

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLOMOUCI
PEDAGOGICKÁ FAKULTA
KATEDRA HUDEBNÍ VÝCHOVY

Aspekty recepce hudební mluvy
vybraných varhanních skladeb Petra
Ebena na základních uměleckých
školách

DISERTAČNÍ PRÁCE

Autor: Mgr. et Mgr. Marek Gajda
Školitel: prof. MgA. Petr Planý

2017

PALACKÝ UNIVERSITY OLOMOUC
PEDAGOGICAL FACULTY
DEPARTMENT OF MUSIC EDUCATION

The Aspects of reception of the Musical Speech of Selected Organ Works by Petr Eben at Primary Art and Music Schools

DISSERTATION

Author: Mgr. et Mgr. Marek Gajda
Supervisor: prof. MgA. Petr Planý

2017

ČESTNÉ PROHLÁŠENÍ

Já, níže podepsaný/á student/ka tímto čestně prohlašuji, že text mnou odevzdané závěrečné práce v písemné podobě je totožný s textem závěrečné práce vloženým v databázi IS/STAG.

V Olomouci dne

.....
podpis studenta

Univerzita Palackého v Olomouci
Pedagogická fakulta
Akademický rok: 2012/2013

Studijní program: Specializace v pedagogice
Forma: Kombinovaná
Obor/komb.: Hudební teorie a pedagogika (HUTE)

Podklad pro zadání DISERTAČNÍ práce studenta

PŘEDKLÁDÁ:	ADRESA	OSOBNÍ ČÍSLO
Mgr. GAJDA Marek	Na Kaménce 504, Píšť	D120231

TÉMA ČESKY:

Aspekty recepcce hudební mluvy vybraných varhanních skladeb Petra Ebena na základních uměleckých školách

TÉMA ANGLICKY:

The Aspects of Reception of the Musical Speech of Selected Organ Works by Petr Eben at Primary Art and Music Schools

ŠKOLITEL:

prof. MgA. Petr Planý - KHV


ZÁSADY PRO VYPRACOVÁNÍ:

- 1) Studium odborné literatury k tématu
- 2) Sepsání jednotlivých kapitol teoretické části a formulace hypotéz
- 3) Selekcce a povšechná hudebně-vědná analýza vhodných skladeb pro výzkum
- 4) Provedení empirického výzkumu na vzorku základních uměleckých škol
- 5) Kvantitativní a kvalitativní vyhodnocení provedeného výzkumu
- 6) Shrnutí výsledků a formulace závěrů disertační práce
- 7) Grafická úprava a revize

SEZNAM DOPORUČENÉ LITERATURY:

- BEK, Mikuláš. Vybrané problémy hudební sociologie. Olomouc: FF UP, 1993. ISBN 80-7067-318-4.
DRÁBEK, Václav. (ed.). Poslech hudby. Praha: PdF UK, 1998. ISBN 80-86039-67-6.
FUKAČ, Jiří. Hudební estetika jako konkretizace obecné estetiky a muzikologická disciplína. Brno: FF MU, 2001. ISBN 80-210-2575-1.
HOLAS, Milan. Hudební pedagogika. Praha: AMU, 2004. ISBN 80-7331-018-X.
FRANĚK, Marek. Hudební psychologie. Praha: Karolinum, 2005. ISBN 80-246-0965-7.
KYSLÍKOVÁ, Anežka / HONS, Miloš / KYSLÍK, Jan. Hudebně vyjadřovací prostředky a jejich pedagogická interpretace. Ústí nad Labem: PdF UJEP, 1999. ISBN 80-7044-250-6.
POLEDŇÁK, Ivan. Hudba jako problém estetiky. Praha: Karolinum, 2006. ISBN 80-246-1215-1.

Podpis studenta:



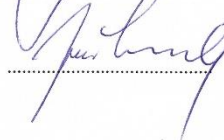
Datum: 30. 8. 2016

Podpis školitele:



Datum: 30. 8. 2016

Podpis vedoucího pracoviště:



Datum: 30. 8. 2016

ANOTACE

Disertační práce se zabývá recepcí vybraných varhanních skladeb Petra Ebena na ZUŠ, přičemž si klade za cíl zkoumat vliv výkladu ke skladbám a jejich prezentace, kde především výklad a mluvené slovo sám Eben považuje za nedílnou součást svých skladeb s mimohudební inspirací. Cílem práce je ověřit, zda a do jaké míry má výklad na recepci vliv v porovnání s jinými aspekty. Vzorek tvoří posluchači nejvyšších ročníků hudební nauky: v první fázi se jedná o kvantitativní výzkum za pomoci metod anamnestického dotazníku, sémantického diferenciálu a zvukového dotazníku. Druhou fází tvoří projekt s poslechovémi aktivitami, zakončenými skupinovým interview. Kritériem výběru žáků vhodných pro účast v projektu je projevený zájem o poslech skladeb ve zvukovém dotazníku, přičemž dalším cílem práce je určit posluchačův profil. Konečně třetím cílem práce je prokázat, zda má projekt u vhodných kandidátů pozitivní vliv na recepci skladeb.

Klíčová slova:

recepce, Petr Eben, hudební mluva, varhany, základní umělecká škola

ABSTRACT

The thesis deals with the reception of selected organ works by Petr Eben at primary art and music schools, focusing on the influence of the explanation and presentation of the works, being considered an integral part of Eben's works by the author himself, especially as far as those of extra-musical context are concerned. The goal of the thesis is to prove whether and to what extent the presentation and explanation have influence on the reception in comparison to other aspects. The sample is students in the highest music theory classes: the first stage is quantitative research, using the following methods: anamnestic questionnaire, semantic differential and sound questionnaire. The second stage is a project with listening activities with a subsequent group interview. The criterion of the choice of appropriate candidates is their interest shown in the questionnaires, whereby the determination of their profile is another aim of the thesis. The final aim is to find out whether such a project has a positive influence on reception in appropriate candidates.

Keywords:

reception, Petr Eben, musical speech, organ, primary art and music schools

Na prvním místě bych chtěl poděkovat svému vedoucímu práce, panu prof. MgA. Petru Planému, za jeho čas, cenné rady a podporu. Dále děkuji rovněž členům komise mé doktorské zkoušky za jejich cenné připomínky.

Prohlašuji, že předložená práce je mým původním autorským dílem, které jsem vypracoval samostatně. Veškerou literaturu a další zdroje, z nichž jsem při zpracování čerpal, v práci řádně cituji a jsou uvedeny v seznamu použité literatury.

V Olomouci dne

.....

podpis

OBSAH

Čestné prohlášení	3
ANOTACE.....	5
ABSTRACT	5
OBSAH	7
ÚVOD	9
1 TEORETICKÁ ČÁST.....	12
1.1 Výchozí pojmy související s hudební mluvou.....	12
1.2 Hudební mluva Petra Ebena	23
1.3 Didaktika poslechu hudby zaměřeného na hudební mluvu	29
1.4 Petr Eben jako hudební pedagog	35
1.5 Faustovský mýtus a jeho zpracování v hudbě	39
2 PRAKTICKÁ ČÁST	46
2.1 Výzkum aspektů	46
2.1.1 Anamnestický dotazník	47
2.2 Celkový obraz recepce skladeb	75
2.2.1 Porovnání celkové recepce skladeb.....	80
2.2.2 Dojmy z ukázek.....	81
2.2.3 Aspekt výkladu.....	91
2.2.4 Aspekt pohlaví.....	103
2.2.5 Aspekt rodiny	104
2.2.6 Aspekt poslechu vážné hudby mimo školu a ZUŠ.....	104
2.2.7 Aspekt účasti na varhanním koncertu	110
2.2.8 Aspekt hry na klávesový nástroj	117
2.2.9 Aspekt znalosti Fausta.....	117
2.2.10 Aspekt návštěvy místa s varhanami	118
2.2.11 Aspekt oblíbenosti hudební nauky	120
2.2.12 Aspekt výběrového souboru	127
2.2.13 Profil zájemce o Ebenovy varhanní skladby	132
2.2.14 Porovnání váhy aspektů	133
2.3 Projekt s výběrovým souborem	136
ZÁVĚR.....	144
SUMMARY	146
SEZNAM LITERATURY	148
SEZNAM ZKRATEK.....	156

SEZNAM TABULEK.....	158
SEZNAM GRAFŮ.....	160
PŘÍLOHY.....	162
1 Anamnestický dotazník.....	162
2 Sémantický diferenciál a zvukový dotazník.....	166
3 Základní osnova k výkladu.....	169
4 Osnova otázek pro výběrový soubor.....	173
5 Zbývající tabulky a grafy k aspektům.....	174
6 Seznam tabulek v příloze.....	200
7 Seznam grafů v příloze.....	201

ÚVOD

V koncepci své disertace vycházím z několika daností: za prvé je to můj dlouholetý vztah ke skladbám Petra Ebena – jednu z nich, *Triptychon pro varhany*, jsem před časem natočil na CD a poslal skladateli v době, kdy ještě žil. Jeho vřelá odpověď v osobním dopise mě povzbudila ke studiu, poslechu, interpretaci a analýze mnoha jeho dalších varhanních skladeb a/nebo skladeb, v nichž figurují varhany jako jeden z hlavních nástrojů.

Zmíněná problematika se stala podkladem i při volbě tématu mé diplomové práce, kterou vedl prof. MgA. Petr Planý, můj nynější školitel. Práce s názvem „*Serafínské*“ a „*mefistofelské*“ prvky v hudební mluvě kompozičních cyklů Petra Ebena *Faust* a *Job* a jejich využití v rámci výuky hudební výchovy a hry na varhany na středních a základních uměleckých školách se zabývala jednou z určujících inspirací Ebenovy tvorby, a to hudebním zobrazením souboje dobrých a zlých sil v lidském nitru i obecně na bázi kontrastů. Výzkumný korpus tvořily dva velké filozofické cykly pro varhany, které vznikly z improvizací na scény z dramatu J. W. Goetha *Faust* (prvního dílu) a vybrané pasáže z knihy *Job* ze Starého zákona z Bible. Faustovská tematika mě zaujala mj. i proto, že jsem vystudoval rovněž germanistiku.

Jedním z dílčích závěrů práce bylo zjištění, že existují takové „serafínské“ a „mefistofelské“ prvky, u kterých by bez znalostí estetického, literárního či kulturního kontextu hrozila desinterpretace. Příkladem jsou věty „Kolovrátkář“, „Studentské písně“, „Markétka“ a „Valpuržina noc“ z cyklu *Faust*. V jiných větách – „Prolog“, „Velikonoční sbory“, „Requiem“ a „Epilog“ atd. se setkáme s poměrně zřetelnou distinkcí mezi Dobrem a Zlem, a to převážně pomocí konsonancí a disonancí, čistých intervalů a přítomností tritonu, vzestupných a sestupných intervalových kroků, „klasické“ harmonie a zvýšeného podílu klastrů, citace původních motivů a jejich deformace či tonality a atonality, resp. bitonality, dále pomocí volby rejstříků atp.

Kupříkladu v případě „Valpuržiny noci“ tvoří varhany doprovod k rozpustilému reji čarodějnic. Harmonie je tonální, jednoznačně převažují konsonance, rytmus je převážně pravidelný, registrace průhledná. Zajisté tedy nepřekvapí, že odhalit fakt, že se jedná o „mefistofelský“ prvek, lze teprve na základě znalosti obecně a hudebně estetického, jakož i literárního, kulturního, historického a situačního kontextu.

Lze se tedy očekávat, že bez obeznámení s těmito souvislostmi posluchači neodhalí Ebenův původní záměr. Otázkou je, zda je to nutné. Podle skladatele ano, jelikož posluchač je

pro něj velmi důležitý¹ – k mnoha svým skladbám připojil komentáře a k jednotlivým scénám přiřadil úryvky z dramát, knih, básní atd. Tato vysvětlení slouží podle něj jako „hůl vkládaná posluchači do rukou pro usnadnění jeho cesty“, avšak může se velmi snadno „ocitnout na skladatelových zádech“, pakliže posluchač prohlásí: „Já jsem to tam necítil, neslyšel.“²

Další zajímavostí je také souvislost oblíbenosti Ebenových skladeb s připojeným výkladem na jedné straně a jeho absencí na straně druhé.³ Jistý varhaník mně před několika lety sdělil, že hrál tutéž kompozici Ebena na koncertě s průvodním slovem a bez průvodního slova; zatímco v prvním případě zaznamenal úspěch, ve druhém případě byla reakce publika spíše negativní. Přišlo mi tedy zajímavé ověřit, zda je to ojedinělý jev, či zda se uvedená korelace projeví i na našem výzkumném vzorku.

Z výše uvedeného vyvstává základní otázka, jež je v disertaci řešena, a sice, zda je recepce Ebenovy hudby po předchozím výkladu jiná (posluchači se k ní stavějí kladněji), nebo do jaké míry je Ebenova hudební řeč schopna oslovit posluchače i bez toho, aniž by byl posluchač předem informován o poselství skladby či jejím významu. Samozřejmě je dosti dobře možné, že značné množství posluchačů se může cítit osloveno Ebenovým stylem samým o sobě, kupř. rytmickou a metrickou rozmanitostí, výrazným tematickým i motivickým materiálem, kontrasty, bizarními barvami atp.⁴ Sám mám podobnou zkušenost s posluchači z jednoho koncertu, kde jsem Ebenovy varhanní skladby zařadil do programu.

S ohledem na skutečnost, že Petr Eben patří k nejznámějším a nejvýznamnějším českým skladatelům dvacátého století – o to více v oblasti varhanní hudby – je přínosné a relevantní zkoumat recepci jeho varhanních skladeb u mladé generace, už proto, že patří ke světově nejznámějším Ebenovým skladbám.

Jak již bylo naznačeno výše, vzhledem k hlubšímu vhledu do varhanních cyklů z 80. let, které v sobě také shrnují mnohé typické prvky Ebenovy hudební mluvy, jsme z hlediska konkrétních skladeb vybrali tři části ze suity *Faust pro varhany*. Výzkumný vzorek, jak naznačuje také název práce, tvoří posluchači nejvyšších ročníků hudební nauky na ZUŠ, kteří se v rámci náplně předmětu hudební nauka seznamují s hudbou 20. století a z předmětu český

¹ Srov. VONDROVICOVÁ (1994): 426.

² Cit. Ebena in JAKUBÍČEK (1991): 23.

