

Univerzita Palackého v Olomouci

Filozofická fakulta

Katedra sociologie, andragogiky a kulturní antropologie

Komparace motivace dospělých studentů ve formálním a
neformálním systému hudebního vzdělávání

Magisterská diplomová práce

Andragogika

Autor: Bc. Milan Koukal

Vedoucí práce: Mgr. Kateřina Mildnerová, Ph.D.

Olomouc, 2020

Prohlašuji, že jsem magisterskou diplomovou práci na téma „*Komparace motivace dospělých studentů ve formálním a neformálním systému hudebního vzdělávání*“ vypracoval samostatně a uvedl v ní veškerou literaturu a ostatní zdroje, které jsem použil.

V Olomouci dne.

Podpis

Poděkování

Rád bych poděkoval paní Mgr. Kateřině Mildnerové, Ph.D. za pomoc a vstřícnost při vedení mé diplomové práce a cenné rady, které mi pomohly tuto práci zkompletovat. Dále bych chtěl poděkovat všem respondentům za spolupráci při sběru dat a lektorům, kteří mi pomohli tyto respondenty sehnat.

Anotace

Jméno a příjmení:	<i>Bc. Milan Koukal</i>
Katedra:	Katedra sociologie, andragogiky a kulturní antropologie
Obor studia:	<i>Andragogika</i>
Obor obhajoby práce:	<i>Andragogika</i>
Vedoucí práce:	<i>Mgr. Kateřina Mildnerová, Ph.D.</i>
Rok obhajoby:	2020

Název práce:	<i>Komparace motivace dospělých studentů ve formálním a neformálním systému hudebního vzdělávání.</i>
Anotace práce:	<p><i>Práce se zaměřuje na motivaci dospělých k hudebnímu vzdělávání. Cílem práce je porozumět motivaci dospělých k dalšímu formálnímu i neformálnímu hudebnímu vzdělávání. K naplnění cíle jsem provedl kvalitativní výzkum v podobě polostrukturovaných rozhovorů. Cílová skupina byli dospělí studenti hudebního vzdělávání v Olomouci ve věku nad 26 let. Celkem se výzkumu zúčastnilo šest respondentů, tři z formálního a tři z neformálního vzdělávání. Prostřednictvím výzkumu jsem se snažil zjistit, z jakých důvodů se dospělí studenti účastní dalšího hudebního vzdělávání a jaké bariéry ve vzdělávání dospělí studenti hudebního oboru vnímají. Na tyto otázky odpovídám v závěru výzkumu. Velmi stručně řečeno se hlavní důvody k účasti na vzdělávání u studentů formálního a neformálního vzdělávání lišily. Studenty formálního vzdělávání mnohem více motivovaly pracovní důvody a vztah mezi zaměstnáním a hudbou byl u těchto studentů mnohem silnější a významnější. U studentů neformálního vzdělávání hrály roli především osobní důvody, hudbu vnímají jako koníček, prostředek k relaxaci a odreagování. Věnování se hudbě spadá spíše do jejich osobního nikoliv pracovního života. Časovou a finanční náročnost studia vnímají především studenti formálního vzdělávání, stejně</i></p>

	<i>jako určité psychickou náročnost v důsledku pracovního a studijního vytížení.</i>
Klíčová slova:	<i>motivace, vzdělávání dospělých, formální vzdělávání, zájmové vzdělávání, hudební vzdělávání, celoživotní vzdělávání</i>
Title of Thesis:	<i>Motivation of adult students for formal and nonformal musical education: a comparative study.</i>
Annotation:	<i>The topic of this thesis is adults' motivation for musical education. The goal was to gain insight into what motivates adults to pursue further musical education, whether formal or informal. For this purpose, qualitative research was carried out in the form of semi-structured interviews. The target group comprised adult students (27 or older) of musical education based in Olomouc. Overall six respondents participated in the research, of which three study formally and three non-formally. The research conducted aimed to discover the reasons for which adult students attend further musical education and what barriers to pursuing musical education in adulthood they perceive. These questions are answered in the concluding chapter of this thesis. In substance, the main reasons driving adult students in formal and non-formal education varied. In formal education, the students' motivation was much more work-related and the connection between work and music was in their case much stronger and significant. Students of non-formal education stated primarily personal reasons, considering music more of a hobby and a means of relaxation and entertainment. They engage in music as part of their personal and not business life. The time-consuming aspect and costliness of studies was identified predominantly by the formal education group, as were the psychological demands of balancing work and studies.</i>
Keywords:	<i>motivation, adult education, formal education, nonformal education, music education, lifelong learning</i>

Názvy příloh vázaných v práci:	<i>Plán rozhovoru</i> <i>Část přepsaného rozhovoru</i> <i>Ukázka redukce a kódování</i>
Počet literatury a zdrojů:	43
Rozsah práce:	81 s. (145 623 znaků s mezerami)

Obsah

Úvod	8
1. Teoretická část	10
1.1. Motivace dospělých	10
1.1.1. Vymezení základních pojmů	10
1.1.2. Bariéry ve vzdělávání dospělých	13
1.2. Formální vzdělávání dospělých	20
1.2.1. Základní informace	20
1.2.2. Formální hudební vzdělávání dospělých	21
1.2.3. Shrnutí předchozích výzkumů	25
1.3. Neformální vzdělávání dospělých	30
1.3.1. Základní informace	31
1.3.2. Neformální hudební vzdělávání dospělých	33
1.3.3. Shrnutí předchozích výzkumů	35
2. Empirická část – kvalitativní výzkum	41
2.1. Předmět a cíl výzkumu, výzkumné otázky, cílová skupina	41
2.2. Postup a použitá metoda, výzkumný soubor	44
2.2.1. Výzkumný soubor	44
2.2.2. Technika sběru a zpracování dat	46
2.2.3. Tvorba kategoriálních systémů	48
2.3. Analýza a interpretace dat z formálního vzdělávání	49
2.3.1. Bližší charakteristika studentů formálního vzdělávání	49
2.3.2. Motivace studentů formálního vzdělávání ke studiu hudby	52
2.3.3. Bariéry formálního hudebního vzdělávání	56
2.4. Analýza a interpretace dat z neformálního vzdělávání	62
2.4.1. Bližší charakteristika studentů neformálního vzdělávání	62
2.4.2. Motivace studentů neformálního vzdělávání ke studiu hudby	64
2.4.3. Bariéry neformálního hudebního vzdělávání	68
2.5. Závěr výzkumu	71
Závěr práce	75
Literatura a zdroje	76
Seznam příloh	80

Úvod

Cílem práce je porozumět motivaci dospělých k dalšímu formálnímu i neformálnímu hudebnímu vzdělávání. Dospělý člověk se může charakterizovat různými způsoby, např. biologicky je dospělý ten, kdo dosáhl fyzické zralosti, právně se člověk stane dospělým, když dosáhne plnoletosti, psychologie zase klade důraz na stabilizaci forem chování, myšlení a prožívání. Pro účely mé práce si dovoluji definovat dospělost na základě sociologie, která považuje dospělého za člověka, který převzal nové sociální role, což budeme v této souvislosti chápat jako nástup do pracovního života (Beneš, 2008, s. 79). Dospělým studentem se v této práci rozumí student nad 26 let, který strávil nějakou dobu mimo školský systém. Jedná se tedy o komparativní studii, která porovnává důvody dospělých studentů k účasti na formálním hudební vzdělávání na jedné straně a k účasti na neformálním hudebním vzdělávání na straně druhé. Toto téma jsem si zvolil z několika důvodů. Za prvé já sám se hudbě věnuji jak ve volném čase, tak na vysoké škole, takže jsem s hudebním vzděláváním v pravidelném kontaktu. Za druhé existuje sice mnoho kvantitativních studií na motivaci dospělých k dalšímu vzdělávání, kvalitativních studií je ale pouze minimum, a ještě méně se zaměřením na hudební vzdělávání. Touto prací a zejména kvalitativním výzkumem, který popisuji v empirické části, bych tedy rád přispěl k porozumění této problematice. Celistvý pohled na tuto problematiku totiž, dle mého názoru, získáme pouze kombinací kvantitativního a kvalitativního přístupu. Teoretická část představuje kontextuální rámec pro výzkum popsany v empirické části. Popisuji zde hlavní pojmy a informace o motivaci, bariérách vzdělávání, formálním a neformálním vzdělávání a hudebním vzdělávání. Teoretická část obsahuje informace nezbytné pro správné uchopení empirické části. V empirické části se snažím zjistit, z jakých důvodů se dospělí studenti účastní dalšího hudebního vzdělávání a jaké bariéry

ve vzdělávání dospělí studenti hudebního oboru vnímají. Popisují zde kvalitativní výzkum zaměřený na motivaci dospělých k formálnímu a neformálnímu hudebnímu vzdělávání. V této části najdete bližší informace o předmětu výzkumu, výzkumných otázkách, metodě výzkumu, výzkumnému vzorku, tvorbě plánu výzkumu, zpracování a analýze dat atd. Jedná se o hlavní část této práce.

1. Teoretická část

Přestože byl v realizovaném výzkumu použit kvalitativní přístup, podle kterého bychom měli stavět především na praxi, je nezbytné seznámit čtenáře s kontextem vzdělávání dospělých, především pak hudebního vzdělávání, aby byl schopen popsáný výzkum správně pochopit a přistupovat k výsledkům s patřičnými teoretickými znalostmi. V první polovině práce tedy popisují základní pojmy z hlediska motivace, kontext vzdělávání dospělých a hudebního vzdělávání, a především shrnují řadu dosavadních výzkumů provedených na toto téma. Obsahem této kapitoly tedy není popis nějaké konkrétní teorie, ale opravdu pouze relevantní informace potřebné k uchopení praktické části této práce. Vycházím přitom zejména z odborných publikací, článků a studií, ale také z webových stránek několika škol a jiných vzdělávacích organizací a ze Sbírky zákonů ČR.

1.1. Motivace dospělých

Tato kapitola má za cíl uvést čtenáře do kontextu motivace dospělých, stručně zde popisují základní pojmy z této oblasti a v další části se věnují bariérám vzdělávání dospělých, kde uvádím několik typologií a řadu dosavadních výzkumů na toto téma.

1.1.1. Vymezení základních pojmů

Tato kapitola shrnuje základní psychologické pojmy z oblasti motivace. Nebudu zde vypisovat žádné psychologické teorie motivace (viz Maslowova hierarchie potřeb, Vroomova teorie očekávání, psychoanalytické teorie a mnoho dalších), protože to dle mého názoru s ohledem na cíl práce zkrátka není nutné a ani pro to není prostor. Jde tedy opravdu pouze o definování esenciálních pojmů, což je samozřejmě motivace, dále motivy a incentivy. V kapitole odkazuji na základní odbornou literaturu z oblasti psychologie,

podle jejichž poznatků se snažím tyto pojmy uchopit a určit, jakým způsobem s nimi budu nakládat ve zbytku této práce.

Motivace

Jako pod každým všeobecně známým, avšak odborným pojmem, i pod pojmem motivace si většina lidí dokáže představit jeho význam. Zdánlivě jednoznačný pojem *motivace* dodnes popsalo mnoho autorů a jejich definice se samozřejmě více či méně liší. Cílem této práce není zabývat se definicí motivace, nicméně aby čtenář porozuměl myšlenkám, které přináší tato práce, je nutné si nějakým způsobem vymezit význam tohoto pojmu. Podle shrnutí popisu profesora Nakonečného bych motivaci charakterizoval jako více či méně krátkodobý proces energetizace, zaměření, řízení a udržování jedincova jednání k dosažení určitého cíle (Nakonečný, 2003, s. 195-196). Milan Beneš popisuje motivaci vcelku jednoduše, avšak dle mého názoru velmi trefně: „Motivace, tedy souhrn vnějších a vnitřních faktorů, které aktivují, zaměřují a řídí jednání a prožívání účastníka, ...“ (Beneš, 2008, s. 82). Právě zmíněné vnější faktory mi chybí v definici profesorky Plhákové, která v motivaci spatřuje „... souhrn všech intrapsychických dynamických sil neboli motivů, které zpravidla aktivizují a organizují chování i prožívání s cílem změnit existující neuspokojivou situaci nebo dosáhnout něčeho pozitivního“ (Plháková, 2004, s. 319). K této definici se ještě vrátím později, nejprve je však nutné si určit, co budeme v této práci považovat za *motiv* a *incentivy*. Protože i tyto pojmy mohou nabývat různých významů, které jim různí autoři udělují.

Motivy a incentivy

Jak už naznačila profesorka Plháková v definici motivace, motivem se rozumí psychologický důvod jedince, jsou to vnitřní psychické fenomény. Jestliže motivace je proces, pojem motiv vyjadřuje časově relativně stálou motivační dispozici (Nakonečný, 2003, s. 196). Ve své novější publikaci (2015,

s. 395) svou definici trochu rozvádí a tvrdí, že motiv je „psychologický důvod (příčina) motivovaného chování, [...] jeho vnitřní pohnutka, psychologická příčina chování čili způsob či obsah dovršující reakce. Na první pohled můžeme vidět rozpor mezi definicí profesorky Plhákové a profesora Nakonečného, jelikož v první definici jsou motivy popsány jako dynamické síly, načež ve druhé definici je popisujeme jako relativně stálé dispozice. Nicméně dá se předpokládat, že profesorka Plháková zde přívlastkem „dynamické“ nechtěla vyjádřit časově nestálé, avšak uvádějící do pohybu – síly, které spouští jedincovo jednání k dosažení cíle. Motivů se samozřejmě v některých případech mohou u člověka měnit, s ohledem na téma této práce je to však nepravděpodobné. Pro účely této práce se tedy budeme držet profesora Nakonečného a budeme motivy chápat jako **relativně** stálé intrapsychické síly.

Co bych však já osobně do definici doplnil, je vliv vnějších sil, tedy incentivů, na motivaci člověka. Incentivy se na rozdíl od motivů vážou k vnějšímu prostředí, ale také ke zkušenostem člověka s tímto vnějším prostředím. Je to souhrn vnějších podmínek, který vyvolává u člověka nějakou potřebu. Profesor Nakonečný (2015, s. 396) pokládá incentivy za „vlastnosti (hodnoty) vnějšího cílového objektu, které vzbuzují pozornost a motivují k jeho dosažení (například vzhled, vůně, vábnost, jedlost určitého pokrmu, jedlého objektu)“. V praxi to tedy mohou být třeba peníze, jídlo, ale i vidina lepší pracovní pozice atd. Někteří autoři i tyto vnější podněty zahrnují pod souhrnný pojem motiv. Například Beneš (2008, s. 84) zmiňuje několik druhů motivů, které jsem již dříve popisoval ve své seminární práci (Koukal, 2018, s. 2): Jedná se o *sociální kontakt* – lidé hledají pochopení a empatii u druhých, naplňují potřebu přátelství a skupinových aktivit; *sociální podněty* – hledání prostoru, kde je nebudou zatěžovat každodenní tlaky a frustrace; *profesní důvody* – zde se jedná o rozšíření kompetencí pro zisk nebo rozvoj své pracovní pozice; *participace na politickém životě* – zlepšení schopnosti účasti

na komunálních záležitostech; *vnější očekávání* – doporučení zaměstnavatele, přátel, poradenských služeb atd.; *kognitivní zájmy* – vychází z vlastní touhy po poznání, vážení hodnoty znalostí a jejich získávání (souvisí s vnitřní motivací). Podle Vágnerové (2016, s. 329) motivy určují zaměření a charakter aktivity, míru úsilí, kterou je ochoten vynaložit k dosažení cíle a délku trvání dané aktivity. V této práci však budeme držet definice motivu, jako intrapsychické síly. I takové motivy jsou jistě úzce spojeny s vnějším prostředím. Například člověk se může chtít vzdělávat za účelem rozšíření kompetencí pro své zaměstnání, pokud na něj ale není kladen tlak k takovému jednání z vnějšího prostředí a jednal tak čistě z vlastního rozhodnutí, je potom ovlivněn vnitřními motivy, nikoli incentive.

Motivy a incentive se někdy mohou více či méně překrývat s cílem jednání, což pak při popisování empirické skutečnosti může působit zmatek. Vezměme si příklad, kdy se dospělý rozhodne učit hru na housle čistě proto, že chce na housle umět hrát. V takovém případě budeme za cíl jednání považovat schopnost hry na housle a motivem zde bude touha naučit se tuto schopnost. Cíl nám tedy z motivu spíše vychází. Jednání bude potom přirozeně vypadat tak, že se tento člověk například запиše do kurzu hry na housle, nebo si najde soukromého učitele, nebo se bude učit sám podle knížek či internetu. To už záleží na vnějších podmínkách. Abychom to zbytečně nekomplikovali, tak v případě, že budeme mluvit jak o vnitřních, tak o vnějších hnacích silách, budeme je jednoduše označovat jako „důvody“.

1.1.2. Bariéry ve vzdělávání dospělých

V této kapitole se věnuji překážkám, které dospělé odrazují od účasti na dalším vzdělávání jak formálním, tak neformálním. Obsahem této kapitoly je v podstatě shrnutí řady různých výzkumů, které se dosud zabývaly těmito překážkami. Uvádím zde také několik typologií bariér ve vzdělávání dospělých, které byly též většinou definovány na základě provedených výzkumů v této oblasti.

Beneš uvádí, že hlavními bariérami, které v západní společnosti dospělým brání účasti na vzdělávání je nedostatek času, chybějící péče o děti, nedostatečná transparentnost systému a nedostatek informací. V České republice je potom situace velmi podobná, avšak ještě dominantnější význam má finanční aspekt (Beneš, 2008, s. 82). Podle výzkumů z let 1981-2001 se bariéry ve vzdělávání příliš neproměňují, přestože se na vzdělání klade stále větší důraz. Nejvýznamnějšími překážkami jsou čas a náklady, přičemž u žen se jedná zejména o rodinné povinnosti, zatímco u mužů hraje roli práce a zájem o jiné věci než vzdělávání (Žáčková, 2010, s. 378-379). Z výsledků výzkumu profesorky Rabušicové z roku 2005 můžeme vyčíst, že nejčastějším důvodem, proč se respondenti nezúčastnili dalšího vzdělávání byl fakt, že již dosáhli dostatečného vzdělání, nebylo to však zrovna velké číslo – 27,5 %. O něco méně respondentů ovlivnily pracovní důvody, a to tím způsobem, že buď chtěli pracovat (22,9 %), nebo pracovat museli (16,4 %). Na třetím místě pak hrály roli rodinné důvody (7,3 %) – především sňatek, těhotenství apod, které se však od roku 1997 snížily přibližně na polovinu, což koresponduje s demografickými statistikami (k roku 2005), podle kterých se sňatek v mladém věku a nechtěné těhotenství v České republice v posledních letech děje pouze výjimečně (Rabušicová, 2008, s. 51).

Do dnešního dne byla vytvořena řada více či méně podobných typologií bariér v účasti vzdělávání. Uvedme si např. typologii Kathryn Patricie Cross (1981). Cross podle Žáčkové (2010, s. 378) rozlišuje tři typy těchto bariér – situační, institucionální a dispoziční. První z jmenovaných se týká bariér vyplývajících přímo ze životní situace člověka. Tím míním například nedostatek času, finanční náročnost, rodinné povinnosti, pracovní povinnosti, dopravní dostupnost apod. Nabídka vzdělávání, transparentnost systému, organizační rámec, nedostatek informací o vzdělávání atd. spadají pod institucionální bariéry. Třetí a zároveň poslední bariéry dispoziční souvisí

s nedostatkem motivace, nedůvěrou v efektivnost vzdělávání, nízkým sebevědomím a celkově s postojem člověka ke vzdělávání.

