod. - přijímá veškeré návrhy žáků a ptá se, jak navržené struktury „fungují“ nebo působí jako celek (napětí, kontrast, gradace apod.) - nabídne vytvoření neměnné formy kompozice nebo improvizovanou formu - vede závěrečné vystoupení 	<ul style="list-style-type: none"> - hrají navrhované aranže a struktury - hodnotí navzájem své návrhy - žáci zvolí formu kompozice (pokud má být neměnná, znázorní její schéma) - interpretují

Tabulka č. 8, Projekt hudební dílna 3/3

²¹⁸ Notové příklady č. 1-8 jsou upraveny podle D'AMORE, A. (ed.): *Musical Futures: An Approach to Teaching and Learning*. Resource Pack: 2nd edition. London: Paul Hamlyn Foundation, 2014, s. 51-60.

Náročnější variantu získáme rozšířením jednotlivých cvičení o další prvky, jako je například rozmanitější hra na tělo v rytmické rozcvičce, doplnění závětí u nácvičku melodie, přidání generální pauzy, rozsáhlejší improvizované sólo, ozvláštňování vokálními vsuvkami (zvolání, glissanda) a podobně.²¹⁹ Audiovizuální záznam závěrečného vystoupení může být žákům odměnou a zároveň dobře poslouží k reflexi a hodnocení projektu. Příslib malého obecnstva složeného ze sousední třídy, učitelů nebo jiných zaměstnanců školy může žáky aktivizovat a zvýšit pracovní nasazení.

Učitel má v tomto projektu stále vedoucí pozici, může však žákům nabídnout vyzkoušet si řízení procesu v roli dirigenta. Velmi užitečná je neverbální technika řízení skupiny založená na systému signálních gest, který pouze doplňujeme stručnými instrukcemi, například odpočítáváním dob. Gesta volíme vhodně s ohledem na hudební terminologii, rozšiřujeme tím aktivní odborný slovník žáků v hodinách hudební výchovy a posilujeme asociace spojené například s termíny *sólo*, *tutti*, *hlava tématu* a podobně.

Během instrumentálních činností se podle Green ve třídě zpravidla vyprofilují čtyři typy učebních stylů žáků. Impulzivní styl se projevuje okamžitým experimentováním s nástrojem, hlasitou hrou a sebejistotou. Váhavý přístup se naopak vyznačuje neochotou experimentovat nebo tendencí učit se pozorováním. Praktický styl je vlastní žákům pracujícím systematicky a soustředěně na hledání logických, konstruktivních řešení. Žák s teoretickým přístupem klade učiteli mnoho otázek, před zahájením aktivity vyžaduje vše podrobně vysvětlit.²²⁰ Na jmenované učební styly by měl vyučující reagovat adekvátním způsobem, možné projevy facilitujícího učitele charakterizuje tabulka č. 9.

Facilitující vyučovací styl
<ul style="list-style-type: none">▪ dodává pocit sebejistoty, chválí (zvláště improvizaci žáka)▪ prakticky a bez ostychu demonstruje hru▪ respektuje „komfortní zónu“ žáka alespoň v začátku projektu▪ poskytuje dostatek prostoru k usazení rytmu▪ přizpůsobí hudební materiál schopnostem žáků▪ využívá chyb jako dalšího rytmicko-motivického materiálu▪ stanovuje časové limity, pravidla a rámec tvůrčích aktivit

²¹⁹ D'AMORE, A. (ed.): *Musical Futures: An Approach to Teaching and Learning*. Resource Pack: 2nd edition. London: Paul Hamlyn Foundation, 2014, s. 61-75.

²²⁰ GREEN, L.: *Hear, Listen, Play!*, Oxford: Oxford University Press, 2014, s. 83-88.