³ Podle Petra Ebena by se mělo dětem vysvětlit, oč ve skladbě jde, a nikoliv skladbu pouze pustit – srov. cit. Ebena in VONDROVICOVÁ (1998): 118.

⁴ Na oblibu rytmické a energické hudby upozorňuje např. MUŽÍK (2009): 42. Ebenova hudba je také přístupná díky tomu, že přestože je moderní, stojí na základech klasické hudební kultury, jak uvádí v cit. Ebenův interpret Stanislav Šurin – viz ONDERČIN (2013): 175.

jazyk je jim pak v základních rysech známa faustovská látka.⁵ Dalším argumentem pro výběr Fausta je také skutečnost, že se v zásadě jedná o dílo nejprogramnější dílo, oproti např. *Nedělní hudbě* apod.⁶, a jsou to právě programní skladby, které Eben doporučuje dětem konzumovat.⁷

Předložená disertační práce je tradičně rozdělena na teoretickou a praktickou část. V první kapitole teoretické části se věnujeme vymezení základních pojmů vztahujících se k problematice recepce, hudební mluvy, hudební sémantiky a dalších oblastí, které souvisejí s předmětem této práce v obecné rovině. Další kapitola se pak specificky zaměřuje na nejdůležitější prvky Ebenovy hudební mluvy. Následující kapitola se zabývá didaktickými aspekty poslechových hodin se zaměřením na hudební řeč a na ni navazující kapitola strukturou Ebenových hudebních pořadů, která také obsahuje jeho názory na hudební výchovu a didaktické postřehy. V poslední kapitole teoretické části je pojednáno o faustovské látce v hudbě se snahou najít některé obecné rysy faustovských zhudebnění, která se objevují i u Ebena.

Praktická část sestává ze dvou fází: v první z nich je popsán a vyhodnocen kvalitativní výzkum na výše uvedeném vzorku s cílem zjistit, které aspekty kromě výkladu ovlivňují recepci Ebenových varhanních skladeb za použití metod anamnestického dotazníku, sémantického diferenciálu a zvukového dotazníku. S ohledem na statistickou významnost rozdílů jsou použity dva statistické testy, a to Kuras-Wallis test a Chí-kvadrát test dobré shody. Druhým cílem je určit profil posluchače Ebenovy varhanní hudby, který o ni projevívá zájem: je stanoven kritériem ochoty poslouchat skladbu dále a následně selektovaný soubor vyhodnocen za pomoci četnosti.

Druhou fází praktické části tvoří projekt, který je zaměřen na poslechové aktivity s výše uvedeným souborem. Snaží se ukázat některé možnosti prezentace a práce s vybranými prvky Ebenovy hudební mluvy (včetně interdisciplinárních přesahů) a přináší zkušenosti z tohoto workshopu. Je zakončen skupinovým interview, které si klade za cíl zjistit, zda takovýto projekt přispívá k většímu zájmu o Ebenovu hudbu.

⁵ Materiál pro práci s pověstí o Faustovi je dostupný z portálu pro učitele k podpoře RVP – viz <<http://dum.rvp.cz/materialy/faustuv-dum.html>>. Pověst o Faustově domě je součástí knihy *České pověsti pro malé děti* a také 50 nových pohádek na motivy českých pověstí a bájí, na které autor této práce narazil v knihovně MŠ – viz Seznam literatury.

⁶ Srov. FISHELL (1988): 44.

⁷ Srov. VONDROVICOVÁ (1995): 118.

1 TEORETICKÁ ČÁST

1.1 Výchozí pojmy související s hudební mluvou

V úvodní kapitole této práce pojednáme o vybraných pojmech z oblasti hudební estetiky, sémantiky a psychologie, které souvisejí s předmětem této disertace. V jejím názvu figuruje pojem recepce hudby, který je také často dáván do souvislosti s dvěma dalšími termíny, konkrétně percepcí a apercepcí. Všechny tři jsou součástí procesu reakce jedince na poslech hudby.

Na jeho počátku stojí percepce, pojímaná jako vstupní část procesu, v níž subjekt reaguje smyslovými receptory.⁸ Přesněji řečeno jde o vnímání hudby vjemy (podle Burjanka oblast určitosti) a počítky a týká se např. rozdílů mezi výškou tónů apod.⁹ u percepce hraje důležitou roli motivace a pozornost, poněvadž i změna jediného tónu může mít dopad na smysl melodie.¹⁰

Jako další stupeň zpracovávání poslouchané hudby je označována její apercepce. Zde se jedná o „osobnostní zpracování“¹¹, a to nejen v podobě smyslů, ale i obsahu, přičemž nabývá podoby hudebního prožitku.¹² Završením tohoto procesu je tedy „odpověď“ v podobě úžasu, obdivu, přijetí, nepřijetí atd.¹³ To do velké míry závisí na tom, jak hudba působí a také s emocemi,¹⁴ jak je uvedeno níže. Se zmínkami o působení hudby a její schopnosti zasáhnout a ovlivnit člověka a společnost se setkáme již v Bibli či starověkém Řecku, a to v rámci jejího fyziologického působení, tedy muzikoterapie.¹⁵ Byl rovněž prokázán vliv určitých hudebních prostředků, které je ovlivňují, namátkou jmenujme očekávanost, hlasitost, tzv. čistoty (konsonance a disonance), ostinato (jež sloužilo k navození extatických stavů) atd.¹⁶ Rozlišení hudby na uklidňující či rozčilující, příjemnou či nepříjemnou se navíc neomezuje toliko na člověka, zaznamenány byly i vlivy na zvířata.¹⁷

Posledním ze tří stěžejních pojmů, často chápaným jako termín nadřazený dvěma výše uvedeným (percepci a apercepci) nebo též jejich zobecněním je recepce hudby, někdy

⁸ Srov. FUKAČ (2014): 146.

⁹ Podrobněji viz POLEDŇÁK (1984): 266 ff.; BURJANEK (1970): 92.

¹⁰ Srov. POLEDŇÁK (1984): 269.

¹¹ Srov. FUKAČ (2014): 146.

¹² Blíže viz POLEDŇÁK (1984): 23 ff.

¹³ Tamtéž: 23.

¹⁴ FUKAČ (2004): 131.

¹⁵ Srov. POLEDŇÁK (1984): 321-322.

¹⁶ Tamtéž: 324.

¹⁷ Viz tamtéž: 333.

označovaná také jako příjem.¹⁸ Je definována jako „proces osvojování vytvořených hudebních projevů jediným příjemcem (recipientem) nebo celou skupinou“,¹⁹ přičemž se jedná o aktivitu, tedy hudební aktivitu. Jinak řečeno je rovněž posluchačským přístupem k hudbě, a to ve smyslu recepcce hudby konkrétního skladatele, v pedagogické rovině též „institucionalizované přijímání hudby vytvářené specialisty širokým kolektivem“²⁰, ve školském prostředí označovaném často jako poslech hudby²¹. Tento pojem je tedy vžitým výrazem pro recepci uskutečňovanou v rámci hudebně výchovného procesu.²²

Recepcce hudby je do velké míry dána postoji, které těsně souvisejí s problematikou potřeb, vkusu a zájmu, přičemž právě tento bývá zmiňován jako jeden z hlavních činitelů úspěchu.²³ Vkusem rozumíme systém preferencí a hodnocení, a to v oblastech, jakými jsou např. umění, móda, ale také životní styl jako takový.²⁴ V hudbě se může jednat o přihlášení se k či naopak odmítnutí určitého hudebního stylu s ohledem na individuální hudební zájem, preference, hodnotový systém, postoje atd.²⁵ Vliv na něj má osobnost, dále pak také vůle, schopnosti, motivace a v neposlední řadě také výchova a vzdělání.²⁶

Recepcce může být dále ovlivněna mnoha faktory: Wierszytowski rozlišuje objektivní (věk, temperament a charakter, zkušenosti, návyky atd.) a subjektivní činitele (prostředí, uvedení skladby, povaha a kvalita hudby). Dále je nutno poznamenat, že neméně podstatné je také momentální rozložení recipienta.²⁷ Klíčovou roli hrají i tzv. kritické vývojové periody, tj. čemu bylo dítě vystaveno v prostředí domova, ve škole, v rámci volnočasových aktivit.²⁸ Velmi podstatné je i působení hudby na základě empirických zkušeností a obecně přijímaného působení hudby – typickým příkladem je využití hudby k různým účelům (např. hudba k pohřbu má evokovat smutek atd.).²⁹

Recepci ovlivňuje řada hudebně-psychologických fenoménů – důležitou roli hraje vnímání (jak bylo naznačeno výše), tj. bezprostřední, smyslový odraz³⁰. Podmínkou je, aby toto vnímání bylo aktivní, jelikož při absenci vnímání vlastně nelze vůbec provést plnohodnotný

¹⁸ Viz FUKAČ (2014): 190.

¹⁹ Tamtéž: 191.

²⁰ POLEDŇÁK (1984): 333-334.

²¹ Tamtéž: 335-336.

²² Tamtéž: 271. Podrobněji se jím budeme zabývat ve třetí kapitole teoretické části této práce.

²³ Srov. tamtéž: 280.

²⁴ Tamtéž: 408.

²⁵ Srov. tamtéž: 408-409.

²⁶ Viz tamtéž: 409.

²⁷ Srov. tamtéž: 336.

²⁸ Viz SKOPAL (1984): 31-32.

²⁹ Srov. POLEDŇÁK (1984): 321 ff.

³⁰ Srov. SKOPAL (1984): 20.

výzkum recepcí.³¹ Podle Sedláčka a Sychry dochází při vnímání hudby ke konfrontaci toho, co člověk slyší, s jeho vlastními zkušenostmi a zážitky, jde tedy o akt „tvůrčí“, nikoliv pasivní.³²

K tomu, aby se tak dělo, je potřeba záměrné pozornosti, která funguje jako jakýsi selektivní filtr,³³ a to mezi senzoryckým vstupem a kognitivním systémem: jedná se o cílevědomé činnosti, jakými jsou např. poslouchání, naslouchání, zaposlouchávání se, vyposlouchávání apod.³⁴ Nelze se nezmínit o některých attributech, které podporují vznik bezděčné pozornosti, jako novost, pohyb, barevnost, kontrast aj.³⁵, o kterých bude řeč i v následující kapitole, věnované Ebenově hudební řeči. Pozitivní vliv na pozornost, najmě její intenzitu, má také rozšíření obsahu, jehož cílem je nastolení smyslu v jevech, poněvadž pozornost se může uplatnit především tam, kde je smysluplný obsah.³⁶

Jak bylo zmíněno výše, na recepci mají vliv hudební představy, které jsou ovlivněny nejen percepcí, ale také zkušenostmi a myšlenkovými operacemi.³⁷ S ohledem na percipovanou hudbu jsou hudební představy v procesu recepcí dynamické a strukturně složité.³⁸ Podle Zicha je část asociovaných představ a významů vyvolána vztahy podobnosti hudební kvality ke kvalitám mimohudebním, např. k lidskému hlasu atd., mají tedy podobný ráz jako metafory v poezii.³⁹

Hudba úzce souvisí s emocemi (které podle Bierwische hrají v hudbě obzvláště důležitou roli⁴⁰). Hudba může působit různě, a podle toho i v lidech vyvolávat různé emoce.⁴¹ Existuje mnoho rozličných definic emocí, přičemž největší shoda panuje u třech základních atributů: intenzity, polarity a trvání. Na poli emocí se rovněž odehrává odvěký spor kognitivistů a emocionalistů;⁴² proběhla řada výzkumů, které prokázaly, že různé hudebně-výrazové prostředky vyvolávají různé reakce.⁴³ Pro Ebenovu hudbu je příznačné i vyvolání tzv. proto-emocí, tj. např. napětí, uvolnění, překvapení, potvrzení očekávání:⁴⁴ jedním z typických rysů

³¹ Srov. SKOPAL (1984): 16, 21.

³² POLEDŇÁK (1984): 60.

³³ Srov. FRANĚK (2005): 81-82.

³⁴ Viz POLEDŇÁK (1984): 291.

³⁵ Tamtéž.

³⁶ Srov. tamtéž: 291-293.

³⁷ Srov. SKOPAL (1984): 22.

³⁸ Srov. POLEDŇÁK (1984): 309.

³⁹ Srov. BURJANEK (1970): 91.

⁴⁰ Srov. JIRÁNEK (1996): 22, 34.

⁴¹ Srov. FRANĚK (2005): 170.

⁴² Srov. tamtéž: 172.

⁴³ Srov. tamtéž: 175 ff.

⁴⁴ Viz tamtéž: 181.

Ebenovy hudební řeči jsou totiž právě kontrasty.⁴⁵ Justin uvádí celou tabulku výrazových prostředků k vyjádření různého emocionálního obsahu.⁴⁶

Pro bližší poznání a hlubší pochopení díla hraje zásadní roli hudební myšlení, na základě kterého lze dosáhnout či se alespoň blížit komplexnímu pochopení hudebního díla.⁴⁷ Podle Burjanka se zde setkáváme s určitým i neurčitým obsahem.⁴⁸ V rámci hudebního myšlení pak dochází k nejrůznějším myšlenkovým operacím: srovnávání, rozlišování, analýze, syntéze, abstrakci či generalizaci.⁴⁹ Stupeň a kvalita hudebního myšlení jsou závislé na hudební paměti, a to dlouhodobé i krátkodobé, zejména s ohledem na návraty témat.⁵⁰

Problematicke taxonomie recepcy se věnovalo mnoho autorů, od kterých také pocházejí rozličné klasifikace. Pro nás je relevantní zejména Meyersův asociativní poslech,⁵¹ který souvisí s mimohudebními a vizuálními představami, Ortmannova a Müllerova-Freienfelsova imaginační recepce⁵², související s asociacemi, představami a programní hudbou jako takovou. Dále je nutno zmínit interpretujícího posluchače v pojetí Koblewske-Wróblove, jenž se soustředí na obsah hudby a její slovní a pojmové vyjádření⁵³. V neposlední řadě se nabízí Adornův emocionální posluchač (tzv. klasicko-romantický typ⁵⁴) a rovněž Nazajkinského motoricko-dynamická recepce,⁵⁵ poněvadž jak rytmus, tak dynamické kontrasty patří k základním atributům Ebenovy hudební mluvy.⁵⁶

Důležitou prvkem je rovněž skutečnost, že recepce hudby může být ovlivňována autorem,⁵⁷ což právě v případě Petra Ebena hraje zcela zásadní roli, jak bylo řečeno v úvodu. Na počátku komunikačního procesu totiž stojí autor, neboli expedient (také jako producent⁵⁸ nebo tvůrce⁵⁹). Nedílnou součástí procesu tvorby je také inspirace a invence: zatímco v prvním případě jde podle Helferta o zdroj, tedy „podmínky a podněty, z nichž vyrostlo dílo jako životní celek nebo jako jednotlivost“⁶⁰, případem druhým rozumíme hojnost tvořivých nápadů.⁶¹

⁴⁵ Viz následující kapitola této práce.