Bariérami ve vzdělávání v návaznosti na sociální nerovnosti se zabývala například H. Žáčková (2010, s. 380-401), která cílila na bariéry pocíťované skupinami s nízkou účastí na dalším vzdělávání – nezaměstnaní, rodiče na mateřské či rodičovské dovolené, lidé s nízkým dosaženým vzděláním, pracovníci v méně kvalifikovaných profesích, starší lidé a podnikatelé. Žáčková se zaměřila na bariéry pocíťované skupinami s malou účastí na vzdělávání. Výzkum proběhl formou standardizovaných rozhovorů v letech 2005 a 2007. Na základě druhého z výzkumů byly odhaleny tři typy bariér, které se víceméně shodují s typologií od K. P. Cross – vnější bariéry, bariéry nabídky a bariéry postojové. Právě postojové bariéry se mezi lety 2005 a 2007 výrazně snížily u nezaměstnaných lidí. Z původních 58 % nezaměstnaných, kteří hodnotili své vzdělání jako dostatečné se za dva roky stalo 21 %. Naopak vnější bariéry a bariéry nabídky se zvýšily, což ale nemusí nutně znamenat snížení nabídky vzdělávání, nebo informovanosti atd. Když tito lidé překonali svůj negativní postoj ke vzdělávání, začali narážet na další bariéry, kteří dříve přirozeně nevnímali, protože se o vzdělávání vůbec nezajímali. Stále však největší překážkou v této skupině zůstává finanční stav. Nejenže jsou nezaměstnaní závislí na dávkách podpory, ale jsou také ochuzeni o možnost hrazení vzdělávání zaměstnavatelem. Nedostatek financí je problémem také u lidí s nízkým vzděláním a u lidí na méně kvalifikovaných pozicích. Zde je sice možnost hrazení vzdělávání zaměstnavatelem, avšak ten většinou podporuje především vzdělávání kvalifikačně náročnějších pracovních pozic. Tyto skupiny dále pocíťují nedůvěru ve zlepšení své situace prostřednictvím vzdělávání a soudí, že jejich vzdělání je dostačující (postojové bariéry). U rodičů na mateřské či rodičovské dovolené hrají roli především vnější bariéry – nedostatek času, rodinné povinnosti, doprava... Situaci ztěžuje také finanční stav, jelikož příjmy v rodině, kde je jeden z rodičů

na mateřské nebo rodičovské dovolené, jsou dočasně snižené. Zároveň není časté, aby těmto lidem hradil vzdělávání zaměstnavatel. Postojové bariéry jsou naopak u této skupiny minimální, motivace ke vzdělávání je poměrně vysoká. Na druhou stranu lidé nad 50 let omezují právě zejména postojové bariéry – nedůvěra v užitečnost kurzu a pocit dostatečnosti dosaženého vzdělání. Mezi účastníky vzdělávání nad 50 let však převládá spokojenost s kurzem, tudíž tyto postojové bariéry pravděpodobně nejsou způsobeny negativní zkušeností se vzděláváním. Stejně jako lidi nad 50 let, tak i podnikatele omezují především postojové bariéry, obzvláště kvůli pocitu dostatečnosti dosaženého vzdělání. V této skupině však figuruje i nedostatek času, který plyne hlavně z pracovní vytiženosti a omezené zastupitelnosti jejich pozice (Žáčková, 2010, s. 380-401).

Knotová provedla dotazníkové šetření, ve kterém se mimo jiné zaměřila na bariéry ve vzdělávání v oblasti trávení volného času. 64 % dotazovaných uvedlo jako překážku nedostatek informací o nabídce vzdělávacích příležitostí, 61 % respondentů uvádí jako bariéru momentální nedostatek finančních prostředků. Celé tři čtvrtiny respondentů, kteří mají děti, uvádějí, že pro ně děti nejsou překážkou v tomto typu vzdělávání. Genderové rozdíly v tomto výzkumu nebyly zjištěny (Knotová, 2006, s. 74-75). Nedostatek finančních zdrojů jako jednu z nejčastějších bariér (58 %) v účasti na neformálním vzdělávání dokazuje i výzkum Rabušicové (2008, s. 106-107), o něco častější důvod byla však víra, že vzdělávání nemá pro daného člověka smysl (65 %). Jsou to však údaje u respondentů, kteří v posledním roce neparticipovali na žádném vzdělávání. U těch, kteří se v posledním roce zúčastnili nějakého kurzu byly tyto bariéry podstatně méně časté (40 % finance; 16 % nemá pro mě smysl). Co se týče dispozičních/postojových bariér k dalšímu zvyšování kvalifikace, podle výzkumu Podpora zaměstnávání starších osob z roku 2005 (Simonová, 2016, s. 15-16) je nejčastějším důvodem víra v nepotřebnost zvýšení kvalifikace (49 %),

dále nedostatek času (45 %) a nakonec nechů se učit či vyšší věk a s ním spojená zhoršení schopnost učení (10 %). Z hlediska situačních a institucionálních bariér respondenti nejčastěji uváděli především příliš vysokou cenu vzdělávacích kurzů (77 %), časové omezení (54 %), nevyhovující nabídku kurzů a nedostatek informací o možnostech dalšího vzdělávání, což víceméně koresponduje s výsledky dotazníkového šetření Knotové, které se zaměřovalo na vzdělávání v oblasti trávení volného času. Vlastimil Čiháček (2006) se zaměřil na bariéry v dalším vzdělávání a pokusil rozkrýt důvody, proč dospělí lidé nevyužívají nabídky ke vzdělávání, vychází přitom z výsledků reprezentativního výzkumu realizovaného v rámci projektu Vzdělávání dospělých v různých fázích životního cyklu: priority, příležitosti a možnosti rozvoje. Ve výzkumné šetření bylo respondentům nabídnuto několik pravděpodobných důvodů neúčasti na dalším vzdělávání a respondenti měli u každého důvodu označit, zda s ním souhlasí, spíše souhlasí, spíše nesouhlasí, nesouhlasí, případně zda neví. Relativní četnost odpovědí u všech nabídnutých důvodů můžeme vidět v tabulce č. 1 na následující straně. Odpovědi „spíše souhlasím“ a „souhlasím“ byly sloučeny (+), stejně jako „spíše nesouhlasím“ a „nesouhlasím“ (-). S odpověďmi „nevím“ se nepočítalo.

Nabídnuté důvody	+	-
účast ve vzdělávacích kurzech pro mě nemá smysl	47 %	53 %
kvalita kurzů bývá poměrně nízká	24 %	76 %
mám hodně koníčků, takže na další vzdělávací akce nemám čas	39 %	61 %
myslím, že na další vzdělávání nemám dostatečné vzdělání	31 %	69 %
mám obavy, že bych to nezvládla	34 %	66 %
pracovně jsem příliš zaneprázdněn(a)	47 %	53 %
nemám momentálně dostatek finančních prostředků	53 %	47 %
na další vzdělávání nemám čas kvůli starostem o děti nebo rodinu	32 %	69 %
nemohu se zúčastnit ze zdravotních důvodů	16 %	84 %
není dost informací o vhodných vzdělávacích kurzech	30 %	70 %
není dost vhodných kurzů samotných	28 %	73 %
je to úplně jiný důvod	20 %	80 %

Tab. č. 1 Četnost odpovědí u nabídnutých bariér vzdělávání (podle Čiháček, 2006, s. 122)

Z uvedených údajů vyplývá, že největší roli hraje opět finanční bariéra, resp. momentální finanční situace (53 %) a dále nedostatek času z důvodu pracovního vytížení (47 %) a víra v to, že pro respondenta nemá účast na vzdělávacím kurzu smysl (taktéž 47 %). Čiháček se dále zaměřuje na hlubší analýzu finanční bariéry a zjišťuje, že byla nalezena statistická souvislost mezi příjmem a nedostatkem financí jako překážkou k dalšímu vzdělávání (Čiháček, 2006, s. 124). To znamená, že když respondenti uvádí, že na další vzdělávání momentálně nemají dostatek prostředků, tak pravděpodobně nejde o pouhou neochotu investovat do vzdělávání, což bychom mohli označit za postojovou bariéru, ale o reálnou situační bariéru. Druhou stranu mince však ukazuje fakt, že více než dvě třetiny osob, které se zúčastní nějaké vzdělávací akce, získají na kurz příspěvek (od zaměstnavatele, státu, odborů, nebo někoho jiného). Proč tedy téměř dvě třetiny dotazovaných hodnotí finance jako bariéru v dalším vzdělávání? Vzhledem k tomu, že si 60 % zájemců vybírá kurz podle vlastního uvážení, lze předpokládat, že není předem jisté, že daný člověk příspěvek dostane. Dále zde mohou hrát roli určité psychické bariéry, jelikož samotné žádání o kurzovné může být

psychologickou brzdou. Možným vysvětlením také je, že o možnosti proplacení kurzu někteří lidé zkrátka neví. Výzkumníci také uvažovali o vztahu mezi finančními překážkami v dalším vzdělávání a regionálními souvislostmi, tzn. mírou nezaměstnanosti a průměrnou mzdou v různých krajích. Častější uvádění finanční situace jako důvodu neúčasti ve vzdělávání dospělých v krajích s vysokou nezaměstnaností a/nebo nízkými platy se však statisticky nepotvrdila (Čiháček, 2006, s. 125-126). Určitá korelace však byla prokázána mezi finančními bariérami a profesí daného člověka. Podle Coufalíka a Goulliové (2003, s. 30) jsou nejvíce odrazováni ušlým ziskem zaměstnanci malých a středních podniků. Dále pak pracovníci, kteří očekávají bezprostřední finanční přínos po dokončení vzdělávací aktivity. Čiháček (2006, s. 127-128) popisuje výzkum, který zjistil, že nejčastěji vnímají finanční náklady jako bariéry manuálně pracující zaměstnanci a nekvalifikovaní dělníci. Této profesní skupině přitom právě zvýšení kvalifikace může přinést užitek, finanční přínos se však bohužel málokdy dostaví bezprostředně po vzdělávací akci, nicméně většinou je dlouhodobý/trvalý.

Problémem je, že lidem na nižších pracovních pozicích, kteří mají nízkou kvalifikaci a nízký plat, v cestě ke zlepšení své situaci a finančnímu přínosu stojí právě jejich současná finanční situace. Ocitají se tedy v začarovaném kruhu. Z toho důvodu je třeba poskytovat více vzdělávacích příležitostí, které budou přizpůsobeny potřebám této skupiny a umožní jim pracovat na zlepšení svého životního stavu. Situaci by dále prospělo, kdyby zaměstnavatelé neinvestovali pouze do vzdělávání lidí na vyšších pozicích, ale podpořili také lidi na ostatních pozicích, kteří vzdělání mnohdy potřebují mnohem více. I kdyby se jednalo o kurzy, které nezvýší kvalifikace, mohly by minimálně překonat postojoyé bariéry těchto lidí k dalšímu vzdělávání. Podle zjištění Rabušicové (2008, s. 110) totiž lidé, kteří se již zapojili alespoň jednou do nějakého kurzu neformálního vzdělávání, uváděli

ve výzkumu podstatně méně bariér. To znamená, že pokud se člověk zúčastní nějakého kurzu, jeho postoj k dalšímu vzdělávání to může (a většinou se tak děje) pozitivně ovlivnit.

1.2. Formální vzdělávání dospělých

Cílem této kapitoly je obeznámení se specifiky formálního vzdělávání dospělých. Kromě obecných charakteristik se zaměřuji také na možnosti hudebního studia ve formálním vzdělávání, a to zejména v lokalitě mého výzkumu, tedy v Olomouci. Ve druhé části této kapitoly se věnuji předchozím výzkumům v oblasti formálního vzdělávání dospělých, přičemž se zaměřuji především na účast dospělých na tomto typu vzdělávání, důvody jejich účasti, případně neúčasti.

1.2.1. Základní informace

Formální vzdělávání je takové vzdělávání, po jehož úspěšném ukončení dosáhneme vyššího stupně vzdělání potvrzené příslušným osvědčením (například diplomem, vysvědčením atd.). Realizuje se zpravidla ve vzdělávacích institucích a jeho funkce, cíle, obsahy, organizační formy a způsoby hodnocení jsou vymezeny právními předpisy (MŠMT ČR, 2007, s. 9). Získaný stupeň vzdělávání je zde dle mého názoru nejdůležitější informací, která formální vzdělávání odlišuje od neformálního vzdělávání. Formální vzdělávání „... zahrnuje navazující stupně vzdělání (základní, střední a terciární), jejichž dosažení je potvrzeno příslušným osvědčením (vysvědčení, výuční list, maturitní vysvědčení, diplom apod.), které je uznáváno relevantními národními autoritami“ (AES, 2018, s. 8). Do tohoto typu vzdělávání spadá povinná školní docházka a příprava na výkon budoucího povolání (Vychová, 2008, s. 13). Realizuje se tedy na základních, středních, vyšších odborných a vysokých školách, které mají svůj řád a jsou vymezeny právními předpisy. Přirozeně se tedy odehrává převážně v počátečním vzdělávání, to znamená v době, než člověk započne

svůj pracovní život. Jedná se především o přípravu žáka právě na tento pracovní život. To ale ovšem neznamená, že formální vzdělávání probíhá pouze v této době. Formálního vzdělávání se člověk může zúčastnit během celého života. Stejně tak i během počátečního vzdělávání se člověk může účastnit také neformálního vzdělávání. Jako jeden z typických příkladů dalšího formálního vzdělávání můžeme uvést tzv. nástavbové studium, pomocí kterého může člověk získat maturitu v případě, že dokončil svou střední školu bez maturity. Kromě toho může toto studium také sloužit ke změně dosavadní kvalifikace, kterou člověk získal na střední škole v počátečním vzdělávání. Mimo klasického denního studia mají dospělí možnost studovat střední školu prostřednictvím několika různých forem – večerní, dálkové, distanční a kombinované. Ve zkratce, večerní forma vzdělávání se realizuje pravidelně několikrát týdně zpravidla v odpoledních a večerních hodinách, dálková forma probíhá ve formě samostudia spojeného s konzultacemi v omezeném počtu hodin na rok, distanční forma probíhá taktéž v podobě samostudia převážně prostřednictvím informačních technologií a kombinovaná forma je střídání denní a jiné formy vzdělávání stanovené školským zákonem (AES, 2018, s. 8). Formální vzdělávání v dospělosti se dále často odehrává na vysoké škole, která se uskutečňuje v denní, distanční, nebo kombinované formě studia.

1.2.2. Formální hudební vzdělávání dospělých

Formální hudební vzdělávání v dospělosti je možné studovat například na konzervatořích a na vysokých školách. Ve školském zákonu je uvedeno, že konzervatoř „... rozvíjí znalosti, dovednosti a další schopnosti žáka získané v základním a v základním uměleckém vzdělávání, poskytuje všeobecné vzdělání a připravuje žáky pro výkon náročných uměleckých nebo uměleckých a umělecko-pedagogických činností v oborech hudba, tanec, zpěv a hudebně dramatické umění“ s tím, že je studiem na konzervatoři možné získat dva stupně vzdělání – střední vzdělání s maturitní zkouškou

a vyšší odborné vzdělání v konzervatoři. Střední vzdělání s maturitní zkouškou student získá absolvováním nejméně čtyř let v šestiletém vzdělávacím programu nebo osmi let v osmiletém vzdělávacím programu. Vyšší odborné vzdělání potom získá úspěšným ukončením šestiletého nebo osmiletého vzdělávacího programu (ČR, 2004a). Z toho důvodu mají konzervatoře v České republice postavení střední školy, v některých případech však i vyšší odborné školy. Podle zákona o pedagogických pracovnících jsou učitelé na konzervatoři povinni mít odbornou kvalifikaci, aby mohli vykonávat tuto pozici. Za určitých podmínek je však možné tento předpoklad uznat i bez patřičného vzdělání. Pokud daný uchazeč o místo je, nebo byl výkonným umělcem či výtvarným umělcem, může mu být ředitelem dané konzervatoře v odůvodněných případech uznán předpoklad odborné kvalifikace učitele předmětu odpovídajícího uměleckému zaměření zaměstnance na dané škole za splněný. Tento zákon se kromě učitelů na konzervatoř vztahuje také na učitele uměleckých odborných předmětů v základní umělecké škole (o této bude řeč v další kapitole) a střední škole (ČR, 2004b).

V České republice je momentálně celkem 13 konzervatoří, které mají v nabídce nějaký druh hudebního vzdělávání. Tyto informace jsem hledal pomocí informačního systému ISA+, který jsem našel prostřednictvím webových stránek Národního ústavu pro vzdělávání (NUV, 2020) a dále podle adresáře školských institucí na webových stránkách MŠMT (2020). Kompletní seznam konzervatoří a jejich nabídky můžeme vidět v tabulce č. 2 na další straně:

Konzervatoř	Vyučované obory
Pražská konzervatoř	Hudba; Zpěv; Hudebně dramatické umění
Konzervatoř a střední škola Jana Deyla, Praha	Hudba; Zpěv; Ladění klavírů a příbuzných nástrojů
Mezinárodní Konzervatoř Praha	Hudba; Zpěv; Hudebně dramatické umění
Konzervatoř a Vyšší odborná škola Jaroslava Ježka, Praha	Hudba; Zpěv, Hudebně dramatické umění
Konzervatoř, České Budějovice	Klasická hudba; Klasický zpěv
Konzervatoř, Plzeň	Hudba; Zpěv
Konzervatoř, Teplice	Hudba; Zpěv
Konzervatoř Pardubice	Hudba; Zpěv
Konzervatoř Brno	Hudba; Zpěv, Hudebně dramatické umění
Konzervatoř P. J. Vejvanovského Kroměříž	Hudba; Zpěv
Konzervatoř Evangelické akademie, Olomouc	Hudba; Zpěv
Janáčkova konzervatoř v Ostravě	Klasická hudba; Klasický zpěv; Neoperní zpěv; Hudebně dramatické umění
Církevní konzervatoř Německého řádu, Opava	Hudba; Zpěv

Tab. č. 2 Seznam konzervatoří v ČR, které nabízejí hudební obory

V nabídce je tedy 13 konzervatoří, které nabízejí celkem 28 hudebních oborů, pět z nich potom nabízí ještě obor Hudebně dramatické umění, u které ho jsem nejdříve váhal, jestli ho do seznamu začlenit, nicméně i zde hraje hudební výuka důležitou roli, byť je využita pro dramatické umění. Všechny obory se vyučují v denní formě, konzervatoře v Plzni, Teplicích a Ostravě pak umožňují i kombinovanou formu studia.

Co se týče vysokých škol se zaměřením nějakou formu hudebního vzdělávání, v České republice je momentálně pět škol, které poskytují vysokoškolské vzdělání v nějaké formě hudebního vzdělávání. Jedná se o Akademii múzických umění v Praze, Janáčkovu akademii

múzických umění v Brně, Masarykovu univerzitu, Ostravskou univerzitu a Univerzitu Palackého v Olomouci. Dohromady má akreditaci 81 studijních programů, které se zaměřují na hudbu.

Jelikož se výzkum v této práci zaměřuje na studenty hudebního vzdělávání v Olomouci, dovolím si blíže popsat možnosti studia v tomto městě. V nabídce je tedy jedna konzervatoř a jedna vysoká škola. Konzervatoř Evangelické akademie (KEA, 2020), která se nachází v centru města, nabízí dva studijní programy – Zpěv a Hudba. Přijímací řízení probíhá formou talentové zkoušky ze zamýšleného oboru studia a zkoušky z talentových předpokladů (sluchové analýzy). Součástí talentové zkoušky je i motivační pohovor. Maximální počet bodů je 65 v oborové části a 35 v talentových předpokladech. Počet bodů nutný k přijetí uchazeče je 65, přičemž v oborové části musí uchazeč dosáhnout minimálně 40 bodů. Oborová část se samozřejmě liší podle oboru, který si uchazeč zvolí, a většinou probíhá formou hudebního přednesu předem připravené skladby (případně více skladeb). Ve studijním programu Zpěv je pouze jeden obor, a to Klasický zpěv. V programu Hudba je ovšem celá řada různých hudebních nástrojů, na které se potom studium specializuje – dechové nástroje (zobcová flétna, příčná flétna, hoboj, klarinet, fagot, lesní roh, trubka, trombón a tuba), strunné a bicí nástroje (housle, viola, violoncello, kontrabas, kytara, harfa, bicí nástroje) a klávesové nástroje (klavír, varhany, cembalo). Jak už bylo řečeno, všechny obory se vyučují v denní formě. Školné za příslušný školní rok na této konzervatoři činí 4 000 Kč a je splatné ve dvou obdobích vždy po 2 000 Kč. Ukončením čtyřletého vzdělávacího programu absolvent dosáhne středního vzdělání s maturitní zkouškou, v případě šestiletého programu pak vyššího odborného vzdělání v konzervatoři s titulem diplomovaný specialista (DiS).

Tím druhým formálním hudebním vzděláváním je vysokoškolský obor muzikologie, který se vyučuje na Katedře muzikologie (KMU, 2020) spadající do Filozofické fakulty Univerzity Palackého v Olomouci. Tento obor je zde

vyučován v bakalářském (jednoobor i dvouobor), magisterském (jednoobor i dvouobor) i doktorském programu (pouze jednoobor). Bakalářské a doktorské studium lze realizovat v denní i kombinované formě (dvouobor pouze denní), magisterské lze pouze kombinovaně. Na rozdíl od studia na konzervatoři, muzikologie je o něco méně prakticky zaměřená, student získává znalosti z hudebně teoretických disciplín (harmonie, kontrapunkt, hudební formy, teorie hudebního zápisu, hudební analýza), z dějin evropské a české hudby, z dějin a teorie populární a jazzové hudby a dalších disciplín hudební vědy (etnomuzikologie, hudební psychologie, hudební sociologie, hudební kritika a popularizace hudby aj.) a z dalších oborů (cizí jazyky, dějiny filozofie, estetika a obecná teorie umění atd.). Přijímací řízení na bakalářské i magisterské studium probíhá v podobě Testu studijních předpokladů (u magisterského dvouoboru je navíc ústní pohovor). V doktorském studiu je požadavkem k přijetí předložení závažného písemného vstupního projektu zamýšlené disertace, samotná přijímací zkouška pak probíhá formou rozpravy nad tímto projektem. Student musí platit poplatky za studium pouze v případě, že již studoval maximální dobu studia pro daný program (bakalářský, magisterský atd.) a toto studium nedokončil. Tento poplatek činí 20 000 za semestr, v odůvodněných případech může být však po odvolání snižen.