- reguluje poměr diskuze a hry tak, aby se více hrálo, než mluvilo
- osvojí si funkční techniku vedení skupiny, systematicky využívá jednoduchých signalizačních gest

*Tabulka č. 9 Vyučovací styl*²²¹

Prostřednictvím evaluace a sebereflexe žáků učitel může získat přehled o silných a slabých stránkách projektu z žakovské perspektivy. Příklad evaluačního archu, který se doporučuje vyplnit před zahájením i po dokončení projektu uvádíme v příloze č. 1, dotazník vhodný pro závěrečnou reflexi práce žáků pak v příloze č. 2.²²²

²²¹ Sestaveno podle D'AMORE, A. (ed.): *Musical Futures: An Approach to Teaching and Learning*. Resource Pack: 2nd edition. London: Paul Hamlyn Foundation, 2014, s. 48-49.

²²² Zpracováno podle D'AMORE, A. (ed.): *Musical Futures: An Approach to Teaching and Learning*. Resource Pack: 2nd edition. London: Paul Hamlyn Foundation, 2014, s. 210-212.

Závěr

Shromážděné poznatky o vztahu hudební výchovy k populární hudbě zjevně souvisí s aktuálními výzkumnými problémy hudební a obecné pedagogiky. Nejvýrazněji zmíněný vztah ovlivňuje tendence umožnit žákům řešení úkolů a situací v autentické podobě, což patrně také vedlo k podpoře informálního učení jakožto strategie výuky populární hudby. Ze současné odborné literatury vyplývá, že informální učení je nutno chápat jako velmi komplexní a dynamický proces, zatím však postrádáme jednotný koncept a dostatečné podložení empirickým výzkumem. Jeho význam a potenciál pro edukační praxi dosud není českou pedagogikou plně reflektován.

Intenzivnější zájem zahraniční hudební výchovy o využívání prvků informálního učení jednoznačně pramení z přístupu k populární hudbě v pojetí Lucy Green a britského projektu Musical Futures. Kladně jej hodnotí především studie vycházející z praktické zkušenosti. Autoři, jenž reagují na základě teoretické znalosti, často projektu vytýkají nejasně formulovanou roli učitele. Pravděpodobně nejefektivněji je přístup Musical Futures uplatňován, jestliže se v učebních osnovách hudební výchovy střídá také s jinými vzdělávacími strategiemi, které užívají formální metody výuky.

Lze předpokládat, že cíl této práce byl naplněn, neboť navržená adaptace projektu vyhovuje požadavkům Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání a splňuje podmínku použitelnosti v české hudebně výchovné praxi. Prvky informálního učení jsou v něm však zastoupeny v menší míře v porovnání s jinými programy Musical Futures založenými na dělené skupinové práci žáků, jež v prostoru jedné třídy není možná, a je tedy pro běžné české základní školy nevhodná. Přínos adaptace spočívá především v obohacení aktivit spojených s provozováním populární hudby také o improvizaci a elementární komponování.

Rozsáhlejší uplatnění přístupu Musical Futures v České republice si žádá iniciaci nových dílčích projektů, jenž by systematicky rozšiřovaly a prohlubovaly zkušenost žáků jednak s kompozičními činnostmi a jednak s metodami informálního učení v hudební výchově, založenými na hře podle sluchu. Tato perspektiva nabízí mnoho svěžích podnětů pro hudebně-pedagogický výzkum.