⁴⁶ Viz FRANĚK: 187ff.

⁴⁷ Srov. SKOPAL (1984): 24.

⁴⁸ BURJANEK (1970): 92.

⁴⁹ POLEDŇÁK (1984): 214.

⁵⁰ Srov. FRANĚK (2005): 89; SKOPAL (1984): 27.

⁵¹ Srov. POLEDŇÁK (1984): 336.

⁵² Srov. tamtéž: 337.

⁵³ Srov. tamtéž.

⁵⁴ Srov. tamtéž: 338.

⁵⁵ Srov. tamtéž: 339.

⁵⁶ Viz následující kapitola této práce.

⁵⁷ Srov. POLEDŇÁK (1984): 335.

⁵⁸ FUKAČ (2014): 131.

⁵⁹ FUKAČ (1989): 198.

⁶⁰ POLEDŇÁK (1984): 167.

⁶¹ Tamtéž.

Skladatel se obrací k příjemci či adresátovi prostřednictvím interpreta, který je „autorovou prodlouženou rukou“.⁶² Kromě něj však do procesu vstupuje též pedagog vzdělávající publikum, stejně tak jako rozličné formy metakomunikace, kterou je např. koncertní program v divadle s komentářem apod.⁶³ Z hlediska sémantického se ve vztahu mezi skladatelem a posluchačem můžeme rovněž setkat s termíny vysílající a přijímající subjekt.⁶⁴

Skladatel prostřednictvím hudby vždy něco sděluje, což je zakódováno v jeho hudební řeči (paradigmatu).⁶⁵ Z pohledu komunikace je tedy autor kodér a posluchač dekodér, důležitá je přitom znalost kódu, který je používán;⁶⁶ je to teprve přijatá a dekodovaná zpráva, která se stává sdělením.⁶⁷ Jinými slovy je podstatný průnik množin znalostí znaků, jimiž disponuje producent na straně jedné a recipient na straně druhé.⁶⁸ Výsledkem je pak v ideálním případě funkční komunikační akt a získání významu.⁶⁹ Mezi tzv. obecné kódy patří protiklady světlý-tmavý, hlasitý-tichý, vysoký-hluboký, pomalý-rychlý jakož i nejrůznější druhy protikladů, prvků významově antagonistických.⁷⁰ Z pojmosloví hudební komunikace pochází rovněž tzv. šum, ke kterému může dojít na straně příjemce, ať už se tak děje na základě nesoustředěnosti či z jiných důvodů.⁷¹

Z hlediska hudební estetiky tedy jedinec, lidský subjekt, označovaný jako recipient či vnímatel⁷² vstupuje do interakce s entitami (v tomto případě hudbou), na něž specificky reaguje; kvality jako krásno, šeredno, vznešeno atd. lidé odpradáвна vnímali v jevech, se kterými se setkávali.⁷³ V hudbě jsou to tzv. zvukové struktury, které vykazují potenciál esteticky působit.⁷⁴ Podmínkou pro vznik tzv. estetické situace je však aktivita či aktivizace subjektu.⁷⁵ Ta úzce souvisí s motivací a je spojena s pojmy jako snažení, chtění, zájem, cíl, touha apod.⁷⁶ V optimálním případě tedy dojde k zažehnutí estetické reakce, která je východiskem k estetickému prožívání a hodnocení hudby.⁷⁷

⁶² FUKAČ (1989): 12.

⁶³ Tamtéž: 225-226.

⁶⁴ Viz FALTUS (2000): 3.

⁶⁵ HERDEN (1998): 17-18; FALTUS (2000): 1, 27.

⁶⁶ POLEDŇÁK (1984): 180.

⁶⁷ FUKAČ (1989): 197.

⁶⁸ Srov. DAUBNER (2003): 40-41.

⁶⁹ Srov. tamtéž: 57.

⁷⁰ JIRÁNEK (1979): 126; týž (1996): 18

⁷¹ Viz POLEDŇÁK (1984): 180.

⁷² FUKAČ (2014): 131, 189; Kabursický in KABURSICKÝ/MOKRÝ (1967): 223.

⁷³ FUKAČ (2014): 121.

⁷⁴ Tamtéž: 172.

⁷⁵ Tamtéž: 125.

⁷⁶ POLEDŇÁK (1984): 194.

⁷⁷ Srov. FUKAČ (2014): 195.

Vývojem lidstva postupně vznikl jakýsi konvencionalizovaný kulturní kód, estetická odpověď však závisí na mnoha faktorech: ontogenetických, sociokulturních, pohlavních, momentálním rozpoložením atp.⁷⁸ Určité fenomény jsou však vnímány většinou podobně, v tomto ohledu nejčastěji hovoříme o tzv. archetypech. Ty jsou dány tradicí⁷⁹, dále jsou spjaty s teoriemi mýtu, symbolu a souvisejí s instinkty.⁸⁰

Podle Bodkinové jsou základními archetypálními tématy smrt a vzkříšení, nebe a peklo, různí hrdinové atp.⁸¹ Dle Léviho-Strausse se často realizují i ve formě binárních dvojic typu vysoký-nízký atd.⁸² V neposlední řadě pak archetypy našly své uplatnění v hudební sémiotice, mj. také proto, že jsou vhodné k vyjadřování symboliky např. zrození, hledání, cesty, sváru světla a tmy, boje a spočinutí atd.⁸³ Určité archetypální charakteristiky se objevují i v hudební mluvě Petra Ebena, jak pojednáme v následující kapitole.

V této souvislosti je vhodné zmínit se o konceptu zvaném fantazie, jinak také obrazotvornosti, fantazii či představivosti; používá se nejen na poli výtvarného umění ve spojitosti s bájnými zvířaty, nestvůrami, d'ábly atd., ale rovněž ve spojení s pověstmi, v hudbě pak kupř. u Wagnera a jeho tendenci k mytologické a mystické tematice.⁸⁴ Pokud jde o tzv. magické či mýtické myšlení, je zde chápání kauzálních vztahů nahrazováno emocionálním zabarvováním.⁸⁵ Význam blízký fantazii má představa, která je definována jako „reprodukováný obraz předmětu, založený na minulých zkušenostech“⁸⁶. Jejich problematikou se zabývali mnozí autoři, kupř. jmenujme Rubinstejna, Těplova, Zicha, Hostinského, Helferta či Sychru. Cesta k hudební představivosti v pravém slova smyslu vede podle Sychry přes poslech hudby a hudební nauku a „technické dovednosti se v ní spojí s uměním slyšet a reprodukovat obraz hudby, prožívat a sdělovat její emocionální výraz“⁸⁷.

Ve vztahu k hudební mluvě nemůžeme opomenout vztah jazyka (lidské řeči) a hudby. Hudbě – podobně jako jazyku – je také připisována komunikativní, sdělovací funkce.⁸⁸ Již ve starých kulturách byla zaznamenána těsná propojenost hudby s básnictvím, navíc došlo k převzetí mnoha hudebních termínů z oblasti lingvistických disciplín, jmenovitě poetiky,

⁷⁸ Blíže viz FUKAČ (2014): 128-129.

⁷⁹ Tamtéž: 139

⁸⁰ POLEDŇÁK (1984): 35.

⁸¹ Viz tamtéž.

⁸² Blíže viz tamtéž: 36.

⁸³ Srov. tamtéž: 38.

⁸⁴ Srov. tamtéž: 69-70.

⁸⁵ Srov. tamtéž: 214.

⁸⁶ Tamtéž: 302.

⁸⁷ Tamtéž: 307-308.

⁸⁸ Srov. MEDUŠEVSKIJ (1982): 37.

rétoriky, lingvistiky či literární vědy.⁸⁹ Zatímco přirozený jazyk sestává – zjednodušeně řečeno – ze slov, v hudbě hrají zásadní roli výrazové prostředky, ať už jde o tóninu, harmonii, melodii, rejstříky, metrum, rytmus, tempo, agogiku, fakturu, dynamiku, kompoziční formy, konsonance či disonance atd.⁹⁰ Podle Sochora lze v hudbě nalézt různé roviny podobné jazykovým, tedy morfologickou (na úrovni motivů), syntaktickou (na úrovni frází či period) a kompoziční (v podobě skladebného celku).⁹¹ Podobně také s určitými typizovanými formami se lze setkat jak v poezii, tak v hudbě, uveďme např. principy, jakými jsou opakování, juxtapozice, alternace či variace.⁹² Četné další filologické implikace se pak objevují v nadpisech, výkladech programu atd.⁹³

Rovněž však platilo, že v případě sdělení pomocí hudby se zpravidla jednalo o speciální jazykový styl, neboli záměrně příznakový, ať už se jednalo o signály či funkci poetickou.⁹⁴ Na tomto místě vyvstává otázka po funkci hudby: jednou z prvních je její prokázané sepětí s náboženstvím v širším slova smyslu, tedy i magií, ritem, liturgií apod.⁹⁵ V průběhu dějin hudby dochází ke vzniku nejrůznějších hybridních forem hudby, slova, pohybu a jejich interakcím.⁹⁶ V případě kombinace s vizuálním zážitkem má tento prioritu, taktéž pojmové sdělení je vždy pochopeno bezprostředněji než sdělení hudbou; hudba, na rozdíl např. od umění recitace, není s to měnit výraz u každého slova atd.⁹⁷ Na druhou stranu disponuje oproti jazyku jistou výhodou, jelikož se u ní nejedná pouze o abstraktně logickou redukci.⁹⁸

Je potřeba říci, že na rozdíl od jazyka hudba nedisponuje pevným lexikem, nýbrž tzv. „kvazilexikální vztahy“ zde vznikají převážně jen kontextuálně, přičemž místo slov hovoříme o hudebních znacích a hudebních strukturách, kde nabývají příslušného významu.⁹⁹ Hudba se však se strukturou jazykovou v jistých ohledech prolíná: máme zde na mysli především „racionálně nebo emocionálně akcentované body procesuální hudební struktury“¹⁰⁰.

Hovoříme-li o hudebních znacích, směřujeme do oblasti hudební sémantiky, která jako součást sémiotiky „studuje znakové soustavy z hlediska jejich významů a obsahů“¹⁰¹.

⁸⁹ Srov. FUKAČ (1989): 82-83.

⁹⁰ Srov. MEDUŠEVSKIJ (1982): 14.

⁹¹ Viz POLEDŇÁK (1984): 223.

⁹² Tamtéž: 225.

⁹³ Viz tamtéž: 230.

⁹⁴ Srov. FUKAČ (1989): 84, 86, 89.

⁹⁵ Viz POLEDŇÁK (1984): 71.

⁹⁶ Tamtéž: 184.

⁹⁷ Srov. FALTUS (2000): 32.

⁹⁸ Srov. JIRÁNEK (1996): 22.

⁹⁹ POLEDŇÁK (1984): 183, 185; DAUBNER (2003): 40.

¹⁰⁰ POLEDŇÁK (1984): 219; FUKAČ/POLEDŇÁK (1981): 64.

¹⁰¹ FALTUS (2000): 2.

Semiózu pak rozumíme proces označování předmětu, reagování a interpretaci subjektem.¹⁰² Obsahem díla nerozumíme jeho program, což lze doložit např. rozdílem mezi Berliozových *Haroldem v Itálii*, jehož podkladem se stala literární předloha Byrona (za hudební strukturou tedy stojí mimohudební nápady, tedy program) a Bergovým *Violovým koncertem*, kde obsah do díla vnáší jeho autor.¹⁰³

Tradičně může znak nabývat třech podob: ikonu, indexu a symbolu, a to s ohledem na vztah mezi nositelem znaku a referenčním předmětem neboli objektem.¹⁰⁴ Zatímco ikon funguje na principu podobnosti či analogie (např. mezi obsahem a formou), může jím tedy být např. zvukomalba (jako u Vivaldiho první věty z „Léta“ z cyklu *Čtvero ročních dob*)¹⁰⁵, pohybová charakteristika či nápodoby řeči, index je znak emotivně hodnotový (obecně vzato vyjadřuje kauzální vztah, např. kouř ukazuje na oheň, podobně hudba v té které podobě odkazuje zpětně na nějakou emoci)¹⁰⁶. Podle Kabursického sem patří např. pohyb, citoslovce, lamentace, afektická intonace (ironie), syntaktická intonace (interpunkce), dále rytmizace a dynamika.¹⁰⁷ Symbol v hudbě nachází uplatnění nejčastěji v podobě citací, tedy prvku žánrového, které mohou být buďto konvencionální (což je např. chorál „Ktož sú boží bojovníci“ ve Smetanově *Táboře* či fanfára jako taková – má určitý konvencionalizovaný rytmus, hraje se na jisté nástroje atp.) a autorské v podobě tzv. *idée fixe* (Berlioz), příznačných motivů či leitmotivů (Wagner), kde se jedná o sémantiku arbitrární; nadto patří k symbolům také kryptogramy (v hudbě např. proslulé B-A-C-H atd.).¹⁰⁸ Nad rámec tohoto rozlišení je zároveň nutno uvést, že gregoriánský chorál, který např. často v citacích používá Petr Eben, měl a v jistém smyslu stále má jak funkci praktickou, kde je součástí ritu katolické církve, tak zároveň také estetickou (např. právě v mnoha Ebenových skladbách).

S tím se pojí také dva další důležité pojmy, jimiž jsou vlastní významovost znaku, neboli prezentace a jeho navození, neboli reprezentace, jež má velké zastoupení právě v programní hudbě.¹⁰⁹

V různých uměních se jednotlivé druhy těchto znaků, tedy ikon, index a symbol, uplatňují v různé míře a četnosti, v oblasti hudby se nejčastěji objevuje index, vázaný na

¹⁰² DAUBNER (2003): 41; FALTUS (2000): 2.