1.2.3. Shrnutí předchozích výzkumů

Podle výzkumu profesorky Rabušicové z roku 2005 se v České republice pouze 9 % studentů po nějakém čase vrátilo zpět do formálního vzdělávacího systému. V drtivé většině to bylo z pracovních důvodů (70 %) – buď na požadavek zaměstnavatele (17 %), častěji však pro zlepšení možností pracovního uplatnění (53 %). Dalších 23 % uvedlo jako důvod k dalšímu vzdělávání touhu po osobním rozvoji. (Rabušicová, 2008, s. 48-50). Podle šetření AES (2018, s. 22-23) drtivá většina studentů (počátečního i dalšího vzdělávání) se v posledním roce účastnila

studia vyššího stupně vzdělávání, než které doposud získala. Z toho plyne, že nejčastější motivací bude zvýšení současné kvalifikace. Tento pojem však zahrnuje řadu dalších dílčích důvodů ke vzdělávání, z nichž nejčastější u studentů dalšího vzdělávání bylo zlepšení kariérní vyhlídky (74 %), dále získání osvědčení (výuční list, maturitní vysvědčení, diplom apod.) (60 %), na třetím místě prohloubení znalostí/dovedností v oblasti, která studenta zajímá (47 %) a na čtvrtém místě bylo zlepšení vyhlídky na získání nebo změnu práce (43 %). Účastníci výzkumu měli u této otázky možnost zvolit více možností, takže uvedené hodnoty přirozeně dohromady nečítají 100 %. Další důvody doplněné o výsledky také z počátečního vzdělávání můžeme vidět v tabulce č. 1.

Důvody účasti ve formálním vzdělávání	Další vzdělávání	Počáteční vzdělávání
Zlepšit kariérní vyhlídky	74 %	46 %
Získat osvědčení (výuční list, maturitní vysvědčení, diplom apod.)	60 %	79 %
Prohloubit znalosti/dovednosti v oblasti, která mě zajímá	47 %	44 %
Zlepšit vyhlídky na získání nebo změnu práce	43 %	42 %
vykonávat lépe svou práci	42 %	13 %
snížit pravděpodobnost ztráty zaměstnání	33 %	3 %
získat znalosti/dovednosti užitečné v každodenním životě	20 %	28 %
potkat nové lidi, pro zábavu	14 %	22 %
musel/a jsem se účastnit	9 %	5 %
začít své vlastní podnikání	3 %	6 %

Tab. č. 3 Důvody účasti ve formálním vzdělávání dle typu vzdělávání (podle AES, 2018, s. 22).

Z tabulky je zřejmé, že studenti počátečního vzdělávání se mnohem více orientují na běžný život a obecnější důvody týkající se pracovního života. Studenti dalšího vzdělávání naproti tomu vybírají konkrétnější odpovědi týkající se pracovního života a jejich udržitelnosti na trhu práce. Co se týče pracujících studentů, tak více než čtvrtina z nich uvedla, že dané formální

vzdělávání pozitivně ovlivnilo jejich pracovní výkon – 15 % studentů dostalo nové zajímavé pracovní úkoly a 11 % studentů formální vzdělávání mimo jiné vedlo ke zvýšení platu. 40 % studentů dalšího i počátečního formálního vzdělávání označilo jako jedno z pozitiv vzdělávání také obohacení osobního života, přičemž u studentů dalšího vzdělávání byl tento podíl o něco nižší (32 %)

Ukazuje se, že formální vzdělávání pro dospělé v České republice není příliš atraktivní, což kromě výzkumu profesorky Rabušicové naznačuje také výzkum od EUROSTAT z roku 2003. Podle Strategii celoživotního vzdělávání ČR (MŠMT, 2007, s. 45) účast dospělých obecně na dalším vzdělávání v České republice neodpovídá evropským trendům. Česká republika s úrovní 29 % výrazně zaostává nejen za rozvinutými státy E-15 (42 % populace ve věku 25-64 let), ale i za většinou nových členských zemí E-25, které jsou na tom z ekonomicko-sociálního hlediska stejně nebo i hůře než Česká republika. Co se týče formálního vzdělávání na školách, tak Česká republika s podílem pouhých 1,4 % patří dokonce do poslední skupiny evropských zemí, přičemž u lidí nad 45 let je účast na formálním vzdělávání prakticky nulová a bohužel však i nejmladší věková skupina 25-34 let se formálně vzdělává minimálně. Podle Simonové a Hamplové (2016, s. 12) se v České republice mladá generace ve věku 25-34 let účastní výrazně méně formálního vzdělávání ve srovnání s ostatními státy. Téměř vůbec se dalšího formálního vzdělávání neúčastní nízkokvalifikované osoby (0,1 %), které mají dokončenou pouze základní školu a jejich návrat do formálního vzdělávání by tak mohl mít zásadní vliv na jejich socioekonomické postavení a celkovou kvalitu života. Tuto skutečnost podporují i výsledky šetření AES (2018, s. 19-20), podle kterých je „v České republice přibližně 345 tis. osob mezi 20 a 59 lety, jejichž nejvyšší dosažené vzdělání je nejvýše základní, ale do formálního vzdělávacího procesu se pro zvýšení své kvalifikace opětovně zapojí jen velmi výjimečně“. Možné vysvětlení přináší Simonová a Hamplová (2016, s. 14-15),

kteřá odkazuje na výsledky kvalitativní studie provedené na českých dělnících (Vochodský, 2011, s. 15). Tato zaměstnanecká kategorie nevnímá vzdělání jako prostředek k úspěšnému pracovnímu životu, podle těchto lidí hrají mnohem zásadnější roli konexe a protekce. Pokud se firma rozhoduje mezi dvěma kandidáty na pracovní místo, nevyhraje ten s lepšími předpoklady (patřičné vzdělání a kvalifikace), ale ten, který má v dané organizaci potřebné známosti. Tento postoj bylo možné vysledovat i u respondentů se maturitním vzděláním, nicméně silnější bylo právě u respondentů bez maturity či jen se základním vzděláním. Tyto postojové bariéry by mohly být možným vysvětlením, proč skupina s nízkým dosaženým stupněm vzdělání nejeví dostatečný zájem o další vzdělávání. Propast mezi vzdělanostními skupinami je v České republice bohužel větší než v ostatních zemích OECD. V České republice se dalšího vzdělávání (formálního i neformálního) účastní 62 % osob s terciárním vzděláním (v zemích OECD je to 61 %), 37 % osob s vyšším sekundárním vzděláním (v OECD je to 39 %) a pouze 15 % lidí se základním nebo nižším vzděláním (v OECD je to 21 %) (Simonová, 2016, s. 15). Čili nejenže se propast mezi vzdělanostními skupinami v České republice zvyšuje, ale zvyšuje se dokonce větší rychlostí než v ostatních zemích OECD. Podobně je na tom účast na dalším vzdělávání z hlediska zaměstnanosti. Na rozdíl od zaměstnaných osob, nezaměstnaní či ekonomicky neaktivní osoby nejeví o další vzdělávání zájem a jejich zapojení je miziví. Z výsledků výzkumu Podpora zaměstnávání starších osob z roku 2005 plyne, že nejčastěji uváděnými důvody, které zapříčiňují negativní postoj české populace k dalšímu zvyšování své kvalifikace, je jednoduše nepotřeba dalšího vzdělání (49 %) a nedostatek času (45 %), dále pak nechutí učit se či vyšším věkem a s ním spojená zhoršená schopnost osvojování nových znalostí (10 %) (Simonová, 2016, s. 15).

Podle údajů z roku 2008 (OECD, 2012, cituji dle Simonová, 2016, s. 11) se formálního vzdělávání v České republice účastnilo 10 % obyvatel ve věku

25-34 let a celkově ve věku 25-64 let to potom byly 4 % osob. V porovnání s výsledky zemí OECD (17 % a 8 %) a zemí EU-21 (16 % a 7 %) se výsledky České republiky ocitají slušně pod průměrem, nicméně při zohlednění i neformálního vzdělávání si Česká republika vede podstatně lépe. V uplynulých 12 měsících se formálního, neformálního, nebo obou vzdělávání zúčastnilo 38 % populace, což je ve srovnání s OECD (40 %) a EU-21 (37 %) už solidní výsledek. Z těchto výsledků na první pohled plyne, že neformální vzdělávání je v České republice v porovnání se zeměmi OECD a EU-21 na dobré úrovni. Nutno však podotknout, že hodinové dotace jsou dost odlišné. Zatímco v zemích OECD účastníci kurzů obdrží průměrně 76 hodin a v zemích EU-21 78 hodin školení ročně, Česká republika obdrží za rok pouhých 55 hodin. Nelze se tedy orientovat pouze pomocí participace na daném vzdělávání. Podle výzkumu Vzdělávání dospělých v České republice, který vychází z výsledků šetření Adult Education Survey z roku 2016 (AES, 2018, s. 14) se v roce 2016 v posledních 12 měsících před šetřením účastnilo nějakého formálního vzdělávání pouze cca 9 % osob ve věku 18-69 let a jen 3 % osob ve věku 25-64 let.

Podle MŠMT (2007, s. 44-45) je nízký zájem o toto studium mimo jiné způsoben také momentální nízkou kapacitou a neschopností škol poskytnout patřičné vzdělávací kurzy pro dospělé tak, aby byly pro dospělé osoby atraktivní. Školám schází například přípravné kurzy před samotným studiem, možnost uznání výsledků z neformálního vzdělávání a znalostí z praxe, přizpůsobení pedagogického procesu pro studentovy potřeby apod. Zvláště poslední zmíněnou schopností mnohem častěji disponuje právě neformální vzdělávání, které nepatří do školského systému. Profesorka Rabušicová (2008, s. 58) uvádí dvě příčiny této skutečnosti – zaprvé z výzkumu, který uskutečnil Ústav pro informace ve vzdělávání, vyplývá, že pouze 20 % škol vůbec nabízí nějakou formu dalšího vzdělávání pro dospělé (Ústav pro informace ve vzdělávání, 2008, cituji podle Rabušicová, 2008, s. 58); zadruhé

mezi dospělými v České republice v současné době chybí silná motivace dále se vzdělávat. Podle Simonové a Hamplové (2016, s. 4-5) závisí účast dospělých v dalším vzdělávání na třech strukturálních charakteristikách. Zaprvé, samozřejmě na využitelnosti dalšího vzdělání, a to zejména na pracovním trhu. Zadruhé, musejí být k dispozici instituce, které takto využitelné vzdělávání budou poskytovat. A zatřetí, účast dospělých na dalším vzdělávání souvisí se vzdělanostní strukturou obyvatelstva. V České republice máme dlouhodobě vysoký podíl středoškolsky vzdělaných lidí. Podle Výběrového šetření pracovních sil za rok 2014 má 34 % obyvatel nad 15 let středoškolské vzdělání bez maturity a dalších 34 % má středoškolské vzdělání s maturitou. Vysokoškolské vzdělání má potom 18 % a pouze základní vzdělání má 14 % obyvatel nad 15 let. Podobný názor na faktory, které ovlivňují participaci dospělých osob na dalším formálním vzdělávání, najdeme v šetření AES (2018, s. 14), kde se píše, že hlavními faktory jsou „...kvalita institucionálního a legislativního prostředí pro formální vzdělávání, vzdělanostní struktura populace, nabídka a úroveň vzdělávacích příležitostí a aktuální kvalifikační požadavky na trhu práce“ s tím, že různá konfigurace těchto faktorů přináší v každé zemi odlišnou míru zapojení dospělých do formálního vzdělávání.

1.3. Neformální vzdělávání dospělých

Kromě formálního vzdělávání se tato práce zaměřuje i na neformální vzdělávání, k jehož studiu ovlivňují dospělé studenty jiné důvody. Zde zpravidla mnohem častěji než u formálního vzdělávání, hraje roli touha po osobním rozvoji, naplnění volného času apod. I v hudebním vzdělávání mohou být právě tyto důvody velmi časté, a proto se v této práci budeme zabývat i neformálním vzděláváním. Opět v první části uvádím specifika neformálního vzdělávání i s ohledem na studium hudby v tomto typu vzdělávání a ve druhé části shrnuji výsledky řady dosavadních výzkumů

na toto téma. Opět se orientuji především na účast dospělých na tomto vzdělávání a důvody vedoucí dospělé studenty k účasti.

1.3.1. Základní informace

Neformální vzdělávání na rozdíl od formálního nevede k získání stupně vzdělání. Realizuje se v zařízeních zaměstnavatelů, soukromých vzdělávacích institucích, nestátních neziskových organizacích, ve školských zařízeních apod. V neformálním vzdělávání se člověk učí vědomosti, dovednosti a kompetence, které mu mohou zlepšit nejenom pracovní uplatnění ale také společenský a osobní život. Patří sem tedy organizované volnočasové aktivity, jazykové kurzy, počítačové kurzy, rekvalifikační kurzy, ale také krátkodobá školení a přednášky (MŠMT ČR, 2007, s. 9). Podobně Palán (1997, s. 75) definuje neformální vzdělávání jako „veškeré vzdělávání dospělých, které nevede k ucelenému školskému vzdělání. Realizuje se mimo formální vzdělávací systém. Je zaměřené na určité skupiny populace a organizují jej různé instituce (instituce vzdělávání dospělých, podniky, kulturní zařízení, nadace, kluby apod.)“ (Knotová, 2006, s. 68).

Důležitý rozdíl pro účely tohoto textu je, že neformální vzdělávání nezvyšuje nejvyšší dosažený stupeň vzdělávání. Absolvent tohoto typu vzdělávání v některých případech obdrží nějaký výstup, nejčastěji v podobě certifikátu, nebo osvědčení, zpravidla se však jedná pouze o doklad, že dotyčný absolvoval daný kurz, jeho dosažené vzdělání se tím nemění.

Zájmové vzdělávání

Zájmové vzdělávání je převážně motivované individuálními potřebami. Toto vzdělávání slouží k uspokojování osobních zálib, získávání individuálně zvolených znalostí, schopností, či vytváření postojů a názorů. I toto vzdělávání samozřejmě může přispívat k individuální profesní kariéře a v celkovém měřítku i zvyšování stupně vzdělanosti dospělé populace, ale může sloužit také ke zlepšení sociálního a rodinného života, popř. čistě

osobnostnímu rozvoji. Je tvořeno souhrnem vzdělávacích, poznávacích, rekreačních a dalších systematických, krátkodobých i jednorázových aktivit, které účastníkům naplňují volný čas (Knotová, 2006, s. 71). V hudebním zájmovém vzdělávání může být motivací samozřejmě samotné zlepšování se ve hře na nějaký hudební nástroj, čistě pro osobní potěšení. V jiném případě se člověk může chtít zdokonalit ve hře na hudební nástroj, aby byl schopný hrát na veřejnosti, nebo improvizovat, když se sejde s přáteli na jam session¹.

Neformální vzdělávání už neovlivňuje pouze pracovní sféru, ale kvalitu života jedince v celkovém měřítku (tu samozřejmě ovlivňuje i formální vzdělávání, ale většinou se soustředí především na pracovní život člověka). Tuto kvalitu ovlivňují mimo jiné sociální, zdravotní, ekonomické a enviromentální podmínky. Kvalita života je v posledních letech zkoumána poměrně intenzivně pomocí různých vědních disciplín (sociologie, antropologie, psychologie, medicína, ekologie, ekonomie) a realizuje se obvykle ve dvou základních přístupech. Na kvalitu života můžeme totiž pohlížet dvěma způsoby – v objektivní a subjektivní dimenzi. V objektivní dimenzi se jedná zejména o materiální, sociální a zdravotní podmínky života, v subjektivní dimenzi se pak jedná o všeobecnou spokojenost se svým životem, pocity naplnění života a prožívaná životní pohoda jednotlivce; je to emocionální individuální hodnocení podmínek lidského života. (Knotová, 2006, s. 68). Kvalitu života tak ovlivňuje mnoho faktorů a mezi ně patří také vzdělávání. Rabušicová uvádí, že klíčovými kompetencemi, které „... vedou k užitečnému a úspěšnému životu podporujícímu nezávislost individuality, jsou v mnoha dokumentech a studiích osobní kompetence, sociální a interpersonální kompetence, jako významné jsou zmiňovány také jazykové znalosti nebo znalosti v oblasti informačních technologií, dále také fyzické

¹ Jam session je neformální setkání hudebníků – „An informal gathering of jazz or rock musicians playing for their own pleasure“ (Schuller, 2001).

kompetence (včetně zdravotního stavu) (Rabušisová, 2008, s. 170). Z tohoto výčtu je nám jasné, že tyto kompetence není možné získat pouze v průběhu formálního vzdělávání, ale je třeba je doplňovat prostřednictvím neformálního (popř. informálního) vzdělávání. Podle několika autorů, které zmiňuje Knotová (2006, s. 68), k faktorům, kterými lze zlepšovat kvalitu života člověka, patří právě neformální vzdělávání ve volném čase. Volný čas se přitom dle Knotové (2006, s. 69) charakterizuje jako optimální sociální prostor pro sebezvoje osobnosti skrze svobodně volené činnosti (Spousta, 1994; Vážanský, 1995) a z kvantitativního hlediska je to čas, který člověku zůstane po splnění pracovních a mimopracovních povinností; z toho důvodu bývá označován jako tzv. zbytková kategorie času (Tuček, 2003; Prahl, 2002). Podle výzkumu Rabušicové se však vzdělávání týkající se volnočasových aktivit účastní v České republice velmi málo lidí (Rabušicová, 2008, s. 73).

1.3.2. Neformální hudební vzdělávání dospělých

Hudební neformální vzdělání se nejčastěji realizuje v podobě hudebních kurzů (např. hra na hudební nástroj, zpěv), prostřednictvím soukromých učitelů hudby a zejména na základních uměleckých školách. Základní umělecká škola (dříve lidová univerzita) poskytuje základy v uměleckých oborech (hudebním, tanečním, výtvarném a literárně-dramatickém) a má podobu dlouhodobého, systematického a komplexního studia, které však neposkytuje stupeň vzdělání, ale základy vzdělání v daných uměleckých oborech (Bořek, 2010, s. 11). Podle tzv. školského zákona (ČR, 2004a) se základní umělecké vzdělávání realizuje v základní umělecké škole a jejím úkolem je mimo jiné připravit studenty pro budoucí vzdělávání ve středních školách uměleckého zaměření, v konzervatořích a případně na vysokých školách s uměleckým nebo pedagogickým zaměřením. Stejně jako konzervatoř i základní umělecká škola poskytuje základy vzdělání v jednotlivých uměleckých oborech, na rozdíl od konzervatoře však

neumožňuje získat stupeň vzdělání. Neformální vzdělávání může vést pedagog, ale i dobrovolník bez odborného vzdělávání (Knotová, 2010, s. 69). Tato skutečnost ale neplatí u zmíněných základních uměleckých škol, jelikož učitel uměleckých odborných předmětů v základní umělecké škole musí mít odbornou kvalifikaci, jak už jsem zmiňoval v předchozí kapitole. I zde je však možné ve výjimečných případech toto pravidlo obejít. Opět pouze v případě výkonného umělce nebo výtvarného umělce může ředitel základní umělecké školy v odůvodněných případech písemně uznat tento předpoklad odborné kvalifikace na dané škole za splněný (ČR, 2004b).

Podle informačního systému iZUŠ (2020) je v České republice v současnosti celkem 502 základních uměleckých škol, v Olomouci jsem našel čtyři – ZUŠ Fantazie, ZUŠ Campanella, Základní umělecká škola Iši Krejčího a Základní umělecká škola Miroslava Stibora. ZUŠ Campanella ovšem vzdělává pouze děti do 18 let a škola Miroslava Stibora vyučuje pouze výtvarný obor, tudíž pro nás nemá smysl se jimi dále zabývat. Zbývající dvě školy umožňují studium pro dospělé, nicméně přesný věk jsem nedohledal. ZUŠ Iši Krejčího dokonce sdělila, že nevyučuje studenty nad 26 let, tudíž lze předpokládat, že studium pro dospělé cílí na lidi od 18 do 26 let. Ceny těchto kurzů za pololetí se výrazně liší – ZUŠ Fantazie stojí 1 800 Kč/pololetí a ZUŠ Iši Krejčího 6 500 Kč/pololetí. Oba kurzy ale mají také odlišné zaměření. Fantazie (ZUŠ Fantazie, 2020) nabízí kurz hry na lesnici a borlici, který se věnuje převážně lovecké hudbě, hře signálů a mysliveckým tradicím. Výběr oborů na druhé škole (ZUŠ IK, 2020) je velmi liší – dechové a bicí nástroje (flétna, hoboj, klarinet, basklarinet, saxofon, fagot, lesní roh, trubka, trombon, baskřídlovka, baryton, tuba), klávesové nástroje (klavír, cembalo, akordeon, elektronické klávesy, jazzový klavír, varhany), kytarové nástroje (kytara, baskytara), smyčcové nástroje, zpěv a cimbál (housesle, viola, violoncello, kontrabas, cimbál, harfa a zpěv). Přijímací zkouška na tuto školu

probíhá formou talentových zkoušek, podobně jako u konzervatoří. U ZUŠ Fantazie jsem nenašel žádné informace o přijímacím řízení.