Bibliografie

- ABRAHAMAS, F. (ed.): *Going Green. The Application of Informal Music Learning Strategies in High School Choral and Instrumental Ensembles* [online], Princeton, NJ: Westminster Center for Critical Pedagogy, 2011, s. 1-36 [cit. 2017-02-15]. Dostupné na http://www.rider.edu/sites/default/files/docs/wcc_wccp_abrahams_goinggreen.pdf
- ALLSUP, R. E.: Creating an Educational Framework for Popular Music in Public Schools: Anticipating the Second-Wave, In: FRIERSON-CAMPBELL, C. (ed.): *Beyond Lucy Green. Operationalizing Theories of Informal Music Learning* [online], AERA Conference, New York, September 2008, s. 1-12 [cit. 2016-11-14]. Dostupné na <http://www-usr.rider.edu/~vrme/v12n1/vision/1%20AERA%20-%20Allsup.pdf>
- AUGUSTYNIAK, S.: The Impact of Formal and Informal Learning on Students' Improvisational Processes, *International Journal of Music Education*, May 2014, s. 147-158.
- CAIN, T.: 'Passing It On': Beyond Formal or Informal Pedagogies, *Music Education Research*, č. 1, 2013, s. 74-91.
- CLEMENTS, A. C.: Escaping the Classical Canon. Changing Methods through a Change of Paradigm, In: FRIERSON-CAMPBELL, C. (ed.): *Beyond Lucy Green. Operationalizing Theories of Informal Music Learning* [online], AERA Conference, New York, September 2008, s. 1-11 [cit. 2016-11-14]. Dostupné na <http://www-usr.rider.edu/~vrme/v12n1/vision/3%20AERA%20-%20Clements.pdf>
- COUFALOVÁ, G. – MEDEK, I. – SYNEK, J.: *Hudební nástroje jinak*, Brno: JAMU, 2013.
- CRHA, B.: Proměny hodnot v hudbě, In: NĚMEC, I. – ŠRÁMEK, R. (eds.): *Cesta k tvořivé škole: sborník příspěvků z konference*, Brno: MU, 1998, s. 494-499.
- ČENČÍKOVÁ, O.: Masmedia jako negativní činitel v intencionální hudební výchově, In: NĚMEC, I. – ŠRÁMEK, R. (eds.): *Cesta k tvořivé škole: sborník příspěvků z konference*, Brno: MU, 1998, s. 488-493.
- D'AMORE, A. (ed.): *Musical Futures: An Approach to Teaching and Learning*. Resource Pack: 2nd edition. London: Paul Hamlyn Foundation, 2014.
- Doporučení Rady Evropské unie o uznávání neformálního a informálního učení, *Úřední věstník C 398* [online], 20. 12. 2012 [cit. 2016-10-25]. Dostupné na <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2012:398:0001:0005:CS:PDF>
- DOSTÁLOVÁ, Š.: *Současné evropské trendy hudební výchovy a možnosti jejich aplikace na školskou výchovu v České republice*, disertační práce, Brno: MU 2015.

- DOWNEY, J.: Informal Learning in Music in the Irish Secondary School Context, *Action, Criticism, and Theory for Music Education*, October 2009, s. 46-59.
- DYNDAHL, P. – NIELSEN, S.: Shifting Authenticities in Scandinavian Music Education, *Music Education Research*, č. 1, 2014, s. 105-118.
- European Commission, Cedefop, ICF International: *European Inventory on Validation of Non-Formal and Informal Learning 2014* [online], Final synthesis report, 2014 [cit. 2016-10-25].
Dostupné na <http://libserver.cedefop.europa.eu/vetelib/2014/87244.pdf>
- EVANS, S. E. et al.: Learner's Experience and Perceptions of Informal Learning in Key Stage 3 Music: a Collective Case Study, Exploring the Implementation of Musical Futures in Three Secondary Schools in Wales, *Music Education Research*, January 2015, s. 1-16.
- FOLKESTAD, G.: Formal and Informal Learning Situations or Practices vs Formal and Informal Ways of Learning, *British Journal of Music Education*, č. 2, 2006, s. 135-145.
- FRITH, S. – ZAGORSKI-THOMAS, S. (eds.): *The Art of Record Production*, London: Ashgate Press, 2012.
- GOWER, A.: Integrating Informal Learning Approaches into the Formal Learning Environment of Mainstream Secondary Schools in England, *British Journal of Music Education*, č. 1, 2012, s. 13-18.
- GREEN, L.: *Hear, Listen, Play!*, Oxford: Oxford University Press, 2014.
- GREEN, L.: *How Popular Musicians Learn*, London: Ashgate Press, 2001.
- GREEN, L.: *Music, Informal Learning and the School: A New Classroom Pedagogy*, London: Ashgate Press, 2008.
- GREEN, L.: Popular Music Education in and for Itself, and for 'Other' Music: Current Research in the Classroom, *International Journal of Music Education*, č. 2, 2006, s. 101-118.
- GREEN, L.: Research in the Sociology of Music Education: Some Introductory Concepts, *Music Education Research*, č. 2, 1999, s. 159-169.
- GREHER, G. R.: Response to Panel. Dimensions and Tensions of Disconnect in Music Teacher Preparation, In: FRIERSON-CAMPBELL, C. (ed.): *Beyond Lucy Green. Operationalizing Theories of Informal Music Learning* [online], AERA Conference, New York, September 2008, s. 1-11 [cit. 2016-11-14]. Dostupné na <http://www-usr.rider.edu/~vrme/v12n1/vision/5%20AERA%20-%20Greher.pdf>
- HALLAM, S. et al.: *Musical Futures: A Case Study Investigation*, London: Paul Hamlyn Foundation, 2011.