¹⁰³ V souladu s JIRÁNKEM (1979): 139; viz též DAUBNER (2003): 53.

¹⁰⁴ Srov. DAUBNER (2003): 45.

¹⁰⁵ Tamtéž: 47.

¹⁰⁶ Srov. tamtéž: 45.

¹⁰⁷ Tamtéž: 48.

¹⁰⁸ Srov. FALTUS (2000): 4-5; JIRÁNEK (1979): 118; týž (1996): 34.

¹⁰⁹ FALTUS (2000): 8, 26.

emocionální prožívání, neboť takřka vše, co slyšíme, máme tendenci prožívat emotivně či emocionálně.¹¹⁰

Kromě toho může rovněž docházet i k jejich kombinacím: např. v případě nepochopení symbolu může posluchač tento vnímat jako index, kupř. v případě chorálu na něj působí archaičnost modality, metriky a rytmiky, z čehož vyplývá vazba na určitou emoci.¹¹¹ Podobně Wagnerovy leitmotivy mohou obsahovat i některé ikonické rysy apod.¹¹²

Na tomto místě jsme se dotkli jedné z klíčových vlastností znaku, a tou je jeho víceznačnost, zde si dovolíme citovat Faltuse doslovně pro jeho výstižné pojetí této problematiky:

Víceznačnost znaku umožňuje vnímat zastupovanou skutečnost ve vztahu k vlastním, subjektivním zkušenostem s existenční realitou; tím je pro dílo (už z podstaty systému) zajištěna nejširší možná sféra vlivu – ovšem bez záruky na ztotožnění se se záměrem autora.¹¹³

Nabízí se otázka nejmenší možné součásti jazykového systému v hudbě, neboli co může plnit funkci znaku; bereme-li v úvahu tóny, ty fungují zpravidla jako subznaky, délku znaku však nelze dost dobře vymezit: může totiž jít jak o jeden tón (třebaže opakovaný), na druhou stranu může hudební podoba jednoho znaku trvat i několik minut.¹¹⁴

Na tvorbě jednotlivých znaků, jejich strukturaci, se v různé míře, včetně rozličných kombinací podílejí hudebně vyjadřovací prostředky hudební mluvy či řeči, které jsou vždy výrazem něčeho: jedná se o celý jejich inventář od mélosu, rytmu či metra přes heterofonní vícehlas, polyfonie až po stylizaci, instrumentaci apod.¹¹⁵ Hudební mluva či řeč může být tedy také pojmenována jako hudební techniky.¹¹⁶ Dochází tak k formování vztahů strukturálních a strukturálních: k prvnímu typu řadíme tónový terén, melos či rytmus, ke druhému pak melodii, polyfonii a harmonii.¹¹⁷

Vedle znaků se v notovém zápisu, avšak i v podobě předmluvy, názvů vět, mot apod. objevují tzv. metaznaky, tj. slovní pokyny či přednesové předpisy, které interpretovi napomáhají k odpovídající interpretaci, a který tak má velmi důležitou úlohu, poněvadž má mj. vliv na přednes.¹¹⁸ Zde tedy dochází ke kombinaci znaků hudebních s verbálními.¹¹⁹ i v případě

¹¹⁰ Viz FALTUS (2000): 6.

¹¹¹ Viz tamtéž: 7.

¹¹² Viz DAUBNER (2003): 47.

¹¹³ Tamtéž: 22.

¹¹⁴ Viz tamtéž: 7-8.

¹¹⁵ Srov. JIRÁNEK (1979): 101, 118; FALTUS (2000): 8.

¹¹⁶ JIRÁNEK (1996): 18.

¹¹⁷ Viz FALTUS (2000): 18.

¹¹⁸ Srov. JIRÁNEK (1979): 110, 115; FALTUS (2000): 8, 23.

¹¹⁹ Srov. DAUBNER (2003): 43.

posluchače mají názvy potenciál estetického spolupůsobení.¹²⁰ V tom kterém díle pak dochází k různým konkretizacím těchto možností, často také užitím synergického efektu, např. aspektů dynamiky a faktury, tedy např. zesílením a zahuštěním faktury.¹²¹

Podobně jako v jazyce, ale v hudbě zvlášť, je potřeba zohlednit kontext jednotlivých znaků: hudba probíhá – na rozdíl od jiných umění, kupř. výtvarného – v čase, jedná se tedy o tzv. synchronně-diachronní kontinuum.¹²² V tomto ohledu vystupuje do popředí rovina syntaktická, kde dochází ke spojování těchto znaků.¹²³ Syntaktická pravidla se pak odvozují z obsazení (vokálního, instrumentálního nebo jejich kombinace), formy, tektoniky atd. až po celkovou hudební dramaturgii díla.¹²⁴ Faltin rozlišuje v rámci syntaxe tyto kategorie: identitu, podobnost, kontrast, nepodobnost a nesouvislost.¹²⁵ V případě tektoniky jde o hudebně vyjadřovací prostředky založené na parametrech trvání, intenzity, barvy a výšky, jako jsou metrum, barevnost, vztahy tonálně-modální, polyfonie aj., jež působí především svou vlastní zprostředkovanou logikou.¹²⁶

Mohli bychom se tázat, zda lze nějakým způsobem vymezit významy a jejich počet v konkrétní skladbě. To lze pouze stěží, poněvadž podle Jiráňka

počet vstupních významových prvků každého uměleckého díla je prakticky neukončený, protože jejich konotační povaha připouští jejich vždy nové objevy a odkrývání v závislosti na jedinečné životní empirii daného posluchače, interpreta, či vědeckého analytika¹²⁷.

Kromě kontextu užití konkrétního hudebně vyjadřovacího prostředku v rámci hudebního díla (syntagmatu) záleží rovněž na kontextu toho kterého prostředku na pozadí slohu té které hudební epochy – např. zmenšeně zmenšený septakord bude přirozeně chápán jinak ve slohu klasicismu a v moderní hudbě.¹²⁸ Upozorníme zde rovněž na diferenci slohu oproti stylu, resp. opusu: první z nich je vázán na danou epochu, zatímco druhý náleží skladateli, potažmo hovoříme-li o konkrétním díle toho kterého skladatele, máme na mysli opus.¹²⁹

Výše jsme poukázali na důležitost aktivního posluchače z hlediska hudebně-psychologického; nejinak je tomu i v hudební sémantice, kde tvoří nutný předpoklad pro vznik tzv. sémantémů, které vznikají ve spojení s volní složkou vnímatele a jsou spojeny

¹²⁰ Viz BURJANEK (1970): 92.

¹²¹ JIRÁNEK (1979): 111, 114, 116-117.

¹²² Tamtéž: 4, 8.

¹²³ Tamtéž: 12.

¹²⁴ DAUBNER (2003): 52; JIRÁNEK (1979): 100.

¹²⁵ Viz DAUBNER (2003): 52.

¹²⁶ Podle JIRÁNKY (1979): 98-99.

¹²⁷ Tamtéž: 107.

¹²⁸ FALTUS (2000): 28.

¹²⁹ Srov. JIRÁNEK (1979): 96; týž (1996): 19.

s odpověďmi a stanovisky, a jsou tak součástí vyšší sémantické roviny.¹³⁰ Důležitým předpokladem pro tento proces, tedy sémantémizaci vstupních významových prvků je tradičně tematická práce.¹³¹ u sémantémů může dojít k jeho subjektivnímu utvoření: tak např. citaci tématu „Vyšehradu“ v závěru Smetanovy *Vltavy* nelze chápat mechanicky, tedy že Vltava dotekla do Prahy, nýbrž tak, že Smetana tento přírodní fenomén podřazuje sobě vlastnímu vlasteneckému cítění atd.¹³² Stejně tak mohou mít některé citáty navzájem si odporující význam, jiné mohou být ironické atd.¹³³

Jako poslední a nejvyšší rovina se objevuje rovina pragmatická, jejíž náplní je nalezení cíle a smyslu díla.¹³⁴ Zde hraje samozřejmě roli také recipient a záleží na jeho biologických, psychologických a sociálních faktorech, roli hrají také asociace stejně jako četné další fenomény.¹³⁵

V sémantické souvislosti se zmíníme ještě o další pojmové dvojici, a tou je informace a redundance: zatímco první z nich je synonymem pro vše nové, je druhý termín výrazem pro zaužívané, za jistých okolností také nadbytečné; aby byla díla pochopena, je zapotřebí zachovat poměr ve prospěch redundance; za tímto účelem se provádějí statistické výpočty pomocí tzv. intervalových přechodových matic.¹³⁶ Podobně jako u kontextu hudebně vyjadřovacích prostředků, i v případě poměru informace k redundanci se situace v průběhu historického vývoje mění: např. informace, které do své hudby vnášel Olivier Messiaen – mimochodem jeden z velkých vzorů pro Petra Ebena – jakými byli ptačí zpěv, originální melodika či témby, jsou dnes již pojímány jako zažitě, uspořádané, a tedy přiřazovány k pojmu redundance.¹³⁷

Zbývá dodat, že při konkrétních sémantických hudebních analýzách je jedním z prvních kroků určení a vymezení druhu, žánru a formy skladby. Zde je vhodné uvést rozlišení mezi termíny tohoto pojmového páru. Zatímco první z pojmu se vztahuje k obsazení (symfonie se např. liší od kantáty atd.), druhý z nich je vázán na prostředí a plní spíše funkci sociální (za příklad mohou posloužit ukolébavky, mše, pochody apod.), naopak formou rozumíme určení tektonické (např. sonátová forma atp.).¹³⁸

¹³⁰ Srov. FALTUS (2000): 10-11.

¹³¹ Viz JIRÁNEK (1979): 123.

¹³² Viz tamtéž.

¹³³ DAUBNER (2003): 43.

¹³⁴ FALTUS (2000): 12.

¹³⁵ Srov. DAUBNER (2003): 43.

¹³⁶ Blíže viz FALTUS (2000): 30-31.

¹³⁷ Srov. tamtéž: 31.

¹³⁸ Srov. HERDEN (1998): 39; FALTUS (2000): 7.

1.2 Hudební mluva Petra Ebena

V předcházející kapitole jsme pojednali o hudební mluvě jako takové, nyní se budeme věnovat podrobněji hudební mluvě skladatele, jehož skladby jsme si vybrali za účelem tohoto disertačního projektu. Poněvadž jsme se skladatelovou bibliografií podrobně zabývali již v rámci jedné z kapitol diplomové práce,¹³⁹ nebudeme se ji zde již znovu zmiňovat.

Pro hudební mluvu skladatele je podstatné jeho zařazení z hlediska slohu, dále jsou to skladatelé, kterými byl ovlivněn a v neposlední řadě rovněž vlivy prostředí, ve kterém se pohyboval.

Obzvláště první bod v případě Ebena zdaleka není jednoznačný. Někteří hudební historikové ho přiřazují ke skladatelům reprezentujícím francouzskou a českou modernu mezi třicátými a šedesátými léty minulého (20.) století.¹⁴⁰ Eben sám se viděl jako romantický typ skladatele („Ich melde mich ja zu den Romantikern.“¹⁴¹), tento výrok je však nutno brát v potaz spíše ve vztahu k procesu komponování a posluchačům¹⁴² nežli k hudební mluvě, která pochopitelně vyjadřovací schopnosti postromantismu dalekosáhle překračuje. Avšak expresivitu a popisování mentálního a spirituálního vývoje před Ebenem najdeme např. u Maxe Regera.¹⁴³

Podle Ebenových tvrzení na něj měl největší vliv Olivier Messiaen, a to nejen svou hudební mluvou, ale také svou osobností.¹⁴⁴ Namátkou zmiňme několik rysů společných oběma skladatelům: vztah k varhanám, duchovní tematika, dále citace gregoriánského chorálu, užití méně obvyklých rytmických a metrických struktur, zajímavé tónbry atd.¹⁴⁵ Kromě Messiaena na něj též zapůsobily skladby Jehana Allaina, kterého původně neznal, avšak u nichž měl dokonce chvílemi dojem, jako by je složil on sám.¹⁴⁶

V dětství Eben obdivoval Brahmse a ve svých skladbách uplatňoval některé staré formy, podobně jako to před ním činil právě Brahms: za příklad mohou posloužit *passacaglia* (*Symphonia gregoriana* neboli *Varhanní koncert č. 1*)¹⁴⁷ či *variace* (*A Festive Voluntary*). Při rozhovorech v odpovědích na otázku, kteří skladatele ho nejvíce ovlivnili, zmiňuje také často Mahlera, ať už kvůli vztahu k přírodě, Bohu, prvkům židovské sebeironie i návratu k tradici

¹³⁹ Viz GAJDA (2012): 11 ff.

¹⁴⁰ Srov. SMOLKA (1999): 20.

¹⁴¹ Sander in MELLVILLE-MASON (2000): 25.

¹⁴² Jak ještě uvidíme v kapitole věnované Petru Ebenovi jako hudebnímu pedagogovi.

¹⁴³ Tamtéž: 26.

¹⁴⁴ Srov. VONDROVICOVÁ (1995): 83.

¹⁴⁵ Srov. DAUBNER (2003): 26, 30, 33, 35; LANDGREN (1997): 26.

¹⁴⁶ Srov. DAUBNER (2003): 30.