Co se týče dalšího neformálního hudebního vzdělávání pro dospělé mimo základní umělecké školy, vyhledal jsem v Olomouci celkem tři možnosti vzdělávání. První z nich se nazývá Moje hudebka (MH, 2020) a nabízí mimo jiné kurzy pro dospělé od 18 let se zaměřením na klavír nebo sólový zpěv. Cena za pololetí (15 x 90 minut) je 6 000 Kč. Druhá z nich je Hudební Institut (HI, 2020), který má v nabídce pět oborů – zpěv, klavír, kytara, bicí a kompozice. Cenu těchto kurzů momentálně bohužel nejsem schopný dohledat, nicméně v rámci výzkumu jsem se od studentů tohoto institutu dozvěděl, že jedna lekce (45 minut) stojí 300 Kč. Poslední možností vzdělávání je bubenická škola s názvem Jumping Drums (JD, 2020), která nabízí víkendový kurz pro dospělé (od 13 do 100 let), kde probíhá výuka hry na bicí soupravu, africký bubínek djembe, japonský buben Taiko a Hand Pan. Tento kurz probíhá celou sobotu a v neděli ráno ve stanoveném datu a stojí 2 600 Kč. Nejedná se tedy o pravidelnou výuku.

1.3.3. Shrnutí předchozích výzkumů

Podle výzkumu od EUROSTAT z roku 2003 na tom Česká republika v účasti dospělých na neformálním vzdělávání není nejlépe. Pouze 13 % dospělých ve věku 25-64 let participovalo na neformálním vzdělávání za předchozích 12 měsíců. S tímto výsledkem Česká republika výrazně zaostává především za severskými zeměmi a Velkou Británií, ale dokonce i za průměrem EU, který byl 17 % (MŠMT, 2007, s. 46-47; Rabušicová, 2008, s. 62). Podobné výsledky přináší pozdější výzkum z roku 2007, který zjišťoval participaci dospělých na nějaké formě vzdělávání za poslední čtyři týdny. Zde se účastnilo pouhých 6 % populace, což je opět výrazně méně než ostatní evropské země (Rabušicová, 2008, s. 63). Jiný postup měření využila Rabušicová ve svém výzkumu z roku 2005 a dospěla tak k poněkud odlišným výsledkům. Předchozí výzkumy byly založeny na jedné otázce, Rabušicová

však postavila svůj výzkum na sedmi typech vzdělávacích aktivit, které považuje za neformální vzdělávání – „1. kurzy spojené se zaměstnáním (školení k novým předpisům, školení k nových [sic] technologiím, rekvalifikační kurzy apod.), 2. kurzy cizích jazyků, 3. kurzy spojené s prací na PC, 4. kurzy vedoucí k osobnímu rozvoji, 5. kurzy týkající se rodičovství, rodiny nebo partnerských vztahů, 6. kurzy pro trávení volného času (sportovní kurzy, výtvarné kroužky apod.), 7. kurzy týkající se občanského života a občanské společnosti“ (Rabušicová, 2008, s. 64). Výzkum se realizoval v České republice a zúčastnili se ho dospělí ve věku 20-65 let. Respondenti se vyjadřovali k participaci na těchto aktivitách v posledních 12 měsících před uskutečněním rozhovoru, ale také k tomu, zda mají v plánu se těchto aktivit zúčastnit v průběhu nadcházejících 12 měsíců. K účasti na nějakém kurzu neformálního vzdělávání se přihlásilo 34 % respondentů, tzn. více než jedna třetina populace, přičemž jednoho kurzu se zúčastnilo 18 %, dvou kurzů 10 % a tří a více 6 % dotazovaných. Zbytek respondentů (tzn. 66 %) se nezúčastnilo žádné z aktivit. Co se jednotlivých typů kurzů týče (graf č. 1), dominovala participace na kurzech spojených se zaměstnáním respondentů a na kurzech práce s počítačem a znalosti cizích jazyků. Naopak kurzy pro osobnostní rozvoj, volný čas, občanský život a aktivity spojené s rodičovstvím nebo partnerstvím hrály marginální roli (Rabušicová, 2008, s. 66). Celkově se však od roku 1997 tedy účast dospělých na neformálním vzdělávání v ČR zvyšuje.

Typ vzdělávacího kurzu	Proběhlá účast	Plánovaná účast
Kurzy pro zaměstnání	25	23
Kurzy práce s počítačem	9	13
Jazykové kurzy	8	14
Kurzy osobnostního rozvoje	6	7
Kurzy trávení volného času	5	7
Kurzy občanského života	3	3
Kurzy rodičovství a rodinných vztahů	2	3

Tab. č. 4 Účast na aktivitách neformálního vzdělávání v posledních 12 měsících a plánovaná účast v následujících 12 měsících (v %).

Jak jsme si uvedli v kapitole 1.1.2., častou bariérou ve vzdělávání dospělých je finanční náročnost kurzu (a to zejména v České republice). Z toho důvodu byla součástí výzkumu také otázka, kdo tyto kurzy neformálního vzdělávání financoval (Rabušicová, 2008, s. 67). Nebylo tedy překvapujícím zjištěním, že většině respondentů (kteří se zúčastnili samozřejmě) financoval kurzy jejich zaměstnavatel – 45 % respondentů. Nicméně celých 31 % účastníků si kurzy hradili sami, což Rabušicová pokládá za sympatické zjištění. Dalších 10 % navštěvovalo neplacené kurzy, 7 % kurzů financoval stát, 4 % platily odbory nebo profesní organizace a zbylým 3 % respondentů hradil kurz někdo jiný. Překvapivé zjištění je, že přestože finanční aspekt hrál v účasti na kurzech důležitou roli, nebyla zjištěna statistická souvislost mezi finanční situací rodiny a tím, kdo financoval kurz. Finanční situace rodiny respondenta nehrála roli v tom, kdo mu kurz platil – tzn., že pokud respondentovi hradil kurz někdo jiný, neznamená to automaticky, že byl ve špatné finanční situaci (a naopak).

Pohlaví podle výsledků výzkumu nehrálo v účasti na kurzech pravděpodobně žádnou roli. Z výsledků výzkumu od EUROSTAT (MŠMT, 2007, s. 46-47) však plyne, že se ženy účastní neformálního vzdělávání méně než muži. Platí to především pro nejmladší (25-34 let) a nejstarší věkovou skupinu (55-64 let). Naopak u dosaženého vzdělání a věkové kategorie byla ve výzkumu Rabušicové nalezena lineární závislost – čím vyšší dosažený stupeň vzdělání, tím vyšší participace na neformálním vzdělávání, a to jak v účasti v posledních 12 měsících, tak v plánované účasti v příštích 12 měsících téměř stejnou řadou. Nejčastěji se tak kurzů účastnili vysokoškoláci (68 % účastnili a 66 % plánují) a nejméně lidé se základním vzděláním (12 % účastnili a také 12 % plánují). Závislost participace na neformálním vzdělání na dosaženém vzdělání nalézáme i ve všech ostatních evropských zemích (lidé s terciárním vzděláním mají až čtyřikrát vyšší účast než lidé se základním vzděláním, v ČR dokonce pětinasobný, jak jsme se právě přesvědčili). Rabušicová (2008, s. 69) píše, že podle výzkumu v Británii (Sargant a kol., 1997) je vzdělání dokonce nejsilnějším prediktorem účasti na neformálním vzdělávání. K podobnému zjištění dospěla i Žačková (2010, s. 377), která tvrdí, že jedním z největších faktorů ovlivňujících účast na dalším vzdělávání je dosažené vzdělání a s ním spojená profese. Nejméně se v tomto směru účastí dalšího vzdělání lidé se základním vzděláním a středním vzděláním bez maturity, lidé v předdůchodovém věku, ženy na mateřské a rodičovské dovolené, lidé s nízkým příjmem a nezaměstnaní lidé. Vraťme se ale zpátky k výzkumu Rabušicové. Co se dříve zmíněného věku týče, mladší respondenti se zúčastňovali častěji. Lidé ve věku 20-29 a 30-39 let se zúčastnili nějakého kurzu ve 43 % případů, s dalšími věkovými skupinami se už participace lineárně snižovala. Tato pořadová asociace není však tak silná jako asociace s dosaženým vzděláním. Nejvíce respondentů, kteří se účastnili kurzů, tvořili zaměstnanci (47 %), solidní část tvořili podnikatelé, ale i ženy na mateřské dovolené. (Rabušicová, 2008, s. 68-69).

Podobný výzkum v rámci projektu *Vzdělávání dospělých v různých fázích životního cyklu: priority, příležitosti a možnosti rozvoje* popisuje Knotová (2006, s. 70-75), která se taktéž zaměřila na neformální vzdělávání a dotazníkové šetření opět zjišťovalo i účast respondentů na nějaké vzdělávací aktivitě v uplynulých 12 měsících. Výzkumu se zúčastnilo celkem 1418 respondentů, z nichž se v uplynulém roce zúčastnilo 24,7 % respondentů dalšího profesního vzdělávání, 3,4 % respondentů občanského vzdělávání a 30,6 % dotazovaných participovalo na nějakém typu zájmového vzdělávání (včetně cizích jazyků – 8,4 %, práce s počítačem – 8,9 %, rodičovského vzdělávání – 2 %, vzdělávacích aktivit pro osobní rozvoj – 6,4 % a trávení volného času 4,9 %). Jeden dotazovaný se dokonce zúčastnil všech zmíněných typů neformálního vzdělávání. Celkově převládaly takové aktivity, které jsou využitelné v profesní kariéře.

Výzkum se dále zaměřil na oblast vzdělávání týkající se trávení volného času, které se, jak už bylo řečeno, v uplynulém roce zúčastnilo 4,9 % respondentů. Při otázce, zda mají respondenti v plánu účastnit se tohoto typu vzdělávání v následujících 12 měsících, odpovědělo kladně 6,4 %, což je slabý nárůst. Podle těchto údajů je zájem o tento typ vzdělávání velmi nízký. Knotová se snažila zjistit charakteristiku lidí, kteří o tento typ vzdělávání zájem mají. Z výsledků plyne, že se účastní tohoto typu vzdělávání dvakrát více žen (64 %) než mužů (36 %). Nejčtenější věková kategorie byla 20-29 let, přičemž zde nebyly nalezeny genderové rozdíly (u obou pohlaví 36 %). Druhou nejčtenější skupinou byli muži ve věku 40-49 let (opět 36 %, žen ale pouze 17 %). Je to pravděpodobně způsobeno tím, že mladí dospělý mají mnoho volného času, který mohou vyplňovat zájmovým vzděláváním, jelikož většinou zatím nejsou tolik svázáni rodinnými povinnostmi. Naopak muži ve věku 40-49 let se většinou ocitají na vrcholu své kariéry, jsou finančně zajištěni a mají poměrně stabilní rodinnou situaci. Co se týče dosaženého vzdělání, tak výrazně převládali respondenti s vyšším stupněm vzdělání,

celkem 77 % dotazovaných dosáhlo minimálně středoškolského vzdělání s maturitou. Toto zjištění podporuje prognózy o postupném prohlubování sociálních rozdílů mezi lidmi. Nejvíce jsou zastoupeni zaměstnanci na plný úvazek (54 %) a studenti (26 %), zajímavé však je, že nezaměstnaných s účastí na zájmovém vzdělávání jsou v souboru pouze 4 %, přestože by logicky měli mít spoustu času na vzdělávání. V rodinném stavu nebyly nalezeny žádné signifikantní rozdíly. Co se týče motivace k zájmovému vzdělávání, nejčastějším důvodem byla snaha o osobní rozvoj (65 %) a pouze 4 % respondentů uvádí jako důvod snahu zlepšit své pracovní uplatnění (Knotová, 2006, s. 70-75).

2. Empirická část – kvalitativní výzkum

Následující kapitola podrobně popisuje můj empirický výzkum, který je hlavní součástí této práce. Je zde popsán celý průběh výzkumu od stanovení cíle a výzkumné otázky, přes plánování a realizaci sběru dat, po interpretaci a závěr. Při realizaci výzkumu jsem se řídil informacemi, které jsem čerpal zejména ze třech odborných publikací. První z nich je kniha *Kvalitativní výzkum* od Jana Hendla (2012), která popisuje základní teorie a metody tohoto přístupu. S ohledem na předmět mého výzkumu jsem využíval také publikaci od Romana Švaříčka a Kláry Šedové s názvem *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách* (2014), abych získal lepší přehled o tom, jaká specifika má kvalitativní výzkum ve vzdělávání. Jelikož je tématem mé práce i předmětem výzkumu motivace, která bezesporu spadá do oboru psychologie, shledal jsem vhodným začlenit také publikaci od Michala Miovského s názvem *Kvalitativní přístup a metody v psychologickém výzkumu* (2006). Byť můj výzkum nepovažuji za psychologický, v určitém ohledu se psychologie jednoznačně dotýká. Především na tyto tři knihy také při popisu výzkumu v této kapitole odkazuji.

2.1. Předmět a cíl výzkumu, výzkumné otázky, cílová skupina

V praktické části jsem se zaměřil na motivaci dospělých k dalšímu hudebnímu vzdělávání. Za dospělého studenta jsem pro účely tohoto výzkumu pokládal studenta nad 26 let, který prožil nějakou dobu mimo školský systém (ideálně byl po tuto dobu zaměstnaný) a po nějaké době se rozhodl vrátit se do vzdělávání. Vycházel jsem přitom z Benešovy definice dospělosti (2008, s. 79) na základě sociologie, která za dospělého pokládá jedince, který převzal nové sociální role, což v našem případě znamená vstup do pracovního života. Respondent musel být také aktivním studentem daného vzdělávání, aby se mohl výzkumu účastnit. Předpokládám, že každý student

vstupuje do vzdělávání z určitých důvodů, s určitou motivací. Jak jsme si uvedli v teoretické části, tyto důvody mohou být různé. Kromě individuálních odlišností se však může také lišit motivace k formálnímu vzdělávání od motivace k neformálnímu vzdělávání. Proto jsem se rozhodl výzkum provést v obou zmíněných typech vzdělávání a výsledky následně porovnat. Cílem mého výzkumu je **tedy porozumět motivaci dospělých k dalšímu formálnímu i neformálnímu hudebnímu vzdělávání.** Pro naplnění tohoto cíle jsem si položil dvě hlavní výzkumné otázky, na které jsem hledal odpověď:

- **HVO1: Z jakých důvodů se dospělí studenti účastní dalšího hudebního vzdělávání?**
- **HVO2: Jaké bariéry ve vzdělávání dospělí studenti hudebního oboru vnímají?**

Vzhledem k mému výzkumnému záměru jsem se rozhodl pro kvalitativní výzkum. Tento přístup je velmi obtížné definovat, různí autoři nejčastěji uvádí tzv. negativní definice čili definují, co právě kvalitativní přístup není (většinou oproti kvantitativnímu přístupu). Tyto definice nám ale mnoho neřeknou, a tak se pokusím charakterizovat tento přístup na základě jeho vlastností. Hendl tvrdí, že kvalitativní výzkum je procesem hledání porozumění daného sociálního nebo lidského problému, při kterém se výzkumník snaží získat integrovaný pohled. Hlavním úkolem tohoto typu výzkumu je mimo jiné objasnit, proč lidé jednají určitým způsobem (Hendl, 2012, s. 48-50). Podstata kvalitativního výzkumu spočívá ve sběru dat bez předem stanovených proměnných, do hloubky prozkoumat daný široce definovaný jev a přinést o něm maximální množství informací. Oproti kvantitativnímu přístupu zde výzkumník nejprve nasbírá dostatek informací o daném jevu a teprve potom hledá souvislosti, pravidelnosti, formuluje předběžné závěry a dále si je ověřuje na základě zjištěných dat.

Využívá tedy induktivní logiku, postupuje od praxe k teorii. Nevýhodou kvalitativního výzkumu je nemožnost vzniklé hypotézy nebo teorie zobecnit na celou populaci. Zjištěné závěry jsou platné jen a pouze pro zkoumaný vzorek (Švaříček, 2014, s. 24-25). Miovský uvádí jako klíčové termíny kvalitativního přístupu mimo jiné *neopakovatelnost, kontextuálnost a reflexivitu*. První dva nám říkají, že tento přístup pracuje i s jedinečnými individuálními jevy, které nemusí být opakovatelné a pravidelné. Zejména oblast motivace, prožívání a hodnocení nemá příliš mnoho pravidel či zákonitostí, které by platily obecně. Termín *reflexivita* vypovídá o tom, že výzkumník se více či méně spolupodílí na procesech, které zkoumá, a má na ně určitý vliv (a naopak). Na rozdíl od kvantitativního výzkumu se zde nesnažíme za každou cenu o vyloučení tohoto vzájemného ovlivňování (Miovský, 2006, s. 17-18). Přesto je dle mého názoru třeba neovlivňovat respondentovu výpověď úmyslně a vyvarovat se například sugestivním otázkám, kterým jsem se při rozhovoru snažil, pokud možno úplně vyhnout. Při hledání dosud provedených výzkumů, které se zaměřovaly motivaci dospělých k dalšímu vzdělávání, jsem našel poměrně slušné množství kvantitativních studií, ale jen minimum těch kvalitativních. Kvalitativní výzkumy zaměřené na motivaci dospělých studentů k dalšímu hudebnímu vzdělávání jsem dokonce nenašel vůbec. To je jeden z důvodů, proč jsem pro svou práci zvolil kvalitativní přístup. Podle Švaříčka se v současnosti proud pedagogického výzkumu snaží oba přístupy kombinovat s cílem maximálně využít silných stránek kvantitativního i kvalitativního výzkumu (Švaříček, 2014, s. 27). Svým výzkumem bych rád přispěl k ucelenému pohledu motivaci dospělých v k dalšímu hudebnímu vzdělávání, potažmo i dalšímu vzdělávání obecně.

Operacionalizace výzkumných otázek

Při tvorbě plánu rozhovoru jsem vycházel z provedených výzkumů na toto téma, které jsem popsal v teoretické části. Následně jsem plán

rozhovoru mírně upravil na základě nových zjištění, ke kterým jsem dospěl v předvýzkumu. Ten byl realizován na dvou studentech hudebního vzdělávání, které jsem však do samotného výzkumu nemohl zahrnout, jelikož instituce, na kterých studují, jsou mimo Olomouc, tedy mimo lokalitu určenou pro můj výzkum. V rámci předvýzkumu byl plán výzkumu doplněn o okruh *Psychické bariéry*, který se týká HVO2. U obou výzkumných otázek jsem si určil tři okruhy, které byly předmětem provedených rozhovorů:

Okruhy pro první výzkumnou otázku – HVO 1: Z jakých důvodů se dospělí studenti účastní na hudebním vzdělávání?

1. *Vztah hudby a respondentova zaměstnání*
2. *Vztah hudby a sociálního a rodinného zázemí respondenta*
3. *Proč si respondent vybral formální (příp. neformální) vzdělávání?*

Okruhy pro druhou výzkumnou otázku – HVO 2: Jaké bariéry ve vzdělávání dospělí studenti hudebního oboru vnímají?

1. *Informovanost respondenta o nabídce vzdělávání*
2. *Časová a finanční náročnost studia*
3. *Psychické bariéry*

2.2. Postup a použitá metoda, výzkumný soubor

V této kapitole podrobně popisuji, jakým způsobem jsem postupoval při plánování a realizaci výzkumu, jaký výzkumný soubor jsem zvolil, jak jsem získal respondenty a jakou metodu sběru a zpracování dat jsem využil.

2.2.1. Výzkumný soubor

Jako cílovou skupinu jsem si zvolil dospělé studenty formálního a neformálního hudebního vzdělávání. Aby mohl být student zařazen do výzkumu, musel splňovat v době rozhovorů věk nad 26 let, mezeru mezi počátečním a dalším vzděláváním, na jejíž dobu vystoupil ze školského

systemu, a aktivní účast na daném hudebním vzdělávání v Olomouci v době výzkumu. Výzkum byl proveden na dvou vzdělávacích institucích v tomto městě. Celkem se výzkumu zúčastnilo šest respondentů, tři z formálního a tři z neformálního vzdělávání. Z pochopitelných důvodů nejsou v této práci uvedena jména respondentů. Pro lepší orientaci v textu jsem však každému respondentovi přidělil nějaké jméno. Tato jména jsou smyšlená a nemusí odpovídat ani skutečnému pohlaví respondentů. Mezi respondenty byli muži i ženy.