- HALLAM, S. et al.: Teachers' Perception of the Impact on Students of the Musical Futures Approach, *Music Education Research* [online], November 2015, s. 1-13 [cit. 2017-01-20]. Dostupné na <http://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/14613808.2015.1108299>
- HALLAM, S. et al.: The Perceptions of Non Music Staff and Senior Management of the Impact of the Implementation of the Musical Futures Approach on the Whole School, *British Journal of Music Education*, č. 2, 2016, s. 133-157.
- HALLAM, S. et al.: What Impact Does Teaching Music Informally in the Classroom Have on Teachers, and Their Pedagogy?, *Music Education Research*, č. 1, 2017, s. 42-59.
- HEBERT, D. G.: Originality and Institutionalization: Factors Engendering Resistance to Popular Music Pedagogy in the U.S.A., *Music Education Research International* [online], č. 5, 2011, s. 12-21 [cit. 2016-12-03]. Dostupné na <http://cmer.arts.usf.edu/content/articlefiles/3345-MERI05pp12-21Hebert.pdf>
- HECKEL, S.: Soundscapes: Using Informal Learning Pedagogy to Create a Canadian Strand of Musical Futures, *Canadian Music Educator*, č. 2, 2017, s. 12-16.
- HEUSER, F.: Encouraging Change. Incorporating Aural and Informal Learning Processes in an Introductory Music Education Course, In: FRIERSON-CAMPBELL, C. (ed.): *Beyond Lucy Green. Operationalizing Theories of Informal Music Learning* [online], AERA Conference, New York, September 2008, s. 1-11 [cit. 2016-11-14]. Dostupné na <http://www-usr.rider.edu/~vrme/v12n1/vision/4%20AERA%20-%20Heuser.pdf>
- HOLUBEC, J. – PRCHAL, J.: *Zpíváme a hrajeme: populární hudba ve škole*, Praha: Muzikservis, 1999.
- CHOATE, R. A. (ed.): *Documentary Report of the Tanglewood Symposium*, Washington, D.C.: Music Educators National Conference, 1968.
- JAFFURS, S. E.: The Impact of Informal Music Learning Practices in the Classroom, or How I Learned How to Teach from a Garage Band, *International Journal of Music Education*, December 2004, s. 189-200.
- JEANNERET, N. (ed.): *Musical Futures: An Australian Perspective. Findings from a Victorian Pilot Study* [online], Melbourne: University of Melbourne, February 2011 [cit. 2017-01-18]. Dostupné na http://www.musicalfuturesaustralia.org/uploads/1/2/0/1/12012511/musical_futures_an_australian_perspective.pdf
- JENKINS, P.: Formal and Informal Music Educational Practices, *Philosophy of Music Education Review*, č. 2, Fall 2011, s. 179-197.