¹⁴⁷ Srov. tamtéž: 27.

netradičním způsobem,¹⁴⁸ vedle programových intencí podobně jako on citoval chorály, objevují se u něj eschatologická témata i apoteóza (*Symphonia gregoriana, Faust, Job*).¹⁴⁹ Skladbu Eben vystudoval na AMU u Pavla Bořkovce, jehož vliv je patrný hlavně v raných dílech (*Symphonia gregoriana*).¹⁵⁰

Z dalších skladatelů zmiňuje Janáčka, od něhož obdivoval varhanní sólo z *Glagolské mše*, přičemž litoval, že Janáček nenapsal více varhanních skladeb, dále Bartóka, Stravinského a také Šostakoviče, se kterým se osobně setkal v roce 1957.¹⁵¹ Jako spoluautor *České Orffovy školy* nemohl být neovlivněn tímto tvůrcem, konkrétně modálními obraty, ostinátními strukturami a mixturními zvuky.¹⁵² Některé další vyjadřovací prostředky, jako kvartové a kvintové skoky poukazují také na příbuznost s Hindemithem či Prokofjevem.¹⁵³ Vztah měl však i k dalším velikánům dějin hudby, např. k Mozartovi.¹⁵⁴

Jedním z pilířů Ebenovy hudby je hudba duchovní (tím máme na mysli duchovní hudbu v širším slova smyslu, nikoliv hudbu ryze liturgickou), na jejíž formování mělo vliv prostředí, ve kterém vyrůstal a pohyboval se. Od devíti let byl varhaníkem u sv. Víta v Českém Krumlově (zde sám míchal kombinace rejstříků a vznikl tak podle jeho slov zárodek inklinace k expresi pomocí barev)¹⁵⁵, hrával však stále ještě v dětském věku i v Kájově a na dalších místech; během 2. světové války pobýval v klášteře ve Schlierbachu, v průběhu svého života se pak do klášterního prostředí vrátil ještě několikrát, konkrétně navštívil Solemnes ve Francii a Monserrate ve Španělsku.¹⁵⁶

Odtud pramení jeho častý návrat ke gregoriánskému chorálu, jehož použití pro něj navíc bylo výhodné v tom, že se vzhledem k jednohlasu, melodii či svobodě metra dal dost dobře propojit s jeho vlastní hudební řečí.¹⁵⁷ Použití chorálu ve formě citací či zpracování se však u Ebena neomezuje toliko na chorál gregoriánský, setkáme se např. také se zpracováním chorálu protestantského (evangelického) či chorálu českobratrského.¹⁵⁸ Nadto se můžeme setkat rovněž s prvky ruské ortodoxní liturgie či židovské hudby (*Okna, Biblické tance*).¹⁵⁹

¹⁴⁸ Srov. FISHELL (1988): 29.

¹⁴⁹ Srov. DAUBNER (2003): 27; FISHELL (1997): 78.

¹⁵⁰ Srov. FISHELL (1988): 23.

¹⁵¹ Viz LANDGREN (1997): 30; DAUBNER (2003): 27.

¹⁵² Viz DAUBNER (2003): 27.

¹⁵³ Srov. LANDGREN (1997): 30; DAUBNER (2003): 28.

¹⁵⁴ Viz VÁCHA (2014).

¹⁵⁵ Srov. FISHELL (1988): 22.

¹⁵⁶ Srov. ONDERČIN (2013): 102; DAUBNER (2003): 23.

¹⁵⁷ Srov. DAUBNER (2003): 23; LANDGREN (1997): 25.

¹⁵⁸ Viz tamtéž: 24-25; LANDGREN (1997): 25-27.

¹⁵⁹ Srov. FISHELL (1988): 27.

Kromě hudby duchovní byl Eben ovlivněn lidovou hudbou své země, se kterou se nejvíce seznámil během pobytu ve Slezsku, v oblasti Těšínska a v Beskydech, kde pro brněnský Ústav pro lidovou píseň prováděl sběr lidových písní a lidového projevu,¹⁶⁰ jako příklad jmenujme *Písně z Těšínska*.

Tyto lidové prvky Eben používá – podobně jako u chorálu – ve formě citací, slouží však také jako podklad k dalšímu zpracování.¹⁶¹ Vliv lidových písní lze pozorovat např. u harmonických nejednoznačností u sedmého stupně dórské, aiolské a zvýšeného stupně lydické, dále durové a mollové tercie.¹⁶² Tyto vlivy jsou patrné i u varhanních skladeb, např. u *Mutací* ve II. části či ve *Faustovi* v VIII. části.¹⁶³

Třetím výrazným inspiračním zdrojem byly pro Ebena další umění: především literatura, dále malířství, sochařství či architektura.¹⁶⁴ Konkrétních realizací se tyto inspirace dočkaly v mnoha dílech, jmenujme alespoň reprezentativně některé varhanní skladby či skladby s uplatněním varhan: cykly *Faust a Job*, *Okna pro varhany a trubku podle Marka Chagalla*, *Biblické tance* či *Krajiny patmoské pro varhany a bicí*.

Poměrně smutným až tragickým, avšak určujícím momentem pro filozofii jeho tvorby se stal pobyt v koncentračním táboře v Buchenwaldu, kde se několikrát ocitl tváří v tvář smrti; sám si byl vědom nesmírného vlivu těchto zážitků na svou tvorbu.¹⁶⁵ Odezvou byla celoživotní snaha o optimistické, humanistické poselství, objevující se závěrečná apoteóza (v cyklech *Faust a Job*), ale i časté použití ostinátních motivů, uplatněných v některých dílech daleko nad rámec doprovodu ke ztvárnění závažnějších témat (jako svár dobra a zla v „Motu ostinatu“ z *Nedělní hudby*).

Podívejme se nyní blíže na jednotlivé nejdůležitější složky a prvky Ebenovy hudební mluvy. Jak bylo již zmíněno výše, význačnou roli hrají v melodii citace chorálu, především gregoriánského, dále vlivy folklorní, které se projevují v ornamentice melodických linek, asymetrickém frázování či motivické repetici.¹⁶⁶ Citáty mohou být harmonizované (v „Prologu“ z *Fausta*), fragmentované (v *Laudes IV*) či skryté (*Mutationes I*).¹⁶⁷ Kromě těchto vlivů skladby obsahují také fanfáry a signály („Finale“ z *Nedělní hudby, Faust IV*).¹⁶⁸

¹⁶⁰ Srov. ONDERČIN (2013): 103; LANDGREN (1997): 28.

¹⁶¹ Srov. DAUBNER (2003): 25.

¹⁶² Srov. LANDGREN (1997): 25; FISHELL (1988): 32; DAUBNER (2003): 25.

¹⁶³ Viz FISHELL (1988): 32.

¹⁶⁴ Srov. LANDGREN (1997): 31; DAUBNER (2003): 62.

¹⁶⁵ Srov. LANDGREN (1997): 79; FISHELL (1988): 22, 43.

¹⁶⁶ Srov. DAUBNER (2003): 35.

¹⁶⁷ Srov. LANDGREN (1997): 30; FISHELL (1988): 36-37; DAUBNER (2003): 30.

¹⁶⁸ Srov. DAUBNER (2003): 28.

Z hlediska harmonie je příznačným rysem rozšířená tonalita, bitonalita, v některých dílech i polytonalita, přičemž tonalitu jako takovou, alespoň v podobě tonálních center, považoval za důležitý prvek své hudební řeči.¹⁶⁹ Často je typickým prvkem tematický materiál v odlišné tónině od doprovodných hlasů (začátek *Laudes I*).¹⁷⁰ Z pohledu akordiky jsou nejtypičtější paralelní triadické struktury (*A Festive Voluntary*) a také clustery (*Laudes, Faust*), z intervalů je pak kromě sekundových, chromatických postupů, septim, non a nondecim určující lydická kvarta, tedy tritonus, který neslouží toliko jako reference na středověký diabolus in musica (i když např. ve Faustovi je používán v rámci tzv. mefistofelských prvků), nýbrž podle Ebena jde také o využití harmonických možností, kterých dosud nebylo využito v takové míře.¹⁷¹ Lze vyzorovat alterace (*Laudes*), častá vyústění v kvinty a oktávy stejně jako husté závěrečné akordy, které mohou mít spojovací funkci s další větou (*Faust*).¹⁷²

Výše bylo poukázáno na hojné užití ostinata, tedy prvku metroritmického, které se vedle podkladu k tomu, aby vynikl jiný nástroj (*Tři jubilace*) přes improvizaci užití používá také k vyjádření mimohudebního obsahu (boje, sváru apod.: „Moto ostinato“ z *Nedělní hudby*, VIII. část z *Fausta*).¹⁷³ Z dalších prostředků se často vyskytuje tečkovaný rytmus, který se s ostinatem dobře pojí, stejně jako asymetrické dělení metra (*A Festive Voluntary*), podporované užitím heterogenních temp.¹⁷⁴

V neposlední řadě je příznačné také neotřelé použití barvy, na varhanách reprezentované nejrůznějšími kombinacemi rejstříků (např. šestnáctistopého rejstříku v pedálu a dvoustopého v manuálu, časté je taktéž užití jazykových rejstříků¹⁷⁵), o kterých ve svých skladbách uvádí detailní údaje (poněvadž to považuje za nedílnou součást kompozice¹⁷⁶), změnami manuálů, ale např. i nástrojů (*Mutationes*), nebo alespoň jejich stylizací (*Faust*)¹⁷⁷. Vliv varhan sahá tak daleko, že lze dokonce vyzorovat ovlivnění orchestrálních skladeb, kde změny barev připomínají střídání manuálů či rejstříků.¹⁷⁸

U Ebena se setkáme s klasickými formami, jak jsme se zmínili výše, a to konkrétně toccatou (*Hommage á Buxtehude*), passacaglií (*Job*), sonátovou formou (*Nedělní hudba*) či variacemi (*A Festive Voluntary*), dost často však formální koncepty vycházejí z programu

¹⁶⁹ Srov. LANDGREN (1997): 24; FISHELL (1988): 29; DAUBNER (2003): 32.

¹⁷⁰ Srov. FISHELL (1988): 30.

¹⁷¹ Srov. tamtéž: 31-32, 34, 235; DAUBNER (2003): 28.

¹⁷² Srov. FISHELL (1988): 33-34; LANDGREN (1997): 27.

¹⁷³ Srov. FISHELL (1988): 38-39; LANDGREN (1997): 28.

¹⁷⁴ Srov. FISHELL (1988): 39; DAUBNER (2003): 28, 32; LANDGREN (1997): 26, 28.

¹⁷⁵ Srov. FISHELL (1988): 29; LANDGREN (1997): 29.

¹⁷⁶ Srov. FISHELL (1988): 23-24.

¹⁷⁷ Srov. FISHELL (1988): 44.

¹⁷⁸ Srov. DAUBNER (2003): 35.

(*Noční hodiny, Faust*); Eben sám zastával názor, že v současné době je pro každou kompozici zapotřebí vyhledat neopakovatelnou formu.¹⁷⁹

Nežřídky kdy dochází přirozeně ke kombinaci několika prvků hudební mluvy, výsledkem čehož je synergický efekt použitých výrazových prostředků. Tak např. harmonie se pojí s rytmem, rytmus nabývá vyššího stupně energičnosti užitím dynamických crescend, krom toho je propojen s barvou, echo efektem změnou manuálů atp.¹⁸⁰

Ebenův kompoziční styl se v průběhu let vyvíjel, tudíž jeho rané kompozice vykazují prvky neoklasicismu (*Symphonia gregoriana*), v 60. let a 70. letech přidává do svých skladeb některé avantgardní prvky (z oblasti aleatoriky, serialismu, atonality, sóničnosti i minimalismu, z nonartificiální hudby např. jazz či blues), avšak nikoliv jako základ, nýbrž spíše jako jisté obohacení jeho vlastního stylu. 80. léta znamenají syntézu dosavadních stylů (např. diatonika v kombinaci s rytmickou komplexností apod., často se porovnává 1. a 2. varhanní koncert), 90. léta pak přinášejí jisté uklidnění.¹⁸¹

Na závěr kapitoly se zaměříme na způsob Ebenovy hudební komunikace. u zrodu mnoha Ebenových děl stojí na začátku myšlenka, často mysteriózní či apokalyptická a/nebo inspirovaná jinými uměními, jak jsme zmínili výše, následuje improvizace, přičemž při jejich přípravě často vycházel pouze z motivů a témat, se kterými posléze dál pracoval až ke kompozici v její definitivní podobě.¹⁸² Při improvizaci hrálo roli rovněž prostředí, ve kterém skládal, atmosféra daného místa apod.¹⁸³ Byla to právě improvizace, díky níž měl Eben možnost přímého setkání s posluchačem, který pro něj hrál, jak jsme zmínili v úvodu, velmi důležitou úlohu a se kterým by rád navázal symbiotický komunikační vztah.¹⁸⁴ Na těchto improvizacích večerech Eben sám vystupoval, popř. byl v roli spoluorganizátora, komentátora apod.¹⁸⁵

Umělecká činnost je tedy u něj ve službách hudební komunikace, přičemž tento komunikativní aspekt je podpořen v mnoha dílech jednak motivickou a tematickou prací či formou, ale i mimohudebními referencemi – komentáři, četbou textu, motty v názvech skladeb atd.¹⁸⁶ V případě textu se snažil prostřednictvím hudební mluvy zachovat jeho sémantický obsah a nabídnout ho ve srozumitelné formě posluchači,¹⁸⁷ za kterýmžto účelem také

¹⁷⁹ Srov. LANDGREN (1997): 29; DAUBNER (2003): 37.

¹⁸⁰ Srov. LANDGREN (1997): 24, 27; FISHELL (1988): 40.

¹⁸¹ Srov. FISHELL (1988): 41-42, DAUBNER (2003): 28-38; LANDGREN (1997): 23, 28.

¹⁸² Srov. FISHELL (1988): 43; LANDGREN (1997): 75, 79. o důležitosti myšlenky a tím „co se skrývá za notami“, hovoří také Ebenovi interpreti Irena Chřibková a Petr Čech in ONDERČIN (2013): 174.

¹⁸³ Srov. tamtéž: 75, 82.

¹⁸⁴ Srov. DAUBNER (2003): 40; LANDGREN (1997): 76-77, 80.

¹⁸⁵ o tom blíže pojednáme ve čtvrté kapitole teoretické části této práce.

¹⁸⁶ Srov. LANDGREN (1997): 77, 81.

¹⁸⁷ Srov. tamtéž (1997): 79.

metakomunikační, nejčastěji verbální prvky vznikly.¹⁸⁸ Stejně tak volba konkrétních prostředků hudební řeči je závislá na textu, hudba funguje jako soubor znaků, který má v kontextu příslušný význam.¹⁸⁹ Pokud tedy zazní např. určitý motiv, je předávána jistá zpráva, např. citace „Vere dignum“ v závěrečné části *Joba* má vyjádřit poděkování apod.¹⁹⁰

¹⁸⁸ Srov. DAUBNER (2003): 43.

¹⁸⁹ Srov. DAUBNER (2003): 39-40; LANDGREN (1997): 82.

¹⁹⁰ Srov. FISHELL (1988): 26.