Formální vzdělávání	Délka rozhovoru	Bydliště	Hudební zaměření
Klára	40:04 minut	Ústí nad Labem	Piano, okrajově flétna a dříve cello
Frederika	26:12 minut	Olomouc	Piano, okrajově kytara
Iveta	28:51 minut	Orlová	Kytara, el. Baskytara
Neformální vzdělávání	Délka rozhovoru	Bydliště	Hudební zaměření
Martin	27:06 minut	Olomouc	Kytara, okrajově baskytara a piano
Pavel	32:29 minut	Přerov	Zpěv, okrajově kytara
Zdeněk	38:17 minut	Olomouc	Bicí

Tab. č. 5 Charakteristika zkoumaných respondentů

Výběr vhodné instituce pro formální hudební vzdělání nebyl nikterak složitý, jelikož jsem sám studentem vysokoškolského oboru muzikologie v Olomouci. Výzkum jsem konzultoval se sekretářkou již v dubnu 2019, zjišťoval jsem zejména počet studentů nad 26 let, abych se ujistil, že je na této instituci dostatek potenciálních respondentů. Kontakty na dané studenty mi z pochopitelných důvodů sekretářka nemohla svěřit, tudíž jsem zkrátka jednoho ze studentů na chodbě oslovil a domluvil si rozhovor (prozatím na neurčito). Další dva studenty jsem pak našel metodou sněhové koule, tzn. první zkoumaný jedinec mi doporučil dalšího vhodného kandidáta (Hendl, 2012, s. 152). Mnohem komplikovanější však bylo sehnat studenty

neformálního hudebního vzdělávání. Prostřednictvím emailu jsem kontaktoval téměř všechny základní umělecké školy a další hudebně vzdělávací instituce v Olomouckém kraji, ale žádoucí odpovědi se mi bohužel nedostalo. Některé instituce mě informovaly, že nevyučují studenty nad 26 let, někteří odepsali, že se poradí s kolegy a dají vědět, ale už se dál neozvali, a někteří neodpověděli vůbec. Poslední dva případy jsem se snažil kontaktovat telefonicky, bohužel neúspěšně, až se mi konečně podařilo dovolat do Hudebního Institutu, kde mi velice ochotný lektor domluvil schůzku s několika jeho studenty. Kvůli komunikačním problémům se však i tak získal kontakty až o dva týdny později. Tito studenti však byli k mému štěstí velice ochotní a domluvili si se mnou rozhovor hned v následujícím týdnu, za což jsem jim vděčný. Zařizování výzkumu v neformálním vzdělávání přesto trvalo více než dva měsíce. Z toho vyplývá důležitá informace a zároveň ponaučení pro mě do příštích výzkumů, a to, že není nikdy příliš brzy začít zajišťovat výzkumný vzorek.

2.2.2. Technika sběru a zpracování dat

Existuje několik typů kvalitativního/hloubkového rozhovoru. Já si pro svůj výzkum zvolil pravděpodobně nejpoužívanější typ rozhovoru – polostrukturovaný rozhovor (Miovský, 2006, s. 159-161), polostandardizované interview (Švaříček, 2014, s. 160) či rozhovor pomocí návodu (Hendl, 2012, s. 174-175). Všechny tyto typy jsou víceméně různé názvy jedné podoby rozhovoru. Tento typ je v podstatě zlatou střední cestou mezi strukturovaným a nestrukturovaným rozhovorem. Výzkumník má k dispozici tzv. jádro rozhovoru, tedy seznam hlavních témat, které by měly být předmětem rozhovoru, zároveň má však výzkumník určitou volnost, možnost sám si zvolit, jakým způsobem bude potřebné informace získávat. Podle Hendla je při tvorbě plánu rozhovoru nejdříve nutné navrhnout si obecné téma a sepsat všechna vedlejší témata a okruhy otázek. Ty je třeba

vhodně uspořádat a zamyslet se nad formou otázek ke každému tématu. Pořadí otázek je však možné během rozhovoru případně měnit, abychom maximalizovali výtěžnost rozhovoru. Pomocí tohoto postupu jsem v každém z celkem šesti uvedených okruhů určil, která témata mě budou zajímat, na co se případně doptávat a kam bych se měl snažit rozhovor směřovat, kdyby se začal ubírat nežádoucím směrem čili k tématům, které spadají kompletně mimo můj výzkumný záměr. Tato témata doplněné o mé záchranné poznámky naleznete v příloze č. 1 – plán rozhovoru.

Sběr dat probíhal formou rozhovorů v období od 14. 1. do 9. 3. 2020. Všechny rozhovory jsem uskutečnil ve stejné místnosti, a sice v seminární učebně na Katedře muzikologie. Rozhovory jsem nahrával na záznam zvuku pomocí mobilního telefonu. Podle Švaříčka (2014, s. 179) je dnes spolehlivý výzkum bez nahrávání téměř nemyslitelný, jelikož bez něj nelze pečlivě a detailně zaznamenat všechny důležité jazykové i nejazykové projevy. Všichni respondenti souhlasili s nahráváním zvuku i s účastí na mém výzkumu, samozřejmě za pouze za předpokladu, že v této práci budou anonymizováni. Ani u jednoho z respondentů jsem nezaznamenal sebemenší nervozitu kvůli nahrávání zvuku. Všichni účastníci s nahráváním souhlasili bez známek nejistoty. Z mého subjektivního pohledu tedy záznamník neměl vliv na respondentovu výpověď. Délka jednoho rozhovoru se pohybovala přibližně od 26 do 40 minut. U každého rozhovoru jsem provedl doslovnou transkripci. Švaříček (2014, s. 161) doporučuje přepsat naprosto všechno, přestože mnozí uvádějí, že to není nutné. Důležité informace se totiž mohou skrývat i ve zdánlivě nerelevantním výkladu. K zachycení neverbálních a paralingvistických projevů jsem využil symboly, které k tomuto účelu uvádí Hendl (2012, s. 209). Přepisování rozhovorů je snadná práce, o to více je však časově náročná. Proto jsem k této činnosti využil dvou počítačových softwarů, které transkripci ulehčují. Prvním z nich byl *Express Scribe Transcription Software*, který mi však dovolil přepsat zdarma pouze jeden rozhovor, proto

jsem pokračoval v prepisech rozhovorů pomocí softwaru *Listen N Write*, který mi povolil přepsat všechny ostatní rozhovory. Výhoda těchto softwarů spočívá v tom, že umožňují mít současně otevřené okno pro zápis textu a audio přehrávač. Pomocí funkčních kláves lze nahrávku pustit, zastavit, posunout vpřed/vzad, zpomalit i zrychlit a zároveň u toho nahrávku přepisovat. Oproti jiným textovým editorům (např. Microsoft Word) navíc neprovádí žádné automatické úpravy, takže je možné psát i nesmyslné výrazy (kterých bylo pozhnaně) bez obav, že je software automaticky přepíše. Ukázku přepsaného rozhovoru naleznete v příloze č. 2.

U doslovně přepsaných rozhovorů jsem následně provedl mírnou redukci dat (Hendl, 2012, s. 207; Miovský, 2006, s. 210), tedy zejména jsem zbavil rozhovory částí, které nenesou žádnou informaci (např. přeřeknutí), a snažil jsem se rozhovory učinit přehlednějšími a plynulejšími. Abych však jednotlivé části nezbavil jejich kontextu, nepouštěl jsem se do žádných radikálních úprav, např. parafrází apod. Data zůstala ve formě přímé řeči mě a respondenta. Vypustil jsem však některé delší části, které pro můj výzkum nejsou relevantní (pokud nepodnítily další relevantní debatu), jako například představení mé práce respondentovi, domlouvání dalších respondentů apod. Některá základní data, která charakterizovala daného respondenta, jsem si pro lepšího přehlednost zobrazil pomocí tabulky. Vytvořil jsem si tak určitý profil každého respondenta.

2.2.3. Tvorba kategoriálních systémů

Jakmile jsem data transformoval do přehlednější podoby, začal jsem s návrhem relevantních kategorií pro části rozhovorů, abych data systematicky klasifikoval (Hendl, 2012, s. 211). Kategoriální systémy představují abstraktnější zobrazení konkrétních věcných vztahů, které výzkumník zkoumá. Jde o určitou formu zobecnění dat, aby bylo možné provádět analýzu dat, hledat souvislosti mezi kategoriemi apod. Návrh kategoriálních systémů neboli tzv. kódování, jsem prováděl až na základě

získaných dat nejprve konkrétněji ve všech rozhovorech, poté jsem některé kategorie sloučil do obecnější roviny, jiné rozdělil na více kategorií, další zase přeformuloval apod. Snažil jsem se najít optimální rovnováhu mezi konkrétností a obecností. Ukázkou kódování na již zredukované transkripci rozhovoru najdete v příloze č. 3. Vytvořené kódy jsem rozčlenil do šesti oblastí, kterými se v interpretaci budu zabývat. Tyto oblasti víceméně kopírují okruhy určené na začátku výzkumu – *vztah hudby a zaměstnání, rodinný a sociální život, nabídka hudebního vzdělávání, časová náročnost studia, finanční náročnost studia a psychická náročnost studia.*

2.3. Analýza a interpretace dat z formálního vzdělávání

Tato kapitola obsahuje bližší charakteristiku respondentů z formálního vzdělávání na základě zjištěných dat a následnou interpretaci dat podle stanovených šesti oblastí, přičemž první tři oblasti se zabývají důvody dospělých k hudebnímu vzdělávání a další tři oblasti bariérami tohoto vzdělávání

2.3.1. Bližší charakteristika studentů formálního vzdělávání

Než začneme analyzovat nasbíraná data, rád bych nejdřív čtenáře seznámil s příběhem každého respondenta. Při interpretaci dat pak budeme schopni zasadit každou informaci do těchto příběhů a získáme tak komplexnější pohled na motivaci jednotlivých respondentů. V následující tabulce č. 5 najdeme stručný profil každého respondenta. Můžeme si všimnout, že všichni studenti formálního vzdělávání zároveň vykonávají zaměstnání s hudbou spjaté:

	Věk	Hudební zaměření	Zaměstnání	Děti	Koníčky
Klára	43	Piano, okrajově flétna a dříve cello	Učitelka zpěvu v ZUŠ, učitelka umění a kultury na gymnáziu	Syn (16), dcera (21)	Běh, dračí loď, hra na cello
Frederika	38	Piano, okrajově kytara	Učitelka klavíru v ZUŠ, soukromá učitelka klavíru	Syn (9), dcera (6)	Cyklistika, paragliding
Iveta	42	Kytara, el. Baskytara	Učitelka kytary a skladby na ZUŠ	Syn (11)	Pouze hudba

Tab. č. 6 Profil respondentů z formálního hudebního vzdělávání

Klára, která měla v době výzkumu 43 let, se věnuje především zpěvu, na základní škole chodila do sboru, kde ji učitelka doporučila, aby se začala věnovat zpěvu více. Klára tedy začala chodit na základní uměleckou školu a za rok se hlásila na konzervatoř. V tu dobu začala hrát na klavír, který zde byl povinný (do té doby se pouze sama učila na flétnu). Po konzervatoři se starala o děti a současně jezdila na kurz celoživotního vzdělávání do Prahy, kde studovala dálkově hudební pedagogiku a hudební psychologii. V tuto chvíli začala pracovat na základní umělecké škole. Následně studovala prezenčně v Plzni vysokoškolský obor zaměřený na zpěv. Toto studium přerušila z důvodu zdravotních potíží s hlasivkami a než se mohla ke studiu vrátit, akreditace byla zrušena. Na nějakou dobu si dala od vzdělávání pauzu, pouze občas jezdila na vzdělávací kurzy (např. muzikoterapie) v rámci zaměstnání. Mezitím chodila na soukromé lekce hry na violoncello. Z časových důvodů však přestala, když začala studovat bakalářský obor muzikologie v kombinované formě. Po úspěšném dokončení si dala od vzdělávání opět pauzu, jelikož neměla v plánu pokračovat dál. Věnovala se tedy především sama sobě, začala sportovat, věnovat se rodině apod. Studium ji však chybělo, a tak po roční pauze pokračovala v navazujícím

magisterském muzikologie v denní formě, kde je momentálně v prvním ročníku.

Frederika (v době výzkumu 38 let) od šesti let chodila do hudební výchovy na základní umělecké škole, zároveň s gymnáziem potom studovala klavír a chodila do sboru. Po maturitě studovala tři roky na pedagogické fakultě hudební výchovu a na filozofické fakultě historii. Jednalo se o pětiletý magisterský program, který ale nedostudovala, protože po třech letech odjela s manželem do zahraničí a už se k tomu nevrátila. Poté pracovala v různých firmách (nehudební zaměstnání) a až na mateřské dovolené si uvědomila, že ji hudba chybí a chtěla by se jí věnovat. Začala tedy učit klavír v soukromé základní umělecké škole a nyní studuje bakalářský program muzikologie v kombinované formě a současně kurz muzikoterapie v Praze. Na muzikologii je momentálně ve druhém ročníku. Sama sebe vnímá jednoznačně jako klavíristku, tři roky se však učila i hře na kytaru a sama příležitostně hru na kytaru vyučuje na základní umělecké škole. Podle jejích slov ale velmi nerada, jelikož cítí, že její schopnost hrát zatím není na potřebné úrovni, aby mohla učit.

Třetí a poslední respondentka, Iveta (v době výzkumu 42 let), také studovala hudební výchovu na základní umělecké škole. Hraje na kytaru a elektrickou baskytaru. Po maturitě na střední škole šla studovat na konzervatoř, kde se jí podařilo uspět v rozdílových zkouškách, takže mohla jít rovnou do druhého ročníku. Po dokončení šestiletého programu na konzervatoři učila hudební výchovu na základní umělecké škole. Zhruba po roce však odešla, protože se jí nelíbila filozofie školy, která podle jejích slov říkala, že je nutné z každého studenta vychovat profesionálního hudebníka. Tato filozofie nesouhlasila s Ivetinou představou o této práci, a proto na nějakou dobu odešla. Později se jí narodil syn a zhruba rok na to však na toto pracovní místo vrátila, nejdříve na poloviční úvazek, poté na plný a momentálně zde pracuje už deset let. Během této doby začala studovat

muzikologii na vysoké škole, nejdříve bakalářský program v kombinované formě, poté magisterský program v denní formě a momentálně je v prvním ročníku na doktorském programu muzikologie opět v denní formě.

2.3.2. Motivace studentů formálního vzdělávání ke studiu hudby

V této kapitole budu popisovat motivaci výše popsaných dospělých studentů hudby ve formálním vzdělávání z hlediska třech aspektů. Nejdříve bych se chtěl věnovat *vztahu mezi hudbou a zaměstnáním*, které je v tomto typu vzdělávání, řekl bych, zásadním faktorem. Všechny tři respondentky vykonávají práci, která je přímo spjatá s hudbou a vykonávají ji v hudebně vzdělávací instituci. Klára a Frederika uvedly, že jedním z hlavních důvodů, proč studují hudbu, je využití získaného vzdělání v pracovním životě – Klára: *Ve svůj podstatě to studuju i proto, abych na tom gymnáziu mohla učit tu hudební výchovu, že tam se předpokládá, že budete mít magisterskou školu“; „Právě abych si zvýšila to vzdělání, abych mohla i na tom gymnáziu učit, protože tam se požaduje, že jo, to magisterský studium, určitě jako ten magisterský titul, takže i z toho důvodu no, abych mohla na tom gymnáziu učit [...]. Klára přitom popisuje, že kvůli zmiňovaným zdravotním problémům s hlasivkami je pravděpodobné, že nebude moci učit zpěv navěky, z toho důvodu se chce více angažovat ve výuce na gymnáziu a k tomu potřebuje magisterský titul: Do budoucna i přemýšlím, že tam (na gymnáziu) vlastně budu víc než na té základní umělecké škole, protože jsem vlastně před několika lety, pět let to možná bude, jsem musela prodělat operaci hlasivek a když potom takhle učíte zpěv v takovém jakoby záprahu, tak spíš je to i myšlení na to, že to třeba nevydrží. [...] Takže i z tohoto důvodu, ty zdravotní důvody mě trošku jako nutí k tomu. Jde tedy i o jistou přípravu na možnou nutnost změnit současné pracovní zaměření. Frederika, která momentálně vyučuje na soukromé základní umělecké škole, by po zvýšení kvalifikace mohla vyučovat na ve státní ZUŠ. Frederika: Jo, minimálně mi to rozšíří tu cestu, že bych mohla třeba učit třeba nauku ve státní ZUŠce, jo, protože teďka já nemůžu jít do státního*

školsví, protože nemám oficiální hudební vzdělání. [...] To je vlastně jedna z mých motivací no. Iveta, jakožto absolventka šestiletého programu konzervatoře, podle jejích slov nestuduje kvůli zaměstnání, ale spíše pro osobní rozvoj (o tom v další části). Nicméně uvádí, že i pro ni vysoká škola znamená jakousi jistotu do budoucího pracovního života: *Můj názor je takový, že do nějakých deseti let to bude nutnost, protože hudební škola/hudebka je vlastně jediný ústav vzdělávací v našem státě, kde není nutno mít pro pozici pedagoga vysokou školu [...] myslím si, že do budoucna (.) na to někdo přijde, jo, že ti lidi nemají vysokou školu, jo, prostě na to přijde. Zaměstnání zde tedy nepochybně hraje svou roli, zejména pro budoucí jistotu pracovního uplatnění, ale také jako plánované využití zvýšené kvalifikace ihned po dokončení studia.*

Teď se od zaměstnání přesuneme k *rodinnému a sociálnímu životu*. Kromě pracovních důvodů k hudebnímu vzdělávání zde hrály jistou roli také osobní důvody. Zejména respondenty motivovala touha po osobním rozvoji. Jak jsem již zmiňoval v minulé kapitole, Klára si po dokončení bakaláře dala od studia pauzu, po roce však ve vzdělávání pokračovala, neboť ji sebevzdělávání začalo chybět. Na vzdělávání vyzdvihuje, že ji osobně rozvíjí: *Takže jako ono vás to taky posiluje nebo posouvá, mě osobně jako jo [...] že mě to zas na jednu stranu posouvá, učí mě to prostě přijímat tady tydlety nezdary nebo jako i to a nějak se s tím vypořádávat [...]. Furt mi to jako dává víc, já jsem na sobě viděla za ty tři roky hroznej posun. Dodává také to, že si umí představit i další studium, protože ji baví dozvídat se nové věci a rozšiřovat si obzory. Podobné názory má Frederika: *Ale motivuje mě i to, že jakoby ten pocit, že jakoby to chci mít, jo, jenom sama prostě pro sebe. Osobní rozvoj no, určitě. U Ivety osobní rozvoj dokonce převažuje nad pracovními důvody: [...] takže potřeba jít na vysokou školu je spíš asi nějaká osobní, že než že by to bylo nutné. Měl jsem pocit, že jako by stagnuju na jednom místě. Rodina a přátelé mají v tomto případě také určitý vliv, i když ne přímo na hudební vzdělávání, ale spíše celkově na to, že se dotyčný začal věnovat hudbě. Jak jsem již psal, Klára se zapsala do hudební**

výchovy na popud své učitelky. S hudbou však přicházela do styku už doma od malička: *Můj tatínek rád zpíval a hudbu měl rád, furt poslouchal hudbu, já jsem furt zpívala, chodila jsem do sboru, ale pak teda přišla od nás ze základky ta učitelka z toho sboru, že bych jako měla zpívat, tak jsem šla do hudebky.* Vliv významných druhých přiznává i Frederika, kterou však naopak k hudbě vedla spíše matka: *Frederika: Maminka hrála na akordeon, občas na to hrála nějaký písničky a hodně se u nás zpívalo. Výzkumník: Myslíte, že vás to nějakým způsobem ovlivnilo? Frederika: Joo, to asi jo, joo, že maminka měla ráda hudbu, tak (.) určitě. Protože okamžitě v šesti letech jsem nastoupila do hudebky, potom jsem chodila na klavír, chodila jsem do sboru a... pořád jsem s tou hudbou pracovala.* Frederika vnímá jako hlavní impuls kamaráda, který přinesl kytaru na zájmový kroužek elektroniků v jejích 15 letech: *[...] přines kytaru, kterou měl křivou, tak ji tam vrtal na vrtačce a spravoval ji (smích), tak ji tam zortal, natáhl struny a zahrál na to čtyři akordy a já jsem říkal „kurňa to je fajn“. No tak to byl takový impuls, kdy jsem doma kytaru vyplakal, že ji prostě musím mít a začal jsem se muzice věnovat a do té doby jsem jako vůbec nevnímal, že nějaká muzika existuje.* Tyto vlivy zapříčinily především to, že se respondenti začali věnovat hudbě. Vliv na jejich účast na hudebním vzdělávání to v konečném důsledku pravděpodobně má taky, není to však přímý vliv.