- JORGENSEN, E. R.: The Aims of Music Education. A Preliminary Excursion, *Journal of Aesthetic Education*, č. 1, 2002, s. 31-49.
- KALLIO, A. A.: Drawing a Line in Water: Constructing the School Censorship Frame in Popular Music Education, *International Journal of Music Education*, č. 2, 2015, s. 195-209.
- KOPECKÝ, J. – SYNEK, J. – ZOUHAR, V.: *Hudební hry jinak*, Brno: JAMU, 2014.
- KONOPÁSKOVÁ, A.: Informální a implicitní učení, *Zpravodaj – odborné vzdělávání v zahraničí* [online], příloha II, 2011, s. 1-4 [cit. 2016-10-25]. Dostupné na <http://www.nuv.cz/uploads/Periodika/ZPRAVODAJ/2011/Zp1105pIIa.pdf>
- KYSLÍK, J.: Problematika hodnocení moderní populární hudby prostřednictvím hudebně vyjadřovacích prostředků, In: POLEDŇÁK, I. (ed.): *Populární hudba a škola*, Praha: UK, 2000, s. 116-121.
- KYSLÍK, J.: Problematika terminologie a stratifikace moderní populární hudby v české odborné literatuře konce 20. století, In: KYSLÍKOVÁ, A. (ed.): *K aktuálním otázkám hudební teorie a pedagogiky*, Ústí nad Labem: UJEP, 2002, s. 77-87.
- LEBLER, D.: Popular Music Pedagogy: Peer Learning in Practice, *Music Education Research*, June 2008, s. 193-213.
- LISSMANN, K. P.: *Univerzum věcí*, Praha: Academia, 2012.
- LILL, A.: An Analytical Lens for Studying Informal Learning in Music, *Action, Criticism, and Theory for Music Education*, č. 1, 2014, s. 223-247.
- LONIE, D. – DICKENS L.: Becoming Musicians: Situating Young People's Experiences of Musical Learning between Formal, Informal and Non-formal Spheres, *Cultural geographies*, January 2016, s. 87-101.
- LUSKA, J.: K vývoji vztahů české hudební pedagogiky k nonartificiální hudbě, In: AUPO, *Facultas Paedagogica, Musica III.: Hudební věda a výchova 5*, Praha: SPN, 1990, s. 95-105.
- MANTIE, R.: Comparison of "Popular Music Pedagogy" Discourses, *Journal of Research in Music Education*, October 2013, s. 334-352.
- MAREŠ, J. – GAVORA, P.: *Anglicko-český slovník pedagogický*, Praha: Portál 1999.
- MIDDLETON, R.: Pop, In: SADIE, S. (ed.): *Grove Music Online* [online]. Oxford: Oxford University Press, 2015 [cit. 2016-11-22]. Dostupné na <http://www.oxfordmusiconline.com/subscriber/article/grove/music/46845>
- MOIR, Z. – MEDBØE, H.: Reframing Popular Music Composition as Performance-centred Practice, *Journal of Music, Technology & Education*, č. 2, 2015, s. 147-161.

- MUŽÍK, P.: *Hudba v životě adolescentů*, disertační práce, Olomouc: UP, 2009.
- PARKINSON, T. – SMITH, G. D.: Towards an Epistemology of Authenticity in Higher Popular Music Education, *Action, Criticism, and Theory for Music Education*, April 2015, s. 93-127.
- POKORNÁ, D.: *Projektování vzdělávacích aktivit*, Olomouc: UP, 2000.
- POLEDŇÁK, I. (ed.): *Populární hudba a škola*, Praha: UK, 2000.
- POLEDŇÁK, I.: Hudební výchova a strašák populární hudby – 1. část, *Hudební výchova*, č. 1, 2002, s. 1-4.
- PRŮCHA, J. – WALTEROVÁ, E. – MAREŠ, J.: *Pedagogický slovník*, Praha: Portál, 2013.
- PRŮCHA, J.: *Česko-anglický pedagogický slovník*, Praha: Arsci, 2005.
- PULMAN, M.: Popular Music Pedagogy: Band Rehearsals at British Universities, *International Journal of Music Education*, č. 2, 2014, s. 296-310.
- RABUŠICOVÁ, M. – KAMANOVÁ, L. – PEVNÁ, K.: *O mezigeneračním učení*, Brno: MU, 2011.
- RAUDUVAITE, A. – LASAUSKIENE, J.: Music Education: Some Aspects of Pedagogical Efficiency of Popular Music Integration, *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, č. 197, 2015, s. 910-915.
- Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání* [online]. Praha: MŠMT, 2016 [cit. 2016-11-18]. Dostupné na http://www.nuv.cz/uploads/RVP_ZV_2016.pdf
- ROBINSON, P.: It looks chaotic, but what is really happening?, *Victorian Journal of Music Education*, č. 1, 2013, s. 10-16.
- RODRIGUES, F. M.: Informal Practices in a Formal Context of Musical Education. An Experience Report, In: CARRUTHERS, G. (ed.): *Relevance and Reform in the Education of Professional Musicians*, Belo Horizonte, Brazil, ISME 15-18 July 2014, s. 109-118.
- RODRIGUEZ, C. X.: Informal Learning in Music. Emerging Roles of Teachers and Students, *Action, Criticism, and Theory for Music Education*, October 2009, s. 35-45.
- ROGOFF, B.: The Organization of Informal Learning, *Review of Research in Education*, March 2016, s. 356-401.
- SEDLÁČEK, M.: K problému vyučování moderní populární hudbě ve škole, In: NĚMEC, I. – ŠRÁMEK, R. (eds.): *Cesta k tvořivé škole: sborník příspěvků z konference*, Brno: MU, 1998, s. 500-503.
- SCHNIERER, M. (ed.): *Soudobá problematika nonartifciální hudby a hudební výchova*, České Budějovice: JU, 1999.