1.3 Didaktika poslechu hudby zaměřeného na hudební mluvu

Původně byl klíčovou složkou hudební výchovy hlavně zpěv, k poslechovým činnostem se dospělo až s rozvojem techniky.¹⁹¹ V osnovách z konce 30. let minulého (20.) století stálo, že „žáci mají navštěvovat vhodné koncerty a operní představení s přiměřeným předcházejícím výkladem a sledovat významné události hudebního života“¹⁹². Poslechové činnosti byly pak v průběhu následujících let postupně včleněny do osnov, a tím i náplně hodin hudební výchovy, od 60. let mají být žáci seznamováni s vyjadřovacími prostředky a funkcí v jejich díle, v 80. letech se mluví o prvcích hudební řeči.¹⁹³

O důležitosti poslechu hudby však hovořil již Komenský ve svém *Informatoriu*, počátkem 20. století prováděl Max Battke hudebně syntaktická cvičení, dvojice Ferdinand Krcha a Josef Kříčka se zaměřovala na improvizace a zhudebňování veršů, ve 30. letech v tradici poslechů pokračoval Vladimír Helfert a František Lýsek koncem 40. let prohlásil, že vnímání hudby je stejně důležité jako zpěv či hra na hudební nástroj.¹⁹⁴ V 60. letech dvojice Jan Budík a Ivan Poledňák stála u zrodu Gramofonového klubu, který vydával k nahrávkám instruktivní komplety s textovou přílohou a ve stejném desetiletí se začalo také s orffovskou hudební výchovou.¹⁹⁵

V 80. let se pak vykryštovala i přibližná doporučená podoba poslechové hodiny. Jednou ze zásad byla přítomnost všech čtyř složek hudební výchovy (kromě poslechové to byla vokální, instrumentální a hudebně-pohybová složka), přičemž cílem hodiny bylo pochopit skladatelův záměr.¹⁹⁶ V jak složité situaci se skladatel nachází, je-li jeho cílem, aby někteří posluchači alespoň částečně pochopili jeho záměr, poměrně trefně vystihuje Lukáš Hurník:

*Skladatel musí vymyslet hrůzostrašný motiv, vystavět gradaci, zvolit odpovídající instrumentaci, rozložit dynamiku a frázování, zapsat vše do partitury, spoléhat na bezchybné provedení interpretů a doufat, že se někdo z posluchačů v sále začne alespoň trochu bát.*¹⁹⁷

Jako každé vyučovací hodině, tak i hodině poslechové předchází učitelova příprava, která by měla mít podobu jakéhosi scénáře, jenž by měl obsahovat možnosti přiblížení díla žákům včetně práce s vybraným hudebním prostředkem.¹⁹⁸ Je to právě učitel, který v celém

¹⁹¹ Podrobněji viz FOLPRECHTOVÁ (1992): 9.

¹⁹² Tamtéž.

¹⁹³ Tamtéž: 10-11.

¹⁹⁴ Tamtéž: 12-14.

¹⁹⁵ Viz Seznam literatury.

¹⁹⁶ Podrobněji viz FOLPRECHTOVÁ (1992): 17-18.

¹⁹⁷ HURNÍK (2000): 66.

¹⁹⁸ Srov. FOLPRECHTOVÁ (1992): 17-18.

procesu hraje roli zprostředkovatele, poněvadž by měl být díky hlubší znalosti díla dětem schopen hudbu přiblížit.¹⁹⁹

Úlohou učitele je tedy zprostředkování řeči hudby žákům, tj. vysvětlení jednotlivých hudebně výrazových prostředků a objasnění jejich funkce v konkrétní skladbě²⁰⁰ (výklad ani vysvětlování by však nemělo trvat příliš dlouho), úkolem žáků pak odhalení a určení výrazových prostředků hudby, hledání shod, podobností, rozdílů, doplňování atd. stejně jako aktivní účast v rozhovoru po skončení poslechových aktivit a zapojení se do elementárního slovního hodnocení dané skladby včetně emočního prožitku.²⁰¹ V tom případě se často jedná o bezprostřední pojmenování hudby s hodnocením za užití pojmů jako radost, strach, smutek apod., žáci se tím mj. také učí formulovat svá stanoviska, nezřídka kdy překvapí také svými postřehy.²⁰² Postupně bychom se měli snažit o zdůvodnění otázkami typu „Co způsobilo, že na nás hudba působí právě tak, a ne jinak?“²⁰³. Není tedy důležité pouze to, jaká je atmosféra, ale čím je vyvolána.²⁰⁴ Pedagogovo poslání spatřujeme rovněž ve shodě s Hurníkem v tříbení estetického vkusu posluchačů.²⁰⁵

Tento povětšinou skupinový rozhovor může mít např. podobu rozpravy o tom, co při poslechu hudby cítí, jaké pocity v nich hudba vyvolává.²⁰⁶ Samozřejmostí je jazykové přizpůsobení se vyjadřovací schopností žáků daného věku, otázka by tedy měla mít podobu např. „Jak to vypadalo, co do síly?“, „Co slyšíš, když posloucháš?“ či „Jaké nástroje slyšíte?“²⁰⁷. Při výuce ronda lze např. použít přirovnání k principu „pějme píseň dokola“ apod.²⁰⁸ Kromě nových informací o hudbě mají žáci možnost zlepšit si v rámci takové besedy své vyjadřovací schopnosti tím, že zkusí převyprávět nějaký příběh ztvárněný hudbou vlastními slovy.²⁰⁹ Forma takové besedy může být užitečná zejména proto, že hudba poskytuje vhodný materiál k přemýšlení či rozebírání.²¹⁰ Nabízí se rovněž přirovnání hudby k jazyku (o rozdílech byla řeč v úvodní kapitole, zde máme na mysli především aspekt didaktický), např., že místo

¹⁹⁹ Viz POLEDŇÁK et al. (1960): 3.

²⁰⁰ Tzv. vstupní významové prvky, jak je nazývá POLEDŇÁK (2006): 214.

²⁰¹ Srov. HERDEN (1998): 11, 21; FOLPRECHTOVÁ (1992): 13, 17-18, 24.

²⁰² Srov. HERDEN (1998): 17, 35, 43.

²⁰³ Srov. Tamtéž: 19.

²⁰⁴ Srov. HURNÍK (2000): 22.

²⁰⁵ Tamtéž: 101.

²⁰⁶ Srov. HERDEN (1994): 9.

²⁰⁷ Srov. tamtéž: 27, 56, 85; BEZDĚK (2008): 8.

²⁰⁸ Blíže viz HURNÍK (2000): 72 ff.

²⁰⁹ Srov. tamtéž: 43.

²¹⁰ Srov. HURNÍK (2000): 27.

slov se v hudbě v vyjádření něčeho používají tóny, jejich skupiny a struktury, jinak řečeno je hudební sdělení tedy „zvláštním sdělením tlumočeným hudbě vlastními prostředky“.²¹¹

Žák tedy vstřebává obsah ztvárněný vybranými výrazovými, kompozičními a interpretačními prostředky, osvojuje si je, a dešifruje tak hudební jazyk, mj. kupříkladu přiřazením určitého výrazového prostředku k mimohudební představě.²¹² Pokud bereme v potaz konkrétní prostředky hudební mluvy, měly by zde patřit výška, tempo, rytmus, metrum, barva a dynamika, stejně jako aspekt libosti, a to včetně jejich kontrastů. Při jejich výuce lze použít povídání o životě a smrti, dobru a zlu, kráse a ošklivosti, konfliktu a usmíření, o dobrých a zlých postavách, včetně portrétu konkrétní postavy – nabízí se tedy otázka „Jak je ztvárněn(a)...?“²¹³ Kontrasty se jeví jako zvláště vhodné, poněvadž žáci mohou srovnávat.²¹⁴

Dále jsou to také základní prvky syntaktické (předvětí, závětí, struktury připomínající otázku, odpověď apod.), motivická a tematická práce (prostřednictvím dynamiky, zahušťování neboli fakturou, zdobením apod.) až po funkci hudby (např. otázka „K čemu by se tato hudba hodila?“), hudba ve spojení s jinými uměními, např. s literaturou, s malířstvím, v opeře, ve scénické hudbě, a to včetně metakomunikace (o obsahu představení v programech atd.).²¹⁵ Pochopitelně někteří skladatelé názvy skladeb ani žádný komentář k nim neudávají, pro jiné jsou naopak důležité.²¹⁶ Přiblížení scénické hudby lze pojmut tak, že tzv. podmalovává příběh, přičemž v besedě se máme pokusit o odhalení jeho symboliky.²¹⁷

Z četných dalších doporučení jmenujme např. hudební i nehudební motivaci (např. formou vyprávění, rozhovoru nebo četby ukázky, prezentaci článků, fotografií či obrázků, jež mají podnětný vliv na oživení fantazie), soustředění se na důležité výrazové prostředky (základní hudební myšlenky či sémanticky relevantní prvky), sledování not, besedu u klavíru, upozornění na roli textu (pokud je součástí kompozice), využití schopností a dovedností žáků navštěvujících ZUŠ (v 80. letech to byla přibližně desetina žactva), aktivní zapojení těchto žáků do elementární improvizace, zařazení prvků hudebně pohybové výchovy či malování mimohudební představy nebo nutnost hledání mezipředmětových vztahů (a využití jejich impulsů), použití metod výkladu, rozhovoru, názorné ukázky či hudebního pokusu, přičemž

²¹¹ Srov. HERDEN (1998): 17-18, 48.

²¹² Srov. FOLPRECHTOVÁ (1992): 27, 44.

²¹³ Srov. HERDEN (1997): 19-21, 37; týž (1998): 10, 31, 44.

²¹⁴ Viz POLEDŇÁK et al. (1960): 5.

²¹⁵ Srov. HERDEN (1994): 48, 63, 65, 79, 81; týž (1997): 28, 43; PILKOVÁ et al. (1961): 8.; HURNÍK (2000): 64.

²¹⁶ Srov. HURNÍK (2000): 58.

²¹⁷ HERDEN (1998): 7, 39, 81; HURNÍK (2000): 83.

jejich pořadí není pevně stanoveno, poslechová hodina nemá žádnou podobu šablony.²¹⁸ Ústředním cílem všech těchto činností by pak mělo být vyvolání zájmu, podělení se o zážitky a vyvolání potřeby nových kontaktů s hudebními sděleními; to přispívá mj. také k formování jejich psychického a rozumového vývoje, krom toho má dopad na jejich zájmy, postoje a potřeby.²¹⁹

Jedním z klíčových bodů je kromě vzbuzení zájmu o záměrné naslouchání také nalezení společné řeči učitele a dětí, mluvit s nimi o tom, co viděly, zažily atd. a pokusit se to vztáhnout na probírané téma či skladbu.²²⁰ Nutno podotknout, že některé z výše jmenovaných aktivit nemusejí být obligátní pro všechny žáky, např. kreslení o představách či hra na klavír může fungovat na bázi dobrovolnosti, u méně pohybově disponovaných dětí pak např. postačí pohybování hlavou do rytmu či jeho vytleskávání.²²¹ Jiní žáci pak např. mohou být pověřeni předčítáním krátké literární ukázky apod.²²² Pro některé posluchače je to právě slovo, jejímž propojením s hudbou si postupně zvykají na její abstraktnost, bereme-li v úvahu konkrétní metody, pak je to např. prezentace hudby různých slohových období v kombinaci s četbou.²²³ Z hlediska konkrétních prvků hudební řeči děti dobře reagují především na rytmus, sílu a barvu zvuku,²²⁴ doporučují se také skladby programní.²²⁵

Herden rovněž upozorňuje na důležitost navození didaktické situace stejně tak jako na opakovaný poslech, kterým se žák postupně propracovává k uchopení a hlubšímu pochopení skladby, přičemž mezi poslechem prvním a opakovaným by neměl být odstup delší než jeden měsíc.²²⁶ Opakovaný poslech také umožňuje zacházet do větších podrobností.²²⁷ Měl by být také realizován „v návaznosti na rozvoj celkové hudebnosti žáků“.²²⁸ Pro vznik didaktické situace je tedy zapotřebí navodit odpovídající atmosféru a prezentovat materiál, který může být či je pro děti zajímavý.²²⁹

S hudební mluvou Petra Ebena, ač v její elementární podobě, mají žáci možnost přicházet do styku již v raném věku;²³⁰ pomineme-li kontakt s jeho úpravami skladeb pro školy

²¹⁸ FOLPRECHTOVÁ (1992): 21-24, 43-44; HERDEN (1994): 13, 27, 57; týž (1998): 11, 16, 34, 50, 58, 69, 78; týž (1997/2): 8; HURNÍK (2000): 100; BEZDĚK (2008): 9.

²¹⁹ Srov. HERDEN (1998): 33; týž (1997/2): 5.

²²⁰ Srov. BEZDĚK (2008): 9; HERDEN (1994): 19; týž (1998): 16.

²²¹ Srov. HERDEN (1994): 9, 33, 37; týž (1998): 83.

²²² Srov. týž (1998): 41.

²²³ Srov. HURNÍK (2000): 85, 114.

²²⁴ Viz tamtéž: 40.

²²⁵ Viz POLEDŇÁK et al. (1960): 4.

²²⁶ Viz HERDEN (1998): 43.

²²⁷ POLEDŇÁK et al. (1960): 6; BURJANEK (1970): 85.

²²⁸ HERDEN (1997/2): 5.

²²⁹ Srov. POLEDŇÁK et al. (1960): 5.