Dostáváme se ke třetí oblasti, a tou je *nabídka hudebního vzdělávání*. Všichni tři respondenti studují hudbu mimo jiné s ohledem na budoucí pracovní uplatnění, není tedy nutné hledat důvod, proč nezvolili neformální vzdělávání. Z kapitoly 1.2.2. víme, že v České republice je celkem 13 konzervatoří a pět škol, které nabízí formální hudební vzdělávání. Nejdříve se tedy podíváme na samotný důvod, proč si respondenti zvolili studium zrovna na muzikologii v Olomouci. Zde se názory do jisté míry liší. Klára si v první řadě zvolila hudební vzdělávání, protože chtěla jednoznačně to, co ji bude bavit. Při výběru konkrétní instituce pro ni potom byla rozhodující unikátní možnost nastoupit na poslední chvíli na kurz celoživotního

vzdělávání a později si nechat uznat první ročník bakalářského studia a pokračovat druhým ročníkem. Klára se totiž rozhodla pro studium až v době, kdy nebylo možné si podat přihlášku na bakalářský program muzikologie. Škola ji tak nabídla možnost zapsat se do kurzu celoživotního vzdělávání na jeden rok a v případě, že splní určité podmínky, může v dalším roce pokračovat rovnou ve druhém ročníku bakalářského programu muzikologie. Tuto možnost jí údajně jinde nenabídli, proto nastoupila na muzikologii v Olomouci: [...] *tady vlastně umožňovali, že vlastně můžu vstoupit ten první rok do celoživotního vzdělávání a absolvovat v rámci toho dálkového studia oba ty semestry a pokud udělám ze všeho zkoušky, budu navštěvovat všechny předměty a ze všech předmětů udělám ty zkoušky a ze všech předmětů budu mít nejhorší známku za 2, tak můžu potom zažádat o řádný studium a bude mi ten rok, co jsem tady byla na tom celoživotním vzdělávání počítán jako první ročník mého studia na bakaláři.* Bohužel jsem nebyl schopen zjistit, zda tuto možnost opravdu v ostatních institucích nenabízí, a to především z toho důvodu, že se jedná o mimořádnou nabídku, která se hodnotí individuálně. U Frederiky a Ivety byla rozhodujícím faktorem dostupnost: Frederika: *No já jsem přemýšlela, jo, ale právě tím, že mám rodinu a bylo by pro mě hrozně náročný kamkoli jinam jezdit, tak nakonec jsem si dala přihlášku jenom sem do Olomouce. [...]* *Uvažovala jsem o Brně. To vlastně asi bylo jediný, jo, rozhodnutí mezi Brnem a Olomoucí, a pak jsem si řekla, že tady to mám, tím že tu bydlím si to je pro mě nejschůdnější.* Iveta: *Olomouc byla (.) vzhledem k tomu, že bydlím u Ostravy, tak to byla možnost, jak dělat dálkově muzikologii, bylo to v dojezdu. Druhá varianta byla Brno, Praha [ehm], což bylo celkem nedostupné.* Jistou roli hrála také časová náročnost studia: Frederika: *Tak konzervatoř třeba by se dala. Ale tam vím, že vlastně bych musela to na ten klavír prostě valit jako několik hodin denně, a na to prostě nemám prostor.* K časovým bariérám se také dostaneme v další kapitole, kde budeme rozebírat bariéry vzdělávání. Kdybych měl v tomto případě najít společnou motivaci, řekl bych, že hlavní roli hrála obecně dostupnost.

V prvním případě to respondentka vnímala jako momentální jedinou možnost, v dalších dvou případech šlo řekněme o dopravní a časovou dostupnost vzdělávání. Klára a Iveta se o této instituci dozvěděli tím způsobem, že cíleně vyhledávali různé nabídky hudebního vzdělávání prostřednictvím internetu. Frederika věděla o muzikologii dříve, než začala toto vzdělávání vyhledávat, protože, jak jsem již zmínil, studovala na pedagogické fakultě hudební výchovu a byla díky tomu v přímém kontaktu s katedrou muzikologie.

2.3.3. Bariéry formálního hudebního vzdělávání

V této kapitole se budu věnovat dalším třem oblastem, které se týkají bariér hudebního vzdělávání. První z nich je už zmíněná *časová náročnost studia*. Všichni tři respondenti pocítují určité časové překážky mezi studiem a zaměstnáním. Všechny odpovědi na tuto otázku se zdály být poněkud rozporuplné a nejednoznačné: Klára: *Tak takhle s tou prací je to dobrý, že mi vycházejí vstříc, spíš takhle je to náročný z toho důvodu, že ráno mám to gymnázium, půl hodiny na přesun a pak jsem vlastně od 1 do 7 v práci a pak vlastně večer přijdu domů a čeká mě to studium, takže v tomhle je to časově náročný, najít si ten čas, skloubit tu práci s tím studiem, že jsou to jenom ty večery, jenom ty noci a někdy je to v mém věku už trošku jako náročnější, ale jinak takhle je fajn, že mi to umožňují no, ale je to vyčerpávající, nebudu říkat, že to není náročný být zainteresovaná celý den, 12 hodin někoho motivovat a potom ještě zmotivovat sama sebe. Katedra Kláře umožňuje mít většinu přednášek pouze v pondělí a úterý, přestože studuje v denní formě. Ve škole je tedy dva dny a zbývající tři dny pracuje. Mohli bychom namítnout, že časová náročnost, kterou dále popisuje, nepramení ze studia, ale ze skutečnosti, že má Klára dvě práce, a samotné studium tak časově náročné není. Nesmíme však zapomínat, že Klára má dvě práce mimo jiné z toho důvodu, aby si mohla studium dovolit, je to tudíž určitý důsledek finanční náročnosti studia. Nehledě na to, že takové pracovní a studijní vytížení je celkově vysilující a působí tak zároveň určité psychické*

bariéry. O těch bude ale řeč později. Frederika popisuje časovou náročnost ve vztahu k práci o něco pozitivněji: *No, tím že mám jenom částečnej úvazek, tak ještě to tak nějak jde. A tím, že učím odpoledne, že jo, tak si můžu udělat čas dopoledne, kdy neučím. A děti můžou až odpoledne, takže já mám většinou dopoledne nějakým způsobem volno, tak se můžu učit dopoledne.* I z této odpovědi lze však poznat, že Frederika dokáže skloubit zaměstnání se studiem v rámci možností, které nejsou zrovna bohaté. Iveta se vyjadřuje velmi podobně jako Klára: *Naštěstí je to tak, že tady jsou tak úžasní, že všechny povinnosti, kterýma nás zasypávají, jsou v ten den, kdy já tady mám přednášky svoje, takže když já učím, tak učím v úterý, když jsem učena, tak to mám v úterý, a další věci, které jsou po mně chtěny, tak se dají dělat doma po večerech. [...] Náročné je mít plný úvazek na hudebce ve čtyřech dnech. [...] trošku je to napresované v tom, že ty dny, které učím, jsou prostě delší. A dá se to zvládnout, dá se to zvládnout.* Iveta v rámci doktorského studia vyučuje některé předměty, proto tvrdí, že v úterý je učena a zároveň učí. Její situace je podobné té Klárině. Studium má shrnuté do jednoho dne a v ostatních dnech pracuje. Studium se tedy časově dá zvládnout v jeden den, nicméně ve zbývajících čtyřech dnech musí Iveta stihnout práci, na kterou by normálně měla pět dní. Všechny tyto odpovědi na mě působí dojmem „je to náročné, ale zvládnou to“. Iveta se také v této souvislosti vyjadřuje k vypěstovanému režimu, díky kterému je schopná všechny povinnosti stíhat: *Ale musím říct, že to není takové hrozné, protože, ono se to zdá jakože, je to náročné, protože večer musím mít jistý řád a disciplínu [...]. Když to mám nastavený, že prostě vstanu, řídím, rozvezu ženu a syna do školy, uklidím v bytě po ranním rozbuchu a cíleně sedám k práci, nezapínám televizi, nevěnuju se hloupostem, tak se to dá, jo, ale ten režim je fakt naučený a vypěstovaný, opravdu, jo.*

Poněkud jednoznačnější, a ne příliš pozitivní odpovědi jsem získal při diskuzi o časových bariérách mezi studiem a osobním životem. Všichni tři respondenti vnímají poměrně silné časové omezení osobního života kvůli studiu. Již jsem zmiňoval, že se Klára z vlastního zájmu učila hře

na violoncello, ale když začala studovat, musela z časových důvodů přestat. Podobně dopadl její koníček závodění dračích lodí. Kvůli studiu také nemá příliš mnoho času na svou rodinu: *Problém je, když manžel dělá na směny, že se někdy jako opravdu jenom takhle jako mijíme jo, že přijdu, jsme hodinu doma a on jde třeba do práce, že ani ten večer jako ne...* O víkendu si však údajně čas na rodinu najde, dále ale dodává, že do Olomouce musí jet už v neděli. Ani víkend tedy nemá celý volný. Frederika taktéž hodnotí čas na osobní život negativně: *No, to je špatný jako osobní život nemám už, teď už mám jenom to studium jako.* Celou situaci navíc komplikuje skutečnost, že má devítiletého syna a šestiletou dceru. Jelikož studuje kombinovaně a často má tutoriály až do půl šesté, někdo musí hlídat její děti, které v tomto věku nemůže nechat bez dozoru: *Musí manžel hlídat prostě, musí se to... nebo přijede mamka právě, a tak jako hlídá. Ale je to náročný no. A teď vlastně se učím ještě na zkoušky, tak nemám čas ani když jsem doma.* Kvůli studiu už nemá čas učit se hře na kytaru a prakticky netrénuje. Což je v jejím případě zároveň pracovní komplikace, jelikož vyučuje i hru na kytaru. Během zkouškového období nemá čas na žádné koníčky: *No jako přes zkouškový nemám čas na koníčky jako vůbec. Já mám ráda sport, jo, mimo jiný. Bud' jezdím na kole, nebo někde cvičím nebo něco, skáču tady s paraglidem. Ale to teďka nejde jako vůbec, to třeba mám prioritu udělat zkoušky a pak si můžu jako zas někde se bavit.* Stejně jako Klára a Frederika i Iveta hodnotí čas na svůj osobní život negativně, nicméně Iveta má jasně dané priority a díky tvrdé disciplíně, o které jsem psal o pár řádků výše, je schopná udělat většinu práce přes týden a o víkendu se věnovat jen a pouze rodině: *No, připadá mi, že už jako můj osobní život je v podstatě nulový kromě víkendu, jo, ale to proto, že jsem si nastavila, že víkend je prioritně, i kdyby hořelo, tak nejdu hasit, kdyby hořela hudebka, tak nejdu hasit (smích). [...] vidím syna večer hodinu a jde spát, protože on odchází ráno, tak ho vidím ráno a pak zase večer, jo, takže ten denní režim je fakt takhle nasekaný [...]. O nějaké době jsem si to nastavila tak, že víkendy nejsem ochotna dělat pro nikoho nic a chci jenom věnovat se rodině. Časovou bariéru tedy nalézáme*

zejména v osobním životě, hraje zde však také otázka priorit. Nicméně nelze popřít, že pokud respondenti chtějí plnit veškeré povinnosti spjaté se zaměstnáním i studiem, stojí je to poměrně hodně času pro svůj osobní život.

Jednou z nejčastějších překážek podle dosavadních výzkumů je *finanční náročnost*. Všichni tři respondenti z formálního vzdělávání vnímají studium jako finančně náročné. Klára během rozhovoru několikrát zmínila, že musí mít dvě práce, aby si mohla studium finančně dovolit: *Současně, mám dvě práce, abych si to studium právě mohla dovolit [...] A zase abych mohla si to studium dovolit, tak ty práce musím mít dvě, protože jinak bych si to vlastně jako nemohla ani dovolit, když platím za tu kolej, cestování. Mě stojí 3 tisíce kolej, nejsou to jako malý částky no [...] vlastně jenom cesta sem mě stojí nějakých pět/šest stovek, cesta zpátky to samý a kolej mě stojí necelý 3 tisíce, kterou si teda tady stabilně platím, takže je to náročný v tomhle, to je kolem nějakých 6 tisíc, to je jistota, jo. A potom vlastně ještě co se týče toho tady, toho provozu, to znamená, nabíjím si samozřejmě ISIC, že jo, abych si mohla do menzy koupit jídlo nebo to, tak to jsou tydlety režie a kopírování, kdy tady vlastně chodím do knihovny [...].* Ještě silnější finanční překážky pociťuje Frederika, která již studovala maximální dobu studia pro bakalářský program, jelikož má za sebou nedokončené studium na pedagogické fakultě, tudíž si musí platit poplatky za studium. Když jsem se zeptal, jak vnímá finanční náročnost studia, reagovala následovně: *No, tak to je hodně špatný teďka, protože já tím, že jsem studovala toho magistra tenkrát, mám tři roky uzavřený, tak mně se tady tohle teďka už nepočítá... a tím, že to nemám hotový, tak se mi to nepočítá a já si to musím platit, a to je teda strašný.* Podobně to měla Klára, když studovala ještě bakalářský program, jelikož dříve studovala na univerzitě v Plzni a musela tedy také platit poplatky za studium. Nicméně Klára na doporučení studijní referentky zažádala o prospěchové stipendium, na které měla nárok, a poplatek za studium ji tak byl prominut. Iveta také přiznává, že bakalářské a magisterské studium něco stálo, ale teď na doktorském studiu pobírá

stipendium, které mu veškeré náklady na vzdělávání kryje: *Ted' je to lepší v tom, že to stipendium všechno kryje. Jo, že ty peníze, co dostávám jakoby z té katedry, tak je na to, abych prostě to používal na vzdělávání, když někam jedu do knihovny do Olomouce, nebo do nějakýho archivu, tak mě to tak nebolí, protože ty peníze, co na to dostanu, jsou na to. Když se chcu někde dozdělat ještě, platím si angličtinu, tak není problém zaplatit si lektora, který mě učí anglicky. [...] můžu telefonovat neomezeně, to taky platím z toho všechno. Prostě ty peníze používám právě proto, abych se dostal ke zdrojům, které předtím byly problém, což je vlastně úžasná výhoda.* Klára dostává na doktorském studiu stipendium, které má v podstatě za práci, kterou pro katedru vykonává. Za tuto práci dostává kredity, je to součást studia. Většinou se jedná o vyučování některých předmětů, suplování přednášek, vedení závěrečných prací apod. Finanční bariéry zde tedy jsou, musíme však přihlídnout k faktu, že ty největší finanční náklady pramenily z již dostudované maximální doby studia. Přesto je však finanční náročnost reálnou překážkou i v případě nákladů na dopravu, jídlo, ubytování a případně studijní materiály. Především v magisterském programu, který lze studovat pouze v denní formě, mohou tyto náklady dospělé studenty stát poměrně velkou část jejich měsíční mzdy.

Poslední oblastí jsou *psychické bariéry*, které u studentů formálního vzdělávání také hrají roli. První psychickou bariérou je stres ze zkoušek, který vnímají Klára a Frederika: Klára: *todle mě stresuje, ty zkoušky no; protože já se z těch zkoušek fakt stresuju.* Frederika: *No, tak to jako jo, musím říct, jako hlavně ted', jak je zkouškové, tak ano. A já jsem celkem stresář právě, takže je to náročné no. Ale tak jako je to něco, co sama chci a jako jdu si za tím, chci to dodělat, takže si vždycky říkám, že to nějak dopadne (smích).* Stres ze zkoušek bych však v tomto případě nehodnotil jako zásadní překážku ve vzdělávání. Zkouška na vysoké škole je stresující zkušeností pro každého studenta a je to naprosto přirozená reakce na takovou situaci. Zaznamenal jsem však zajímavější psychickou bariéru související s věkem. Klára bydlí na koleji a často se stravuje v menze. Na obou

místech se setkává především s mladými studenty. Vzhledem k jejímu věku ji to způsobuje nepříjemné pocity, přestože k tomu přistupuje s humorem: *A jsem tu mezi dvacetiletýma studentama na koleji prostě, tady studuju s dvacetiletýma studentama. Je fakt, že člověk asi nezestárne, nebo já nevím, ale někdy to není jako jednoduchý, když sedíte v tý menze a teď ti dvacetiletí studenti a někdy se mi chce brečet, jo, někdy je to náročný, že chci dom (smích) [...]. Je fakt, že na tý koleji jsem s těma holkama dvacetiletýma, voni jsou teda skvělý, jo, ale i tohle, když si vezmete, že ve čtyřiceti třech letech budete jako na kolej prostě, bydlíte tam s těmadletěma mladejma lidma. Výhoda je, že ty holky jsou normální, že to nejsou jako... ale i pro ně, já jsem ve věku jejich mámy (smích).* Všichni tři respondenti vnímají psychickou náročnost plynoucí z celkové náročnosti studia. Studium je vysilující, především v kombinované formě, kdy se Frederika účastní tutoriálu například od devíti do šesti hodin: *Ted'ka myslím ten jeden (tutoriál) jsme měli jakoby jeden na celý den. Tak to bylo náročný a pak z toho ani moc nevíte, že jo [...]. A to už se fakt špatně soustředí, to je takový jako po takový dlouhý době... nebo v případě Kláry, která při studiu vykonává dvě zaměstnání, a navíc je ještě v městském zastupitelstvu a bytové komisi: [...]. je to vyčerpávající, nebudu říkat, že jako ne, že to není náročný bejt zainteresovaná celý den, 12 hodin někoho motivovat a potom ještě zmotivoovat sama sebe.* Tuto situaci jsme popisovali v souvislosti s časovými bariérami. Iveta zase studuje už šestým rokem v kuse, přičemž si celou dobu drží tvrdý pracovní režim, aby byla schopná časově stíhat všechny povinnosti a zároveň se věnovat rodině: *Je to únavný [...], tím, že už to dělám nevím, jakým rokem, už od toho bakaláře to bylo náročný, jo, a při studiu a teď ještě magistra a už to dělám fakt jako dlouho, takže sil pomalinku ubývá, je to vysilující no. [...]. Jediný volno, co jsem za těch šest roků měla, tak byly občas nějaký víkendy, než jsem si stanovila, že víkendy nechci, protože o letních prázdninách člověk ještě 14 dnů dobíhá školu, potom byly prázdniny, tak se někam jelo a zbytek se psala diplomka, takže toho volna moc nebylo. Takže šest roků pořád v nějakém vztahu, když se jde na osm, tak vstávám jako v nehezkou hodinu, než se vrátím domů, tak jsem*

už na kaši. Tato bariéra je, řekl bych, pouze vyústěním bariér předchozích. Někteří studenti musí mít dvě práci, aby zvládli finanční náročnost studia, všichni studenti mají kvůli studiu minimum času na své koníčky a svou rodinu. Není divu, že je pro respondenty toto studium vysilující, pokud musí být nepřetržitě pracovně i studijně vytížení a ve volném čase nemají ani šanci se odreagovat, protože se musí věnovat studiu i doma, během zkouškového období obzvlášť.

2.4. Analýza a interpretace dat z neformálního vzdělávání

Tato kapitola obdobně jako ta předchozí popisuje bližší charakteristiku respondentů tentokrát z neformálního vzdělávání na základě zjištěných dat a následnou interpretaci dat podle stanovených šesti oblastí, přičemž první tři oblasti se zabývají důvody dospělých k hudebnímu vzdělávání a další tři oblasti bariérami tohoto vzdělávání

2.4.1. Bližší charakteristika studentů neformálního vzdělávání

I zde si nejprve popíšeme kontext zkoumaných respondentů, byť jejich příběhy již nejsou tolik spjaté s hudebním vzděláváním. I v jejich životě však hudba hrála podstatnou roli, což se pravděpodobně podílelo i na zvolení hudebního vzdělávání. Už podle stručné charakteristiky v následující tabulce č. 6 vidíme určité rozdíly oproti předchozí skupině respondentů.

	Věk	Hudební zaměření	Zaměstnání	Děti	Koníčky
Martin	28	Kytara, okrajově baskytara a piano	Pracovník back office v bance	Ne	Pouze hudba
Pavel	50	Zpěv, okrajově akustická kytara	Obráběč kovů – soustružník	Ne	Seberozvoj
Zdeněk	38	Bicí	Projektant ve stavebnictví	Ne	Fitness, tenis, cyklistika, lyže

Tab. č. 7 Profil respondentů z neformálního vzdělávání

Všichni tři respondenti z neformálního vzdělávání potvrdili, že nikdy dřív nechodili na základní uměleckou školu, na konzervatoř ani na žádné jiné hudební vzdělávání. Jejich současné hudební vzdělávání je tedy současně jejich prvním. Podobně jsou na tom se zaměstnáním. V současné době ani jeden z respondentů nepracuje v zaměstnání, kde by hudba hrála nějakou roli, žádný z nich se hudbou neživil dříve a žádný z nich to nemá v plánu ani do budoucna. První z respondentů, Martin, který měl v době výzkumu 28 let, šel po základní škole na obchodní akademii, během třetího ročníku se začal sám učit hře na kytaru jako samouk. Sám si koupil akustickou kytaru a s dopomocí přátel kytaristů se začal učit hrát. Po maturitě studoval na filozofické fakultě anglický jazyk a ekonomiku, ve třetím ročníku však z finančních a osobních důvodů studium přerušil a následně ukončil a začal pracovat na plný úvazek v bance. Během studia vysoké si ale pořídil elektrickou kytaru a všechno potřebné vybavení a s přáteli dal dohromady kapelu. Po ukončení studia se však i kapela rozpadla a Martin se hudbě úplně přestal věnovat, nehrál ani sám na kytaru. Po pár letech si našel přítelkyni, která se hudbě též věnuje (hraje na kytaru a zpívá). Díky tomuto opětovnému kontaktu s hudbou a podpoře své přítelkyni se opět vrátil ke hraní tentokrát se záměrem posunout tuto dovednost na profesionálnější úroveň. Začal tedy studovat hru na elektrickou kytaru na Hudebním Institutu, kam momentálně chodí přibližně jeden rok (k lednu 2020).