- SPRINGER, D. G. – GOODING, L. F.: Preservice Music Teachers' Attitudes Toward Popular Music in the Music Classroom, *UPDATE: Applications Of Research In Music Education*, č. 1, 2013, s. 25-33.
- STECOVÁ, A.: *Metody komponování populární hudby v hudební výchově s užitím uměle vytvořených prvků*, bakalářská práce, Olomouc: UP, 2015.
- Strategie celoživotního učení ČR*, Praha: MŠMT, 2007.
- The National Curriculum in England. Key Stages 3 and 4 Framework Document* [online], London: Department for Education, September 2014 [cit. 2017-01-20]. Dostupné na <https://www.gov.uk/government/publications/national-curriculum-in-england-secondary-curriculum>
- THOMPSON, P. – STEVENSON, A.: Exploring the Experiences, Perceptions and Reflections of Popular Electronic Musicians at UK Higher Education Institutions, *Journal of Music, Technology & Education*, č. 2, 2015, s. 199-217.
- VÁŇOVÁ, H. – SKOPAL, J.: *Metodologie a logika výzkumu v hudební pedagogice*, Praha: Karolinum, 2002.
- VÁVRA, M.: *Aplikace hudebního softwaru Ableton Live v hudební edukaci*, disertační práce, Olomouc: UP, 2013.
- VIRKKULA, E.: Informal in Formal. The Relationship of Informal and Formal Learning in Popular and Jazz Music Master Workshops in Conservatories, *International Journal of Music Education*, č. 2, 2016, s. 171-185.
- VŠETIČKOVÁ, G.: *Komponování dětí v hudební výchově s přihlédnutím k hudebnímu minimalismu*, disertační práce, Olomouc: UP, 2011.
- WALLERSTED, C. – PRAMLING, N.: Responsive Teaching, Informal Learning and Cultural Tools in Year Nine Ensemble Practice: A Lost Opportunity, *Instructional Science: An International Journal of the Learning Sciences*, August 2016, s. 379-397.
- WEST, C. – CREMATA, R.: Bringing the Outside in, *Journal of Research in Music Education*, April 2016, s. 71-87.
- WRIGHT, R. et al.: Tuning into the Future: Sharing Initial Insights about the 2012 Musical Futures Pilot Project in Ontario, *Canadian Music Educator*, č. 4, 2012, s. 14-18.

Seznam tabulek

Tabulka č. 1 Strategie a metody rozvoje klíčových kompetencí	55
Tabulka č. 2 Žáci nadaní a talentovaní	56
Tabulka č. 3 Žáci se speciálními vzdělávacími potřebami	56
Tabulka č. 4 Vybavení	57
Tabulka č. 5 Hudební technologie	58
Tabulka č. 6 Projekt Hudební dílna 1/3	59
Tabulka č. 7 Projekt Hudební dílna 2/3	61
Tabulka č. 8 Projekt hudební dílna 3/3	64
Tabulka č. 9 Vyučovací styl	65