²³⁰ K prostoru pro Petra Ebena na ZUŠ viz blíže GAJDA (2012): 48 ff.

mateřské, pak hned v doporučení pro 1. ročník ZŠ figuruje skladba *Vlak se rozjíždí*, kde mimohudební námět skladby doprovází učitelův popis a později slouží rovněž k výuce dynamiky a tempa, dále pak *Na traktorů* (pro výuku kontrastu vysoký – nízký) a *Zvony před usnutím* (pro tempo pomalé).²³¹ K výuce zvukomalby je též vhodná skladba *Prší*.²³² Ve druhém ročníku se pak objevuje zapojení hudebně-pohybové výchovy ve spojitosti se skladbou *Tulipán rozkvétá a vadne*, kde zaznějí dvě melodie nejprve za sebou a pak vedle sebe či *Veselé a smutné písničky* (vhodné k výuce tónorodu i nálady na bázi bipolární dvojice veselá – smutná) či *Smutečního pochodu* (hodícího se k líčení emocí a nálad v hudbě).²³³ Zde však také musíme poznamenat, že samozřejmě vesele působící hudba nemusí být automaticky veselá, hraje roli skladatelův styl, dobový sloh i konkrétní opus.²³⁴ Eben je vhodný i pro výuku kontrastů ve vícero prostředcích najednou – tempu, rytmu, dynamice a tónině (skladba *Ovčáci*). V doporučení pro čtvrtý ročník se v rámci zvukových barev objevují i varhany stejně jako duchovní skladby, konkrétně je zmíněn Händelův *Mesiáš*.²³⁵ Pro přiblížení varhanní problematiky tvoří vhodný obsah Jakub Jan Ryba, a to už i dříve.²³⁶

Kromě elementárních skladeb Petra Ebena, ve kterých jsou však již obsaženy mnohé z prvků jeho hudební mluvy, se mohou žáci také postupně seznamovat s fenomény důležitými pro pochopení jeho hudby. Z oblasti mýtů a bájí jsou to *Staré řecké báje a pověsti*, z oblasti duchovní hudby gregoriánský chorál a duchovní písně jakož i varhany a chrámová hudba, ze skladatelů hudby 20. století, kteří měli na Ebena vliv, je to např. Janáček a jeho *Sýček neodletěl*, Prokofjev se svým baletem *Romeo a Julie*, z avantgardnější linie pak se Stravinským, Schönbergem či dokonce Stockhausenem; v závěrečné kapitole se pak žáci v rámci hudby 20. století mají seznámit s 2. Vídeňskou školou, Pařížskou šestkou, ale i např. Messiaenem, z autorů druhé poloviny minulého století zde figurují kromě Stockhausena dále Boulez, Lutoslawski či Penderecki.²³⁷ Zajímavostí je, že při Herdenem doporučené prezentaci Stockhausenovy skladby žáci nevěděli, kdo hudbu napsal a jak ji nazval, důležitější bylo, jak působila; zároveň však byli žáci vyzváni, aby se soustředili na vývoj skladby a nepodlehli prvnímu dojmu.²³⁸ Nabízí se otázka rozčlenění učiva do ročníků, Herden však dává přednost členění učiva podle základních problémů.²³⁹ Nemusí vždy platit, že čím je hudba modernější,

²³¹ Viz FOLPRECHTOVÁ (1992): 25, 29, 31.

²³² Srov. HERDEN (1997): 9, 14.

²³³ Tamtéž: 33, 34, 37, 41.

²³⁴ Podrobněji viz HURNÍK (2000): 54-56.

²³⁵ Viz HERDEN (1997): 42.

²³⁶ Srov. HERDEN (1994): 91.

²³⁷ Srov. HERDEN (1997): 10, 25, 32, 33, 41, 38, 39, 78, 83, 136-137.

²³⁸ Srov. tamtéž: 32-34.

²³⁹ Srov. HERDEN (1998): 21.

tím je pro děti složitější: Hurník upozorňuje na skutečnost, že Stravinského *Svěcení jara* může být pro děti srozumitelnější než Fibichův *Poem*, např. je z hudební řeči Stravinského mohou oslovit změny metra, ostinata apod.²⁴⁰ o nutnosti prezentace soudobé hudby na školách všech stupňů hovoří také Bezděk.²⁴¹

²⁴⁰ Srov. HURNÍK (2000): 40, 43, 90.

²⁴¹ Srov. BEZDĚK (2008): 7 ff.

1.4 Petr Eben jako hudební pedagog

Jelikož jako hudební pedagog působil i sám Petr Eben – od roku 1955 přednášel na Filozofické fakultě Univerzity Karlovy v Praze.²⁴² Jeho žáci se často zmiňují o jeho vlastnostech a přístupu k výuce: předně vyzdvihují jeho charisma, optimismus a empatii.²⁴³ Eben pracoval systematicky, pro odlehčení však často vyprávěl zážitky či anekdoty.²⁴⁴ Důležitým prvkem jeho práce byla interdisciplinarita: poukazoval na souvislosti, prezentoval zajímavosti.²⁴⁵ Snažil se také o názornost (často hrával na klavír), motivaci studentů, jejich angažování a diskuzi s nimi.²⁴⁶

Kromě působení na akademické půdě Petr Eben organizoval, spoluorganizoval či účinkoval na literárně-hudebně-výtvarných pořadech, tzv. salónech pro Lyru Pragensis,²⁴⁷ které byly pořádány v Kounicově Paláci v Praze.²⁴⁸ Strukturu a scénář těchto salónů si dovoříme přiblížit alespoň některými postřehy získanými z nahrávek některých z těchto večerů.

Společným atributem salónů bylo, že byly monotematické: ať už např. o jednom skladateli, jedné formě či žánru či jednom tématu. Také se jednalo o tzv. besedu, návštěvu: pořadatelům šlo o zpřístupnění hudby posluchačům, o zrušení propasti mezi pódiem a hledištěm, moderátoři byli v roli tzv. hostitelů.²⁴⁹ Na večerech vystupovali nejen hudebníci a zpěváci, ale např. také herci, výtvarníci atd.²⁵⁰ Nejednalo se tudíž o koncert v pravém slova smyslu, po každé skladbě následoval potlesk, večer byl do určité míry improvizovaný – jeho účastníci (návštěvníci) měli možnost kladení otázek i diskuze s hostitelem či interpretem o vybraném problému (např. o obtížném místě ve skladbě apod.).²⁵¹ Eben a jeho kolegové se také snažili o aktivizaci posluchačů, např. tím, že jim sdělili, nač se mají při poslechu soustředit, besedou o skladbách, elementární hrou, tleskáním apod.²⁵²

Často také docházelo k vyprávění příběhů (např. epizod o skladatelích či umělcích), přirovnání (kupř. procesu nacvičení etudy ke stavbě mostu apod.), zážitků či historek ze života (např. o rodinných výletech).²⁵³ Nechyběl ani kultivovaný humor (včetně narážek na interprety

²⁴² Srov. MÓRO (1987): 3.

²⁴³ Podrobněji viz ONDERČIN (2013): 29-31.

²⁴⁴ Srov. tamtéž: 35.

²⁴⁵ Srov. tamtéž: 36-37.

²⁴⁶ Srov. tamtéž: 37-51.

²⁴⁷ Srov. VONDROVICOVÁ (1989): 45.

²⁴⁸ Viz obal gramofonové desky EBEN/HURNÍK (1970).

²⁴⁹ Viz EBEN/HURNÍK (1970).

²⁵⁰ Viz EBEN/HURNÍK (1970); EBEN (1974); EBEN (1974/2015).

²⁵¹ Viz tamtéž.

²⁵² Viz EBEN (1974/2015).

²⁵³ Viz tamtéž.

či sebe sama), srovnávání hudby a jiných oborů (např. výtvarného umění, literatury ale i třeba medicíny, sportu, různých dalších povolání a profesí, dále paralely vývoje hudby a světa, různé zajímavosti atd.), vždy však šlo o vztah k tématu večera.²⁵⁴ V neposlední řadě to bylo také vytvoření srdečné a přátelské atmosféry, shovívavost, pokud někomu z účinkujících vypadla paměť apod.²⁵⁵ Některé z těchto atributů (např. tematické zaměření) používal v rámci svých výchovných koncertů či pořadů pro děti také Ebenův spolupracovník a švagr Ilja Hurník.²⁵⁶

Hudební skladby byly rovněž prokládány četbou literárních ukázek či recitací, citátů, četbou z pamětí umělců, ve kterých vzpomínali na okolnosti vzniku díla atd.²⁵⁷ Jindy např. začala hrát hudba a do ní po chvíli vstoupil Petr Eben se svým komentářem a hudební složka pomalu ustupovala do pozadí.²⁵⁸ Často bylo rovněž poukazováno na hudbu a její ovlivnění jiným uměním a naopak (např. Chopin a Delacroix apod.).²⁵⁹ Večery a jejich zaměření tedy do velké míry korespondovaly s Ebenovým pojetím vzdělanosti a jisté všestrannosti: „Myslím, že dnes, více než kdy jindy, je to otázka jisté komplexnosti, hrozí nám stále užší specializace, kdežto vzdělanost by měla být opakem, jistou syntézou.“²⁶⁰

Kromě těchto pořadů pořádal Petr Eben přednášky o paralelách hudebních skladatelů a malířů (Mahler – Cézanne, Stravinskij – Picasso atd.).²⁶¹ Upozorňoval na analogie a rozdíly mezi oběma uměními: „To, co se snažím řešit v nehmotném světě tónů, to, co vážím na imaginárních miskách prostoru a času, to řeší – na velmi podobné rovině – i výtvarné umění, jenomže hmatatelně a názorně.“²⁶²

Věnoval se však rovněž učitelům LŠU (dnešních ZUŠ) a učitelům hudební výchovy,²⁶³ je autorem učebnic (*Čtení a hra partitur*), spolu s Iljou Hurníkem upravil a uzpůsobil Orffovu školu českým podmínkám; také v předmluvě k ní je podtrhnuta důležitost vztahu k estetické výchově, a to nejen hudební, řeč je o výtvarné výchově, literatuře, poezii, filmu i jevištním umění a uvažuje se o mezipředmětových vztazích, zejména českém jazyce, cizích jazycích, výtvarné výchově či dokonce výchově tělesné.²⁶⁴

²⁵⁴ Viz EBEN (1974/2015); EBEN (1974).

²⁵⁵ Viz EBEN/HURNÍK (1970).

²⁵⁶ Srov. BLAŽÁKOVÁ (2015): 11.

²⁵⁷ Viz EBEN (1974).

²⁵⁸ Viz EBEN (1974).

²⁵⁹ Viz HURNÍK/EBEN (1970).

²⁶⁰ Cit. Ebena in VONDROVICOVÁ (1989): 44.

²⁶¹ Srov. VONDROVICOVÁ (1989): 45.

²⁶² Cit. Ebena tamtéž.

²⁶³ Srov. tamtéž: 44.

²⁶⁴ Srov. HURNÍK/EBEN et al. (1969): 6, 8.

Byly to právě děti, které považoval za nejnáročnější posluchače, mj. také právě kvůli jejich bezprostřednímu úsudku, velmi rád pro ně účinkoval.²⁶⁵ Byl si vedle toho vědom také skutečnosti, že mládež má zájem o různé druhy hudby, od rocku až po klasiku, v čemž spatřoval také příležitost prezentovat jim i svou hudbu, hudbu soudobou.²⁶⁶ a tak, když měl možnost prezentovat dětem své skladby ve Švédsku, konkrétně v rámci organizace tamější Hudební mládeže,²⁶⁷ líbila se jim nejvíce *Hudba pro hoboj, fagot a klavír*, z čehož usuzoval, že moderní sazba není pro recepci problémem.²⁶⁸ Je tedy podle něj dobré, aby si děti zvykaly na moderní sloh co nejdříve.²⁶⁹ Doporučoval např. začít velmi brzy také s improvizací (ve 2 až 3 letech), a vytvořit tak jakýsi prázáklad pro rozvoj hudebnosti.²⁷⁰

Vedle toho se zabýval problematikou výchovných koncertů pro mládež. Ač sám samotný výraz „výchovný koncert“ nepovažoval za nešťastnější, poněvadž by se měl klást důraz spíše na obohacení, potěšení a pobavení se, v dětech spatřoval nadějně posluchače – měl za to, že se při poslechu hudby nudí méně, než se na první pohled zdá.²⁷¹ Kladl také důraz na citovou výchovu, rozvíjení smyslu pro krásno, svobodnou volbu a vlastní iniciativu.²⁷²

Kromě hudební výchovy, ať již specializované či všeobecné, Eben neopomíjel ani přínos rodinného zázemí, tzv. domácího muzicírování. Oba jeho rodiče byli učitelé a oba dva také provozovali hudbu, byť nikoliv profesionálně.²⁷³

Byl si vědom, že pouze menšinová část populace bude vděčnými posluchači klasické hudby,²⁷⁴ přesto si přál rozšiřování povědomí o hudbě u širší veřejnosti a také se o to sám aktivně snažil.²⁷⁵ Velkou budoucnost spatřoval ve specializované hudební výchově, žácích LŠU (či ZUŠ): „Odchovanci lidových škol umění, byť se nestali hudebníky z povolání, budou jednou zaplňovat koncertní sály, kde k nim bude promlouvat hudba všech možných historických stylů včetně té nejnovější, doposud souhrnně nezhodnocené.“²⁷⁶

Autor této práce měl možnost zhlédnout videonahrávku koncertního vystoupení žáků ZUŠ pro Petra Ebena, po němž následovala beseda Petra Ebena s dětmi.²⁷⁷ Skladatel nejprve

²⁶⁵ Srov. EBEN/KULIJEVYČOVÁ (1989).

²⁶⁶ Srov. tamtéž; JELÍNKOVÁ (1989).

²⁶⁷ Srov. EBEN/KULIJEVYČOVÁ (1989).

²⁶⁸ Srov. ONDERČIN (2013): 52.

²⁶⁹ Srov. tamtéž: 58.

²⁷⁰ Srov. HAVLÍK (1981): 8.

²⁷¹ Srov. KOSKOVÁ/ZLATNÍKOVÁ (1985).

²⁷² Srov. tamtéž.

²⁷³ Srov. VAČKÁŘ (1979).

²⁷⁴ Srov. TILLMANOVÁ (1989).

²⁷⁵ Srov. tamtéž.

²⁷⁶ Cit. Ebena in HAVLÍK (1981): 8.

²⁷⁷ EBEN (1998). Pozn. Níže uvedené informace pocházejí z excerptce autora této práce, získané během opakovaného zhlédnutí této videonahrávky.

dětem poděkoval za jejich vystoupení a povzbudil je, v čemž se ukázal jeho výše zmiňovaný pozitivní a empatický přístup. Vyprávěl dětem zážitky z dětství, přičemž se snažil používat zjednodušený jazyk. Poté reagoval na otázky z dětského publika. První z nich směřovala k nástroji, na jakém hrál. Kromě klavíru a violoncella podtrhl varhany, na které hrál od devíti let,²⁷⁸ dětem pak přibližoval varhany příměrem k orchestru, kde jsou různé nástroje i barvy. Povídal o zkoušení zvuků, o improvizaci, o tom, jak mu to během druhé světové války pomáhalo zapomenout na realitu.