Další respondent, Pavel, který byl nejstarším účastníkem mého výzkumu (v době výzkumu 50 let), se specializuje na zpěv. Po základní škole studoval na středním odborném učilišti se zaměřením na soustružníka kovů a po vyučení si touto prací začal vydělávat. Od dvanácti/třinácti let tíhl k rockové a metalové hudbě, později se začal věnovat tvorbě básniček a textů a kolem dvacátého roku jeho věku založil s kamarády recesistickou rockovou kapelu, ve které funguje dodnes. Pavel podle jeho slov skládá převážně humorné texty, vystupuje v kostýmech a celé vystoupení se snaží pojmut

jako zábavnou show. Kromě zpěvu umí i základy na kytaru, na kterou se začal učit sám před pár lety. Tu používá pouze občas jako doprovod pro svůj zpěv. Na Hudebním Institutu studuje zpěv už pátým rokem a současně s tím se učí anglický jazyk u soukromé učitelky.

Poslední respondent v neformálním vzdělávání je Zdeněk, který hraje na bicí (v době výzkumu 38 let). Studoval na střední škole elektrotechnické a následně vysokoškolský obor stavebnictví. Po úspěšném absolvování vysoké školy začal pracovat jako projektant ve stavebnictví, konkrétně v architektonickém ateliéru, kde pracuje doteď. Zálibu našel v rockové a metalové hudbě, ve které vnímal jako atraktivní především bicí linku. Jelikož si byl vědom toho, že je schopný vnímat a udržet rytmus, chtěl si zkusit zahrát na skutečnou bicí soupravu. Tato příležitost se mu naskytla přibližně před deseti lety na svatbě, kde hrála živá kapela. Bubeník z této kapely nechal Zdeňka vyzkoušet si hru na bicí. Sám se začal na bubny učit hrát až zhruba o sedm a půl roku později, nicméně podle jeho slov byla právě tato chvíle hlavní impuls, který ho přesvědčil, že dřív nebo později na bubny začne hrát. V Hudebním Institutu se v současnosti učí hrát na bubny zhruba dva a půl roku (k březnu 2020).

2.4.2. Motivace studentů neformálního vzdělávání ke studiu hudby

Jako první se podíváme na *vztah hudby a zaměstnání*. Jak jsme si řekli v předchozí kapitole, žádný z respondentů nevykonává zaměstnání spojené s hudbou. Všichni tři také uvedli, že takové zaměstnání neměli ani v minulosti, ani nemají přímo v plánu se tímto způsobem živit v budoucnosti. Pavel je v tomto ohledu výjimkou potvrzující pravidlo, a tím nemyslím to protiřečící si rčení, myslím to doslova. Pavel už více než 20 let účinkuje v recesistické rockové kapele, kterou však nebere jako své zaměstnání, přestože si touto činností nějaké peníze vydělá. Činnost v kapele pro něj znamená především zábavu a odreagování, nikoliv prostředek k výdělku: [...] *ale je to hlavně koníček, tam o peníze nejde, tam jde o to... takže s tím*

to vlastně souvisí, jako pracovní povolením to nemá s hudbou... hudbu nemám společnou, ale ten koníček je vlastně ta hudba [...]. No, já bych to nesměřoval k tomu zaměstnání takhle vůbec. V Hudebním Institutu studuje zpěv, čímž by chtěl tvorbu a vystupování své kapely posunout na profesionální úroveň. Martin v kapele neúčinkuje, přiznal však, že kdyby to bylo možné, rád by se v budoucnu hudbou živil, to právě jednak účinkováním v kapele a jednak jako studiový kytarista. Jedná se však spíše o jakousi vizi ideální práce než o přímý záměr. Přiznává, že jde spíše o vedlejší představu, která se ani nemusí naplnit: [...] co se týče nějakých jako snů a ambicí a takových věcí, tak asi by to jako mělo být v té hudbě no. [...] kapelu klidně nějakou dejme tomu, která prostě jezdí zábavy, aby se tím nějakým způsobem dalo přivydělat plus nějakou práci dejme tomu ve studiu, jako studiovej kytarista [...], nicméně, nevím úplně, jak moc je to reálný, ale (.) no takhle, to spíš okrajově tady tohle. Poslední respondent, Zdeněk, tvrdí, že je se svou současnou prací jako projektant ve stavebnictví naprosto spokojený a nemá v plánu si hudbou v budoucnu vydělávat. Zaměstnání zde tedy nehraje oproti studentům z formálního vzdělávání téměř žádnou roli.

Naopak *osobní důvody k hudebnímu vzdělávání* byly u těchto respondentů zásadní. Martin začal studovat na Hudebním Institutu hru na kytaru v době, kdy se seznámil se svou přítelkyní, která se hudbě věnuje od malička. Podle jeho slov mu opětovný kontakt s hudbou připomněl, že mu hra na kytaru chybí a chce se tomu dále věnovat. Kromě toho ho údajně motivovala také touha vyrovnat se v hudebních schopnostech své přítelkyni, která je zdatnou muzikantkou. Jistou roli zde tedy hrálo i mužské ego, jak sám říká: [...] *mi došlo, že mi to vlastně chybí a vlastně ani nedokážu odpovědět, proč jsem přestal, a že vlastně chci pokračovat, chci hrát dál [...]. Takže jako přítelkyně určitě a co se týče osobního rozvoje, tak to jde jako ruku v ruce. Možná nějaký chlapský ego, že jsem jako se jí chtěl prostě vyrovnat [...], nebo ji ještě převýšit (smích), ale abych to řekl tak nějak jako kulatnějc, tak prostě ten osobní rozvoj, určitě. U Pavla to souvisí s tím, že se kolem svých čtyřiceti let začal zabývat obecně osobním*

rozvojem. Zdůrazňuje přitom, že velkou roli hrál právě jeho věk, ve kterém si uvědomil, že s kostýmy a humornými texty si jeho kapela nevystačí. Současně začal sledovat jistá motivační a seberozvojová videa, která ho motivovala na sobě pracovat v různých ohledech. Rozhodl se tedy učinit logický krok a začal studovat zpěv na Hudebním Institutu. Kromě toho se začal učit také anglický jazyk u soukromé učitelky. Podle jeho slov mu jde o celkový osobní rozvoj: *Každopádně, každopádně, ve všem, prostě ve víc těch oblastech, hudba taky samozřejmě, ale i ta angličtina taky, prostě jo.; Já jsem prostě v určitém období a říkám, to všecko, aji ta angličtina, to všechno souvisí s tím, že to na mě přišlo až v tym, po tym čtyřicátým roku, protože jsem si asi, nebo určitě, víc ty věci uvědomil, prostě všechno tak nějak docvaklo a jak třeba, což jsem se zase z určitých jiných věcí díval na nějaký youtubka [...] Už s tím nevystačím, že prostě to už, i v rámci toho věku prostě... takže jsem si řekl, že prostě s tím něco chci udělat jako sám pro sebe i ze svého pocitu, abych měl já dobrý pocit.* Zdeněk také přiznává, že ho motivuje touha zlepšovat se a nestagnovat na jednom místě. Mimo mu také i během studia dodává motivaci příležitostný kontakt s ostatními studenty hry bicí, kteří jsou výrazně mladší, za to ale jejich hudební schopnosti převyšují ty Zdeňkovy. Hudbu však chápe především jako relaxaci, odreagování a jeho potřeba se jí učit je čistě osobní: *On je to hlavně úžasnej relax, [...] zrovna takový to studium a hraní hudby, když se do toho člověk ponoří, tak není moc prostoru jako myslet na něco jinýho, takže je to docela dobrej jako duševní relax. [...] Možná je to taky i nějaká moje potřeba jako učit se nový věci, aby člověk úplně nějak duševně nezakrnl, protože ono to tak fakt je, jakmile se člověk pořád něco novýho neučí, tak prostě zakrnl.* Osobní důvody se u všech respondentů samozřejmě mírně liší, avšak je patrné, že touha po osobním rozvoji se zdá být u těchto respondentů zásadním důvodem k hudebnímu vzdělávání. S ohledem na tuto skutečnost je logické, že si vybrali právě neformální zájmové vzdělávání, které právě k tomuto účelu slouží.

Ted' se však podíváme, z jakého důvodu si vybrali právě studium na Hudebním Institutu. Kromě toho, že je zájmové vzdělávání určené především pro osobní rozvoj v tom, čím se člověk zabývá, hudební zájmové vzdělávání je také koncipované především prakticky, oproti například vysokoškolskému oboru muzikologie, který je zaměřený především na teorii, popřípadě dějiny. Cílem těchto muzikantů je především praktická nauka hry na daný nástroj, popřípadě zpěvu, kterou právě například Hudební Institut nabízí. Všichni tři respondenti si potom vybrali právě tuto instituci mimo jiné z toho důvodu, že se znali s jejím zakladatelem, popřípadě lektorem, který zde daný nástroj vyučuje. Martin si zná s oběma zakládajícími členy a jeho důvěra v jejich hudební znalosti a schopnosti ho přesvědčila, že Hudební Institut je pro něj správná volba: *Já vím, že jsou to oba skvělý muzikanti, Filip úplně geniální prostě na piano, Adam výbornej zpěvák prostě celej život je v kapelách, vyznaj se v tom, založili si takovou firmu dejme tomu, takže to mě jako přesvědčilo, že je to jakoby důvěryhodný dejme tomu v mých očích. Že tam jsou prostě profíci no. S jedním ze zakládajících členů se zná také Pavel, který navíc zdůrazňuje i fakt, že jiná nabídka v okolí pravděpodobně ani nebyla. Nabídku vzdělávání vyhledával na internetu. Až zde teprve narazil na Hudební Institut a zjistil, že tam jeho známý pracuje: No a byl tam ten Adam, kterýho jsem znal, nebo věděl jsem o koho jde, takže to mě jako pomohlo a s ohledem, že i nic blíže asi nebylo takhle. Zdeněk původně neznal nikoho, na internetu si našel několik lektorů, které oslovil prostřednictvím emailu. Soukromý lektor, který mu jako první odpověděl, byl Zdeňkovi sympatický a nabídl mu, že může dokonce přijít ke Zdeňkovi domů, pokud má svůj nástroj. Zdeněk si v té době nástroj zrovna zařizoval, takže ho lektor navštívil a po domluvě ho začal vyučovat doma. Až poté se teprve Zdeněk dozvěděl, že tento lektor působí také na Hudebním Institutu, kde následně začal Zdeněk studovat hru na bicí: *Já jsem ani tak nenašel hudební institut, jako spíš osobu toho Martina, kterej to učí, a vlastně až jsme spolu přišli do kontaktu, tak z něho vypadlo, že mimo to, že to učí nějak privátně, tak funguje i v tom**

hudebním institutu. [...] a protože ten náš prvotní kontakt po telefonu, byl takový jako sympatický a řekl bych oboustranně, tak už jsem neměl vůbec motivaci jako hledat nějak dál. Všichni tři respondenti si tedy zvolili právě tuto nabídku vzdělávání především z toho důvodu, že již byli dříve v kontaktu s některým lektorem a věděli tak, co od studia očekávat. Jiné nabídky vzdělávání nezvažovali ani je nevyhledávali.

2.4.3. Bariéry neformálního hudebního vzdělávání

Mezi překážkami ve formálním a neformálním hudebním vzdělávání jsem našel určité rozdíly, a to zejména v časové náročnosti. Jelikož pravidelnost studia na Hudebním Institutu si student určuje sám podle svých časových i finančních možností, není tudíž možné, aby vznikla časový kolize. Aby se ovšem člověk někam posouval, je nutné trénovat víceméně pravidelně. Tzn. že jednak by student měl chodit na lekce dostatečně často (což je velice individuální záležitost) a jednak je třeba také pravidelně trénovat doma, resp. mimo lekci. Kytarista Martin nepocituje de facto žádné časové bariéry jak ve vztahu k práci, tak ve vztahu k osobnímu životu. Situaci mu usnadňuje i fakt, že přítelkyně se také věnuje hudbě, a dokonce také studuje na Hudebním Institutu, v hudbě se tedy vzájemně podporují: *Dá se to úplně v pohodě [...]. Já chodím teda jednou týdně, vždycky ve středu podle směny od pěti nebo od šesti hodin a je to vlastně vždycky pětáctýřicet minut až hodina té výuky a dá se to, dá se to v pohodě. [...] S osobním životem je to úplně podobný časově, jelikož vlastně přítelkyně taky jako je hudebně založená, takže taky doma cvičí, taky chodí shodou okolností teda taky na institut [...], takže prostě tam to nezpůsobuje žádné absolutně problém, spíš se v tom jako podporujem.* Pavel pracuje v Přerově jako obráběč kovů, takže mu doprava zabere nějaký čas, nicméně podle jeho slov je Institut velmi flexibilní, takže to nezpůsobuje žádný problém. Pavel nemá děti a donedávna byl dlouhou dobu nezadaná, takže ho studium neomezovala ani v osobním životě. V současnosti má přítelkyni, která se také zabývá hudbou, takže ani v současnosti nepocituje žádné časové překážky mezi

studiem a osobním životem: *Ten institut je taky takovej flexibilní, [...] jsou schopni jako vyjít vstříc, to zas Adam jakože, když potřebuju... já jsem mu jako jasně říkal, že až po práci a než přijedu z toho Přerova, tak to chvilku trvá, takže připadá v úvahu kolem té páté hodiny nebo takhle no. [...] teďka mám partnerku, tak trošičku, ale ona jako je jakože taky z nějakýho toho prostředí jako já, takže tam bych problém neviděl.* Dále dodává, že hudba je pro něj hlavní priorita, takže by žádné časové bariéry ani nepřipustil. Naprosto odlišný názor na časové překážky má Zdeněk. Může za to především jeho zaměstnání, které omezuje jak jeho osobní život, tak i jeho studium, které je v tomto případě součástí jeho osobního života, resp. spadá do jeho koníčků. Zdeněk je nezadaný a většinu volného času věnuje sportu, hudba je pro něj až na třetím místě, priorita je práce a potom sport. Jeho zaměstnání ho údajně obzvlášť v poslední době stojí hodně času, často pracuje i doma a volného času tak příliš nemá. A když už se mu nějaký volný čas naskytne, věnuje se sportu, konkrétně chodí do posilovny, hraje tenis, jezdí na kole a v zimě lyžuje. Na hudbu mu tak zbyde minimum času: *Absolutně, absolutně. Mám neodbytný pocit a myslím si, že se v tom moc nepletu, že jsem jako by spoustu času jako by promarnil, propásl, protože teď už zdaleka nemám tolik času jako ty děti, nebo obecně mladí lidi [...], je to přesně naopak, já mám minimum volnýho času. [...] samozřejmě není to jenom o tom, že bych se rád naučil bubnovat, ale taky sportuju [ehm], což je pro mě jako extrémně důležitý, abych tu hlavu vyčistil a skloubuje se to dost obtížně.* Druhým problémem je, že hra na bicí je velmi hlučná záležitost, a to i v případě elektrický bubnů, které lze poslouchat prostřednictvím sluchátek. Zdeněk tak nemá možnost trénovat pozdě večer, protože by rušil sousedy apod. Má tudíž de facto vyhrazenou dobu, kdy může hrát, a když přihlédneme k jeho pracovní vytíženosti, tak je tato doba velmi omezená: *[...] a bylo mi mými sousedy dost jasně naznačeno, že tak jako do sedmi to snesou, ale pak už určitě ne [...]. A to pak s tím souvisí, protože když já přijdu domů o půl sedmé, tak mám třicet minut na to, abych si sednul k bubnům a vůbec, abych aspoň chvilku hrál, a to je strašně málo.* Dále dodává, že mu lektor

doporučil hrát minimálně hodina a půl až dvě hodiny, aby se někam posunoval a vnímal, že mu to něco dává, což je v jeho případě bohužel nemožné.

Z hlediska finanční náročnosti se všichni tři respondenti shodli na stejném názoru. Jak jsem již uváděl, studium je možné domlouvat individuálně a přizpůsobit si ho svým finančním možnostem. I v případě pravidelných lekcí však všichni tři studenti uvádí, že se nejedná o výrazný zásah do jejich rozpočtu: Martin: *Finanční náročnost studia jako v pohodě [...]. Já chodím jednou týdně, mohl bych chodit třeba dvakrát/třikrát týdně.*; Pavel: *Z mojího pohledu ne, ta hodina stojí tři stovky [...] chodím jednou týdně.*; Zdeněk: *Pro mě to náročný není [...]. Jako nevnímám to jako nějaký zásadní zásah jako do mého rozpočtu, to si myslím, že ne.*

Poslední oblastí jsou *psychické bariéry*, které se tu objevovaly v menším měřítku než u studentů formálního vzdělávání. Martin nepocítoval žádné bariéry, Pavel a Zdeněk pouze slabší překážky ve formě nervozity, stydlivost na začátku kurzu. Žádný respondent však nevnímal tyto psychické stavy jako překážku ve vzdělávání. Martin: *To jako moc ne, tím že vlastně já se s Adamem a Filipem znám, eh věřím jim, tak jsem už od začátku věděl, do čeho jdu, takže jako to mi problém nedělá.* Pavel se před svým lektorem ze začátku mírně styděl zpívat, protože jej vnímá jako velmi zdatného zpěváka. Zároveň se styděl zpívat skladby v angličtině, protože se anglický jazyk teprve začínal učit a nebyl si jistý svou výslovností. Jak jsem ale už uváděl, po čtyřicátém roku Pavel změnil svůj přístup k životu a začal se zabývat motivací, překonáváním překážek, seberozvojem a podobně. Tento přístup mu pomohl zdolat zmíněné překážky, takže se nenechal od vzdělávání odradit: *Před Adamem jsem se třeba styděl, protože, že jo, on je borec prostě, zpívá, a tak a teď zpívejte něco. A v té angličtině jsem se styděl třeba, tam to je s tou výslovností, že jo, že něco blbě řeknete a že se vám budou smát a takovej blok. [...] prostě musíte jít přes tu vlnu, že, jdete a narazíte na vlnu, že jo, a nesmíte jít zpátky, nenechat se jako hodit zpátky, ale přes*

vlnu, překonat prostě tu překážku a jít dál furt pryč jako. Zdeněk to měl v tomto ohledu velmi podobně, jisté psychické bariéry pociťoval především na začátku, když poprvé zkoušel hrát to, co mu lektor zadal: *Eh, to určitě ano (smích). Nevím, jestli je to věkem, nebo povahou člověka, někdo je takovej extravert, že je mu to úplně jedno, ale jako vzpomínám si na to no, že když jsem tam jako seděl poprvé a on mi řekl "no, tak si sedni za ty bubny" a on mi tam něco jako plácal rukama, nějaký rytmus, a řekl, ať to prostě po něm jako by zreplikuju, zopakuju, tak jako necítil jsem se jako úplně sebevědomě.* Všechny tyto psychické bariéry pramení z přirozené reakce na novou neznámou situaci, novou činnost, popřípadě nové prostředí. Nikdo z respondentů však neprojevil nedostatek motivace, nebo například postojové bariéry ve formě nedůvěry v účinnost vzdělávání apod.

2.5. Závěr výzkumu

Cílem výzkumu bylo porozumět motivaci dospělých k dalšímu formálnímu i neformálnímu hudebnímu vzdělávání. S ohledem na tento cíl jsem se rozhodl věnovat jednak samotným důvodům, které respondenty vedly k účasti na konkrétním hudebním vzdělávání, a jednak bariérám, které respondenti vůči studiu pociťovali jak před zahájením studia, tak během studia. Výzkum jsem provedl na dvou vzdělávacích institucích v Olomouci formou polostrukturovaných rozhovorů. V obou institucích se výzkumu zúčastnili tři studenti nad 26 let. Rozhovory jsem nahrál na záznamník zvuku, přepsal je do písemné formy a následně provedl mírnou redukci irelevantních dat a začal jsem data kódovat. Takto upravená data jsem potom analyzoval na základě šesti kategorií – *vztah hudby a zaměstnání, rodinný a sociální život, nabídka hudebního vzdělávání, časová náročnost studia, finanční náročnost studia a psychická náročnost studia.* Výsledky výzkumu se v jednotlivých kategoriích mírně liší individuálně mezi jednotlivci, zejména se však liší mezi studenty formálního a neformálního vzdělávání. Hlavní výzkumné otázky byly: 1) Z jakých

důvodů se dospělí studenti účastní dalšího hudebního vzdělávání?
a 2) Jaké bariéry ve vzdělávání dospělí studenti hudebního oboru vnímají?
Následujícím textem bych na tyto otázky rád odpověděl.