Seznam notových příkladů

Notový příklad č. 1 Základní beat na tónu D	59
Notový příklad č. 2 Improvizované riffy	60
Notový příklad č. 3 Tutti	61
Notový příklad č. 4 Rytmická sekce	62
Notový příklad č. 5 Téma	62
Notový příklad č. 6 Téma – alternativní verze	63
Notový příklad č. 7 Téma a rytmická sekce	63
Notový příklad č. 8 Sóla	64

Seznam příloh

Příloha č. 1 Evaluační arch

Příloha č. 2 Dotazník – sebereflexe

Příloha č. 1

Evaluační arch

Jméno:					
Třída:					
Podle svého pocitu ohodnot', nakolik tě vystihují následující tvrzení.					
(5 = úplně souhlasím, 1 = vůbec nesouhlasím)	1	2	3	4	5
Jsem v hudební výchově sebejistý/á.					
Mám rád/a hudební výchovu.					
Rozumím hudbě.					
Hraji na více než jeden hudební nástroj.					
Mé hudební schopnosti jsou dobré.					
Rád/a zpívám.					
Mám přehled o hudební technologii.					
Hraji hudbu různých stylů.					
Zapojuji se do hudebních aktivit ve škole i mimo školu.					
Vím, kde bych mohl/a dělat hudbu, která mě baví.					
Znám se s lidmi, kteří se zajímají o stejný styl hudby jako já.					
Zkušenosti z hudební výchovy využívám i v jiných předmětech.					
Plánuji studium hudby v budoucnu.					
Pokud potřebuji s něčím v hudbě poradit, vím kde hledat pomoc.					
Dokáži tvořit hudbu se svými kamarády, aniž bych potřeboval/a pomoc učitele.					
Myslím, že jsem muzikální.					
Pomáhám ostatním, pokud potřebují s něčím v hudbě poradit.					
Rád/a poslouchám hudbu.					

Příloha č. 2

Dotazník - sebereflexe

Jméno:	
Třída:	
1. Jak se ti projekt líbil? <input type="checkbox"/> Velmi se mi líbil. <input type="checkbox"/> Líbil se mi. <input type="checkbox"/> Byl celkem dobrý. <input type="checkbox"/> Jen některé činnosti byly dobré. <input type="checkbox"/> Nelíbil se mi.	5. Jak se ti dařilo spolupracovat s ostatními členy skupiny/třídy?
2. Co se tobě/tvé skupině na projektu líbilo nejvíc a proč?	6. Co ses například v projektu naučil?
3. Co se tobě/tvé skupině na projektu nelíbilo a proč?	7. Co dalšího by ses rád v hudbě naučil?
4. Jaký jsi měl pocit z přístupu vyučujícího a proč? Změnilo se něco?	8. Chtěl bys ještě něco k projektu dodat?

Anotace

Jméno a příjmení:	Bc. Anežka Stecová
Katedra:	Katedra hudební výchovy
Vedoucí práce:	Mgr. Gabriela Všeticková, Ph.D.
Rok obhajoby:	2017

Název práce:	Populární hudba a informální učení - reflexe britského přístupu v hudební výchově a možná aplikace v kontextu českého školství
Název v angličtině:	Popular Music and Informal Learning – Reflection of the British Approach in Music Education and Possible Application in the Context of Czech Republic
Anotace práce:	Tato diplomová práce se zabývá problematikou informálního učení v hudební výchově ve spojení s populární hudbou, zvláště pak pojetím Lucy Green a navazujícího britského projektu Musical Futures. Cílem práce je navrhnout možnou aplikaci tohoto projektu s ohledem na limitující faktory v kontextu českého školství.
Klíčová slova:	informální učení, hudební výchova, populární hudba, elementární komponování, Musical Futures
Anotace v angličtině:	This Master's thesis focuses on informal learning in Music connected with popular music, especially on the approach of Lucy Green and the Musical Futures project resulting from her work. The aim is to design possible application considering the limits of Czech educational system.
Klíčová slova v angličtině:	informal learning, music education, popular music, composing, Musical Futures
Přílohy vázané v práci:	Příloha č. 1-2
Rozsah práce:	76 s.
Jazyk práce:	čeština