Studentky z formálního vzdělávání mají hudební vzdělávání více spjaté s jejich zaměstnáním. Všechny tři měly za sebou nějakou formu hudebního vzdělávání, především na základní umělecké škole, všechny pracují jako učitelky nějakého hudebního oboru taktéž na základní umělecké škole a studují s ohledem na budoucí využití získané kvalifikace v pracovním životě. Naproti tomu studenti neformálního vzdělávání nemají s hudebním zaměstnáním téměř žádné zkušenosti a ani nemají v plánu toto vzdělávání v pracovním životě využít. Zaměstnání v tomto případě hraje minimální roli. Mnohem více je motivuje touha po osobním rozvoji, hudba pro ně znamená zábavu, koníček, relaxaci, odreagování a odpočinek. Věnování se hudbě spadá spíše do jejich osobního života nikoliv pracovního. Neformální vzdělávání si vybrali z toho důvodu, že je výrazně více zaměřené na praktickou výuku než formální vzdělávání. Naopak studenty formálního vzdělávání motivuje především pracovní uplatnitelnost, a proto je pro ně důležité získat na konci studia všeobecně uznávanou kvalifikaci.

Co se týče časových překážek, studenti formálního vzdělávání víceméně zvládají skloubit studium a zaměstnání, přestože je to náročné. Na osobní život jim ale už mnoho času nezbyde. Jak jsme si uvedli dříve, studium je také finančně náročné, proto studenti potřebují také dostatek času na zaměstnání, někteří mají dokonce více zaměstnání současně. To má potom za důsledek, že tito studenti prakticky veškerý svůj čas věnují studiu a práci a nemají čas relaxovat, věnovat se svým koníčkům a rodině apod. Což je samozřejmě vysilující a psychicky náročné. Situace u studentů neformálního vzdělávání je odlišná. Všichni tři se shodli, že studium není finančně náročné a je velmi flexibilní, jelikož si člověk může výuku přizpůsobit svým časovým i finančním možnostem. Díky tomu i časovou náročnost

pocítují výrazně méně a nemají tak problém skloubit práci, studium a osobní život. Zvláštní případ ukazuje Zdeněk, který pocítuje silné časové bariéry, které však nepramení ze studia, ale ze zaměstnání. Zdeněk je velmi pracovně vytížený člověk a z toho důvodu často nemá dostatek času na svůj osobní život, tudíž ani na věnování se hudbě. Jelikož je studium domlouváno individuálně, tak mu zaměstnání prakticky nemá možnost kolidovat se studiem. Komplikací je však to, že aby se Zdeněk v hudbě někam posouval, je nutné pravidelně trénovat a docházet na lekce. Dalším problémem u tohoto respondenta je fakt, že má velmi hlučný nástroj (bicí), na který může hrát pouze přibližně do sedmi hodin večer. V případě, že se domů dostane až kolem půl sedmé večer, nezbyde mu příliš prostoru se hudbě věnovat. Tyto časové bariéry tedy pramení jednak z jeho pracovní vytíženosti a jednak z charakteru jeho nástroje, který ho v určité míře omezuje. Poslední zjištěnou bariérou je psychická náročnost. Tuto bariéru do jisté míry vnímají všichni respondenti. U studentů formálního vzdělávání se jedná především o stres ze zkoušek a celkově vysilující režim, kdy respondenti střídají studium a zaměstnání. U studentů neformálního vzdělávání se psychické bariéry vyskytovaly především na začátku studia, zejména na první lekci. Jednalo se o stydlivost před lektorem, strach z ponížení apod. Tyto psychické stavy však trvaly pouze na začátku studia a po krátké době vymizely. Dle mého názoru jsou to pouze přirozené reakce na novou neznámou situaci, novou činnost, případně nové prostředí.

Největší překážkou při realizaci výzkumu pro mě bylo shánění vhodných respondentů z neformálního hudebního vzdělávání. Ozvala se mi spousta studentů hudby kolem 18 let, bohužel však nikdo nad 26 let. Kontaktoval jsem mnoho hudebně vzdělávacích institucí v Olomouckém kraji, ale jen velmi málo se mi podařilo kontaktovat úspěšně. Kvůli ochraně osobních údajů mi samozřejmě vedení těchto institucí nemohlo sdělit žádné informace o jejich studentech. Domlouvání respondentů tak zabralo mnohem

více času, než jsem původně očekával. Přestože jsem začal dle mého názoru dostatečně brzy, nakonec jsem hodně času ztratil pouze domlouváním respondentů. Beru to tedy i jako ponaučení pro mé budoucí výzkumy. Možné limity výzkumu spatřuji ve skutečnosti, že jsem nikdy dříve neprováděl kvalitativní výzkum a neprošel jsem žádným přípravným kurzem. Všechny potřebné informace jsem získal z několika odborných publikací, řady jiných kvalitativních výzkumů a samozřejmě od vedoucí této práce.

Závěr práce

Cílem této práce bylo porozumět motivaci dospělých k dalšímu formálnímu i neformálnímu hudebnímu vzdělávání. V teoretické části jsem se snažil uvést čtenáře do kontextu motivace dospělých k dalšímu formálnímu i neformálnímu vzdělávání. Charakterizoval jsem základní pojmy týkající se motivace, shrnul jsem řadu dosavadních výzkumů zaměřených na účast dospělých na formálním a neformálním vzdělávání, motivaci dospělých k formálnímu i neformálnímu vzdělávání a bariéry vzdělávání dospělých. Popsal jsem také kontext hudebního vzdělávání, nabídku vzdělávání v České republice i v Olomouci (lokalita výzkumu) a charakteristiku zdejších institucí, které poskytují hudební vzdělávání pro dospělé. Hlavní částí této práce je však empirická část, která popisuje kvalitativní výzkum, který se zaměřuje na motivaci dospělých k formálnímu a neformálnímu hudebnímu vzdělávání v Olomouci. Výzkum proběhl formou polostrukturovaných rozhovorů se šesti studenty hudebního vzdělávání. V závěru výzkumu popisují výsledky, ke kterým jsem ve výzkumu došel, tzn. z jakých důvodů se dospělí studenti účastní dalšího hudebního vzdělávání a jaké bariéry přitom vnímají. V této kapitole byl naplněn cíl, který byl stanoven na začátku této práce. V minulosti bylo provedeno nespočet kvantitativních výzkumů, které se zaměřovali na motivaci dospělých k dalšímu vzdělávání. Kvalitativních výzkumů na toto téma jsem však našel velmi málo a jednalo se především o diplomové práce. Nenašel jsem dokonce žádnou práci, která by se zaměřovala na motivaci dospělých k dalšímu hudebnímu vzdělávání. Z toho důvodu jsem se rozhodl pro kvalitativní přístup. Věřím, že kombinací kvantitativních a kvalitativních výzkumů vytěžíme z obou přístupů co nejvíce informací o tomto tématu a časem tak získáme komplexnější pohled na motivaci dospělých k dalšímu hudebnímu i nehudebnímu vzdělávání. Touto prací jsem se snažil k tomuto účelu přispět.

Literatura a zdroje

- AES. (2018). *Vzdělávání dospělých v České republice*. Praha: Český statistický úřad. Dostupné z: <https://www.czso.cz/csu/czso/vzdelavani-dospelych-v-ceske-republice-2016#>.
- Beneš, M. (2008). *Andragogika*. Praha: Grada.
- Bořek, L. (2010). *Rámcový vzdělávací program pro základní umělecké vzdělávání*. Praha: Výzkumný ústav pedagogický v Praze. Dostupné z: <http://www.nuv.cz/file/176>.
- Coufalík, J., Goulliová, K. (1999). *Alternativní přístup k financování celoživotního vzdělávání. Národní zpráva pro OECD*. Praha: NVF.
- Cross, K. Patricia. (1981) *Adult as Learners*. USA: Jossey-Bass.
- Čiháček, V. (2006). Bariéry účasti dospělých v kurzech celoživotního vzdělávání: "peníze jsou až na prvním místě." *Studia Paedagogica*, 54(11), 119-131.
- ČR. (2004a). Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon). *Sbírka zákonů ČR*, částka 190. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/dokumenty-3/skolsky-zakon-ve-zneni-ucinnem-od-15-2-2019>.
- ČR. (2004b). Zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů. *Sbírka zákonů ČR*, částka 190. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/file/38850/>.
- Hendl, J. (2012). *Kvalitativní výzkum: základní teorie, metody a aplikace* (3. vyd). Praha: Portál.
- HI. (2020). *Hudební Institut*. Dostupné z: <http://hudebniinstitut.cz/>.

iZUŠ (2020). *Seznam základních uměleckých škol v ČR*. Dostupné z: https://www.izus.cz/kontakt/seznam_zakladnich_umeleckych_skol_v_cr/?okres=0&kraj=0.

JD. (2020). *Bubenická škola*. Dostupné z: <http://www.jumpingdrums.info/rubriky/bubenicka-skola/>.

Jenkins, S. R. (1987). Need for achievement and women's careers over 14 years: Evidence for occupational structure effects. *Journal of Personality and Social Psychology*, 53, 922-932.

Knotová, D. (2006). Neformální zájmové vzdělávání dospělých ve volném čase. *Studia Paedagogica*, 54(11), 67-78.

KEA (2020). *Pro uchazeče*. Dostupné z: <https://www.konzervatorolomouc-kea.cz/pro-uchazece>.

KMU. (2020). *Muzikologie*. Dostupné z: <https://muzikologie.upol.cz/uchazecum/muzikologie/>.

Koukal, M. (2018). *Motivace dospělých k celoživotnímu vzdělávání*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci.

MH. (2020). *Moje hudebka*. Dostupné z: <https://www.mojehudebka.cz/>.

Miovský, M. (2006). *Kvalitativní přístup a metody v psychologickém výzkumu*. Praha: Grada Publishing, a.s.

MŠMT ČR. (2007). *Strategie celoživotního učení ČR*. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/dalsi-vzdelavani/strategie-celozivotniho-uceni-cr>.

MŠMT ČR. (2020). *Adresáře školských institucí*. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/skolstvi-v-cr/statistika-skolstvi/adresare-skolstvi-instituci>.

- Nakonečný, M. (2003). *Úvod do psychologie*. Praha: Academia.
- Nakonečný, M. (2015). *Obecná psychologie*. Praha: TRITON
- NUV. (2020). *Přehled obsahu informačního systému ISA+*. Dostupné z: <http://www.nuv.cz/t/prehled-obsahu-informacniho-systemu-isa>.
- OECD. (2012). *Education at a Glance*. Paris: OECD.
- Palán, Z. (1997). *Výkladový slovník vzdělávání dospělých*. Praha: DAHA.
- Plháková, A. (2004). *Učebnice obecné psychologie*. Praha: Academia.
- Prahl, H. (2002). *Sociologie der Freizeit*. Paderborn: Verlag Ferdinand Schoningh.
- Rabušicová, M. (2008). *Učíme se po celý život? O vzdělávání dospělých v České republice*. Brno: Masarykova univerzita.
- Sargant, N., Field, J., Francis, H., Schuller, T. a Tuckett, A. (1997). *The Learning Divide. A study of participation in adult learning in the United Kingdom*. Leicester: National Institute of Continuing Adult Education.
- Schuller, G. (2001). Jam session. Grove Music Online. Dostupné z: <https://www.oxfordmusiconline.com/grovemusic/view/10.1093/gmo/9781561592630.001.0001/omo-9781561592630-e-0000014117>.
- Simonová, N., & Hamplová, D. (2016). Další vzdělávání dospělých v České republice – kdo se ho účastní a s jakými důsledky? *Sociologický Časopis*, 52(1), 3-25. <https://doi.org/https://doi.org/10.13060/00380288.2016.52.1.240>.
- Spousta, V. (1994). *Teoretické základy výchovy ve volném čase*. Brno: Masarykova Univerzita
- Švaříček, R., Šedřová K. a kol. (2014). *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách* (2. vyd.). Praha: Portál.

Tuček, M. a kol. (2003). *Dynamika české společnosti a osudy lidí na přelomu tisíciletí*. Praha: SLON.

Ústav pro informace ve vzdělávání. (2008). *Rychlá šetření*. Praha, č. 2.

Vágnerová, M. (2016). *Obecná psychologie*. Praha: Karolinum.

Vážanský, M., Smékal, V. (1995). *Základy pedagogiky volného času*. Brno: Paido.

Vochodský, I. (2011). Utváření obrazu sociální struktury současné české společnosti ve skupinových rozhovorech s „dělníky“ a „profesionály“. *Naše společnost* 9: 13–18.

Vychová, H. (2008). *Vzdělávání dospělých ve vybraných zemích EU*. Praha: VÚPSV.

ZUŠ Fantazie (2020). *Kurzy pro dospělé*. Dostupné z: <http://zus-fantazie.cz/kurzy-pro-dospele/>.

ZUŠ IK (2020). *Hudební obor*. Dostupné z: <http://www.zus-ik.cz/hudebni-obor/>.

Žáčková H. (2010). Bariéry v účasti na dalším vzdělávání. In P. Matějů, J. Straková & A. Veselý (eds.), *Nerovnosti ve vzdělávání* (s. 376-401). Praha: SLON.

Seznam příloh

Příloha č. 1	Plán rozhovoru	81
Příloha č. 2	Část přepsaného rozhovoru.....	83
Příloha č. 3	Ukázka redukce a kódování	84

Příloha č. 1 Plán rozhovoru

Úvodní otázky/oznámení:

- Uvítání, představení tématu diplomky a výzkum.
 - Souhlas s výzkumem a nahráváním rozhovoru.
-

HVO 1: Vztah hudby a respondentova zaměstnání

1. Řekněte mi něco o vašem zaměstnání.
 - Pracovní pozice, jaké činnosti vykonává, jak dlouho zde pracuje...
2. Máte v plánu hudební vzdělání nějakým způsobem využít v pracovním životě?
 - Např. zvýšení/rozšíření kompetencí, lepší uplatnění na trhu práce apod.

HVO 1: Vztah hudby a rodinného a sociálního zázemí respondenta

3. Jak byste popsal/a rodinné a sociální zázemí, ve kterém jste vyrůstal/a?
 - Jaký měl/a v dětství vztah k hudbě (a obecně umění); jaký měl/a její rodina a blízké přátelé vztah k hudbě...
4. Jak byste popsal/a vaše současné rodinné a sociální zázemí?
 - Vztah partnera (popř. dětí) a blízkých přátel k hudbě a umění.

HVO 1: Proč si respondent vybral formální (příp. neformální) vzdělávání?

5. Co si představíte pod pojmy formální a neformální vzdělávání?
 - Zjistit, jak respondent chápe tyto pojmy a ujasnit si jejich význam kvůli pochopení dalších otázek.
 6. Z jakého důvodu jste si zvolil/a formální (příp. neformální) vzdělávání?
-

HVO 2: Informovanost respondenta o nabídce vzdělávání

7. Proč jste začal/a studovat zrovna na této instituci?
 - Byla tato instituce vaší první volbou? Přemýšlel/a jste i o jiné vzdělávací instituci, popř. jiném oboru?

8. Jak jste se dozvěděl/a o této nabídce vzdělávání?
- Doporučení od známého, aktivní prohlížení nabídek (např. na internetu) nebo čistě náhodou...

HVO 2: Časová a finanční náročnost studia

9. Jak zvládáte skloubit studium se zaměstnáním?
- Uvolnění z práce, čas na učení o zkouškovém období apod.
10. A jak zvládáte skloubit studium s osobním životem?
- Např. hlídání dětí během školní výuky, čas na rodinu, čas na své koníčky, rodinné výlety atd.
11. Je podle vás studium finančně nákladné?
- Myslíte si, že neformální (popř. formální) vzdělávání vyšlo draž? Hradíte si studium sám/sama (nebo např. zaměstnavatel)?

HVO 2: Psychické bariéry

12. Vnímali jste před přihlášením do vzdělávacího programu nebo i teď během studia nějaké psychické bariéry?
- Strach z neúspěchu, stydlivost (např. hrát/zpívat před učitelem), stres ze zkoušek atd.
-

Ukončovací otázky:

- Je něco, na co jsme během rozhovoru zapomněli?
- Chtěla byste zdůraznit ještě nějakou oblast, o které jsme se bavili?
- Chtěla byste se na něco zeptat vy?

Příloha č. 2 Část přepsaného rozhovoru

R: Eh ten Martin z principu od začátku chodil ke mně domů, takže učil mě doma [ehm]. Jedna lekce byla hodina, což si myslím je dostatečně výživný, aby člověk měl spoustu motivace a materiálu, který musí nějakým způsobem vstřebat [ehm]. Teď jsme se nějakou dobu neviděli, poměrně delší dobu, protože mám nepoměrně víc práce a já to prostě nestíhám, nejde to [jasně], nevím, jak to skloubit. Navíc je obtížný, což viděls i když se domlouváme my dva, že my se třeba na něčem domluvíme, ale mě prostě zavolá klient, že nutně prostě potřebuje přijít, nám v sedm staví, takže já mu nemůžu říct "přijďte zítra", protože zítra už to potřebuje mít vyřešený, takže já prostě...

V: A ta tvoje práce jako projektanta ti zasahuje i jako domů? Že jako probíhá nějaká část i doma?

R: Docela jo. Jako snažím se, aby to tak nebylo, abych co můžu udělat v práci, abych udělal v práci, a odešel s tím, že doma už nic dělat nemusím. Ale druhá věc je, že samozřejmě jedna věc je ateliérová tvorba, kterou dělám řekněme pro svého zaměstnavatele, a druhá věc je nějaká potřeba realizovat se sám, takže občas prostě si něco dělám sám na sebe. Takže práce doma, ano.

V: Ehm. Takže hlavní priorita je pro tebe ta práce [určitě], potom nějaký ten osobní život...

R: Určitě. Nejdřív musím zaplatit účty a jako já to naštěstí, nebo mám to štěstí v životě, že dělám to, co mě baví [ehm]. A já to vnímám třeba u svých kamarádů, že mají třeba dobře placenou práci, ale nesnáší ji, jo, nejsou tam rádi, nechtěj to dělat, jsou rádi, že z tama vypadnou. Já to tak nemám [ehm], takže, samozřejmě ne vždycky to tak je, ale mně to nedělá problém, jako práce do noci, pro mě je práce zábavou, takže.

V: To je asi ideální stav, že.

R: No, nechci být moc moudřej, ale Konfucius říkal "najdi si práci, která tě baví, a už nikdy nebudeš muset pracovat" a já to tak jako dost mám.

Příloha č. 3 Ukázka redukce a kódování

R: Martin z principu od začátku chodil ke mně domů, takže mě učil doma. Jedna lekce byla hodina, což si myslím je dostatečně výživný, aby člověk měl spoustu motivace a materiálu, který musí nějakým způsobem vstřebat. → **současné studium**

Teď jsme se nějakou dobu neviděli, poměrně delší dobu, protože mám nepoměrně víc práce a já to prostě nestíhám, nejde to, nevím, jak to skloubit. Navíc je obtížný, což viděls i když se domlouváme my dva, že my se třeba na něčem domluvíme, ale mě prostě zavolá klient, že nutně prostě potřebuje přijít, nám v sedm stává, takže já mu nemůžu říct "přijďte zítra", protože zítra už to potřebuje mít vyřešený, takže já prostě... → **respondentovo zaměstnání časově omezuje jeho studium**

V: A ta tvoje práce jako projektanta ti zasahuje i jako domů? Že jako probíhá nějaká část i doma?

R: Docela jo. Jako snažím se, aby to tak nebylo, abych co můžu udělat v práci, abych udělal v práci, a odešel s tím, že doma už nic dělat nemusím. Ale druhá věc je, že samozřejmě jedna věc je ateliérová tvorba, kterou dělám řekněme pro svého zaměstnavatele, a druhá věc je nějaká potřeba realizovat se sám, takže občas prostě si něco dělám sám na sebe. Takže práce doma, ano. → **respondentovo zaměstnání časově omezuje jeho studium**

V: Takže hlavní priorita je pro tebe ta práce [určitě], potom nějaký ten osobní život...

R: Určitě. Nejdřív musím zaplatit účty a jako já to naštěstí, nebo mám to štěstí v životě, že dělám to, co mě baví. A já to vnímám třeba u svých kamarádů, že mají třeba dobře placenou práci, ale nesnáší ji, nejsou tam rádi, nechtějí to dělat, jsou rádi, že z tama vypadnou. Já to tak nemám, samozřejmě ne vždycky to tak je, ale mně to nedělá problém, jako práce do noci, pro mě je práce zábavou.

→ **časová bariéra mezi studiem a osobním životem**

→ **Práce jako zábava**

V: To je asi ideální stav, že.

R: No, nechci být moc moudřej, ale Konfucius říkal "Najdi si práci, která tě baví, a už nikdy nebudeš muset pracovat" a já to tak jako dost mám.