Dále jim sdělil, že již jako desetiletý chlapec dirigoval, hovořil rovněž o gregoriánském chorálu a mších, s dětmi pak též diskutoval o tom, jak obtížné je hrát na varhany. Popisoval také propojení slova a hudby u varhanních cyklů – nejdříve je text a pak se hraje, včetně tvorby díla: podle jeho slov si vždy vybral texty a snažil se vyjádřit přesně to, co je v textu, hudbou. Nejdříve sám pomocí improvizací, poté to „napíše těžší“ a dá to kolegům varhaníkům. Dětem varhany a varhanní skladby (cykly) také několikrát vřele doporučil. Posléze hovořil ještě v reakci na otázky o sborových skladbách, o své oblibě Brahmsa, na čem právě pracuje atd. Vystoupení pro děti zakončil velkolepou improvizací na klavír, ve které se objevily veškeré typické rysy jeho hudební mluvy.

²⁷⁸ Varhany jsou pro některé děti tohoto věku přitažlivé z nejrůznějších důvodů i dnes, jak o tom svědčí článek osmiletého posluchače ZUŠ – KEJKLÍŘ (2016).

1.5 Faustovský mýtus a jeho zpracování v hudbě

Jak jsme uvedli v úvodní kapitole této práce, jsou mýty součástí archetypů, což je i případ Fausta, kterého jsme vybrali pro zkoumání recepce. V průběhu celého vývoje dějin literatury, hudby, potažmo kultury byl zpracován nesčetněkrát, v literatuře se často hovoří o různých obměnách či metamorfózách.²⁷⁹ Nejznámější podoba, se kterou se seznamovala většina pozdějších tvůrců, se datuje do roku 1587, přičemž její autor není znám nebo se o něm vedou dohady, je to však současník Lutherův; kniha se nazývá *Historia von D. Johann Fausten*, známá také jako *Volksbuch*.²⁸⁰

Příběh či minimálně mnoho jeho prvků je však daleko starších: jedna z legend pochází ze čtvrtého století našeho letopočtu a vypráví o Cypriánovi z Antiochie a Justýně, další doklad o kouzelníkovi, který chtěl získat dívku (pannu), lze nalézt v apokryfních *Skutcích sv. Ondřeje*, které jsou ještě starší a konečně kouzelníka Šimona Mága, známého ze *Skutků apoštolů*, který se objevil jako postava také v křesťanském románu *Recognitiones* Klementa Římského, jenž vyšel v 16. století několikrát a je pravděpodobné, že s ním byl autor tzv. *Historie* či *Volksbuchu* obeznámen.²⁸¹ Kromě toho vykazuje určité prvky, které se předtím objevily i v jiných známých dílech, např. motiv cesty do pekla je znám z Bible, Homéra či Vergilia, ve smyslovosti a touze po vědění lze pak vysledovat návaznost na Augustina.²⁸²

Pověst se v době německé reformace vyprávěla „jako varování před nebezpečím kontemplativního života“²⁸³ nebo také měla podle Opitze za úkol odradit od sklonů k magii²⁸⁴. Ústřední otázkou je nesmrtelná duše, její prodej či sázka o ni.²⁸⁵ Určující je zde čas, lhůta, která je součástí smlouvy (včetně zákazu lásky) a přeneseně také varování, abychom onu lhůtu využívali správně.²⁸⁶ Dalším z typických rysů je touha po vědění, poznání a požitku nebo také štěstí a smyslu života jakož i nespokojenost se životem stávajícím.²⁸⁷ Hlavními protagonisty jsou vědec či učenec (dalšími profesemi byli astrolog, lékař nebo alchymista)²⁸⁸ a ďábel jménem Mephistophiles. Postava Markétky se v *Historii* nevyskytuje, objevuje se až

²⁷⁹ Např. KREUTZER (2003): 142.

²⁸⁰ Srov. KREUTZER (2003): 9, 12, 14; Quispel in PORTMANN/RITSEMA (1967): 257.

²⁸¹ Podrobněji viz Quispel in PORTMANN/RITSEMA (1967): 247 ff. Zmiňuje se o něm také JUST (2014): 44.

²⁸² Viz KREUTZER (2003): 21, 23.

²⁸³ PATOČKA (2004/I): 512.

²⁸⁴ In KREUTZER (2003): 15.

²⁸⁵ Srov. PATOČKA (2004/I): 511, 515; KREUTZER (2003): 102.

²⁸⁶ Srov. KREUTZER (2003): 25; WIEßMANN (2003): 242.

²⁸⁷ Srov. Magris in WIEßMANN (2003): 227; WIEßMANN (2003): 232; KREUTZER (2003): 17-18.

²⁸⁸ Srov. BUNKE (2011): 23.

u Goetha.²⁸⁹ Z bezpočtu literárních zpracování jsou nejvýznamnější a neznámější tři podoby, a to z pera Christophera Marlowa, Johanna Wolfganga von Goethe a Thomase Manna.²⁹⁰

Na podobu děl má do velké míry vliv doba, ve které vznikla: v soumraku středověku najdeme lidskou svobodu (jak ve vědění tak v tužbách), která vede k zatracení (vědomá volba zlého), v Goethově době Faustovu očistu skrze Markétku, na které se provinil (zlo zde však nemá již takovou moc) a v epoše Mannově je smyslem obchodu právě získání nesmrtelné duše (protože ve společnosti jeho věku vládne bezduchost), zlo zde nabývá iracionální podobu a vysvobozením je pocit zodpovědnosti; krom toho je o umění – konkrétně hudbě namísto vědy.²⁹¹

Faust se dočkal i mnoha zpracování hudebních, a to v podobě různých druhů i žánrů; mnoho hudebníků i spisovatelů se Faustem zabývalo v mladém věku, v dalších případech je skládali desítky let, jindy se jedná o fragmenty a konečně je někteří považovali za své poslední.²⁹² Co do četnosti se např. v 19. století jednalo o nejčastěji zpracovávanou látku²⁹³.

Na jeho začátku vznikla opera *Faust* Louise Spohra, která byla přeložena i do češtiny a provedena v Praze pod taktovkou Carla Marii von Webera.²⁹⁴ Následoval singspiel Ignaze Waltera s prvky alegorie.²⁹⁵

Goethe sám o zhudebnění svého díla sice uvažoval, nikdy se však nerealizovalo, a to z několika důvodů: Goethe se o hudbu zajímal spíše teoreticky, dle jeho názoru bylo také málo skladatelů, jejichž styl by byl podle něj vhodný pro zhudebnění Fausta, zmiňoval se o Mozartovi či Meyerbeerovi, nakonec však ke zhudebnění těmito komponisty nedošlo.²⁹⁶

Samotná možnost zhudebnění Goethova dramatu je poněkud problematická, a to s ohledem na zvuk a rytmus veršů a zároveň jejich poměrně složitá stavba, na druhou stranu dílo obsahuje četné reference na hudbu přímo v textu na mnoha centrálních místech díla (hudba např. zachraňuje Fausta před smrtí). Dále jsou to např. zvuk hvězd (harmonie sfér), sbory, Markétčiny písně, studentské písně, čarodějnický tanec atd.,²⁹⁷ nabízí se tedy např. scénické zpracování, jako je tomu v Ebenově případě. Goethe např. také pracoval s hudebními nástroji

²⁸⁹ Srov. KREUTZER (2003): 17, 22, 27.

²⁹⁰ Srov. PATOČKA (2004/I): 517.

²⁹¹ Srov. PATOČKA (2004/I): 513, 516, 518-519, 525; týž (2004/II): 107, 110, 118; KREUTZER (2003): 22, 84, 144, 149; WIEßMANN (2003): 229.

²⁹² Srov. WIEßMANN (2003): 248-249.

²⁹³ Srov. BUNKE (2011): 33.

²⁹⁴ Ten mj. podal také vysvětlení ouvertury, co vyjadřují jednotlivé motivy – srov. KREUTZER (2003): 38-39. Podobně Fausta svými poznámkami opatřil i Petr Eben (rozdíl je však v tom, že se v jeho případě jedná přímo o poznámky autorské).

²⁹⁵ Podrobněji viz KREUTZER (2003): 28, 31, 34-35, 38

²⁹⁶ Srov. KREUTZER (2003): 49, 59-60.

²⁹⁷ Srov. BUNKE (2011): 27, 40-42; KREUTZER (2003): 47-48, 58, 62-64, 69-71, 75-78, 81-83

jako se znaky.²⁹⁸ Není bez zajímavosti, že Faust, ačkoliv ústřední postava, nezpívá a je hudbou toliko obklopen, např. na rozdíl od Mephista.²⁹⁹ Goethovo drama, jeho celoživotní dílo, na něj měly vliv i pietismus či gnosticismus,³⁰⁰ je pravděpodobně nejvýznamnějším zpracováním faustovského mýtu a stalo se podkladem pro mnoho děl.³⁰¹

Dalším z významných zpracování je *Sedm scén z Fausta* Roberta Schumanna, které jsou, jak již název napovídá, právě scénickou hudbou s instrumentální ouverturou, sólovými i sborovými partii, a to až dvanáctihlasými; zajímavým rysem je zde absence zla, ďábelských sil a zaměření na postavu Markétky.³⁰² Schumann také použil techniku reminiscence,³⁰³ která se objevuje v Ebenově „Valpuržině noci“.

Následuje osobnost Hectora Berlioze – ten poslal svých *Osm scén z Fausta* (složených na základě Nervalova překladu) k posouzení samotnému Goethovi, jenž o vyjádření požádal Zeltera (svého hudebního poradce), který však tvrdil, že z Fausta tam není mnoho.³⁰⁴ K faustovské tematice, již byl velmi znalý, se znovu vrátil později a vytvořil nové umělecké dílo (ačkoliv také částečně ze scén vychází, jsou zde však prvky z Marlowa jakož i vlastní koncepce)³⁰⁵ s názvem *Faustovo prokletí*: obsahuje sóla, sbory a Rákóczyho pochod, centrální postavou je zde pro změnu (oproti Schumannově zpracování) Mephisto, samotný Faust má zde roli pasivní.³⁰⁶ Oproti Goethově vyústění zde není záchrany, Faustův osud končí cestou do pekla, což je jeden z typických rysů francouzské, tzv. černé romantiky.³⁰⁷ Dílo je rovněž opatřeno mnoha poznámkami.³⁰⁸

Z původního plánu na čtyřvětou symfonii zůstala u Richarda Wagnera pouze tzv. *Faustovská předehra*, jejíž hlavní myšlenkou je zde ztvárnění postavy samotného Fausta s otevřeným koncem.³⁰⁹ Symfonického zpracování se faustovský mýtus dočkal u Liszta: jeho třívětá symfonie je doplněna závěrečným sborem a není zde přítomna ona fascinace zlem, jako je tomu u Berlioze, spíše vychází z goethovské tradice, kromě něj na něj měli vliv i literáti Lenau a Byron.³¹⁰ Zajímavostí je, že Liszt např. použil všech dvanáct tónů stupnice v jednom

²⁹⁸ Srov. KREUTZER (2003): 75.

²⁹⁹ Srov. KREUTZER (2003): 66; BUNKE (2011): 44-45.

³⁰⁰ Srov. Quispel in PORTMANN/RITSEMA (1967): 260 ff.; KREUTZER (2003): 84; JUST (2014): 56.

³⁰¹ Srov. BUNKE (2011): 23.

³⁰² Srov. KREUTZER (2003): 85, 89, 93, 98, 100.

³⁰³ Srov. tamtéž: 93.

³⁰⁴ Srov. BUNKE (2011): 26-28, 32-33; KREUTZER (2003): 104, 106

³⁰⁵ Srov. BUNKE (2011): 34.

³⁰⁶ Srov. KREUTZER (2003): 105-107; BUNKE (2011): 62.

³⁰⁷ Srov. BUNKE (2011): 25, 62.

³⁰⁸ Srov. KREUTZER (2003): 116.

³⁰⁹ Srov. KREUTZER (2003): 123-124.

³¹⁰ Srov. tamtéž: 124-126; BUNKE (2011): 73-74.

z témat první věty,³¹¹ což se objevuje i u Ebena. Rozdíl mezi Wagnerem a Lisztem spočívá v soustředění se na odlišné postavy: zatímco pro Wagnera je ústředním protagonistou Faust, pro Liszta je to celé trio, jedná se o jakýsi hudební komentář k Faustovi.³¹²

Ve Francii vznikla opera *Faust a Markétka* Charlese Gounoda, kde do popředí opět vstupuje postava Mephistophela a navíc se objevuje nový hrdina – Valentin, končí ale – na rozdíl od Berlioze – záchranou obou postav, jak Fausta, toužícího po naplnění života, tak Markétky.³¹³ Prvek Šimona Mága, o kterém byla řeč výše, vnáší do své literární opery s názvem *Mefistofele* Arrigo Boito a vsazuje svou verzi do Frankfurtu kolem roku 1500, čemuž odpovídá i výběr postav, i zde se však – třebaže v modernějším pojetí – vychází z dramatu (obsahuje např. předehru na divadle i závěrečnou apoteózu).³¹⁴

Adaptace ve 20. století posouvají svůj pohled od Goetha směrem k *Historii*, ale i k jiným prvkům, jako je např. loutkohra.³¹⁵ Z italského vlivu jakož i velmi hluboké znalosti faustovské látky těžil Ferruccio Busoni, jehož opera s instrumentální symfonií postupně vznikala počátkem 20. století, se odehrává se ve Wittembergu a Parmě a obsahuje mnoho prvků faustovského mýtu (z legend, her, literatury i hudby); její premiéry se skladatel nicméně nedočkal, což je také jeden z důvodů otevřeného konce.³¹⁶

Dílo Thomase Manna se stalo inspirací pro Hannse Eislera a jeho plánovanou operu, ze které existuje pouze libreto s názvem *Johann Faustus* z roku 1951 a také Jacoma Manzoniho postmoderní operu *Doktor Faustus* z roku 1989.³¹⁷ O rok později vznikla opera *Faust* italského skladatele Lucy Lombardiho, který mj. ve svém díle hojně využíval citací a – podobně jako Eben – kladl důraz na text.³¹⁸ S prvky seriality se setkáme v díle *Votre Faust* avantgardistů 60. let – belgicko-francouzské dvojice Henriho Pousseura a Michela Butora, která má podtitul *fantazie ve stylu opery* a je označována za exemplární příklad intermediality.³¹⁹

K nejvýznamnějším moderním dílům patří opera *Historia von D. Johann Fausten* Alfreda Schnittkeho, která se již svým názvem programově navrácí ke zdroji z období reformace; jak jsme uvedli výše, na podobu díla má vždy vliv doba, ve které vznikalo: nejinak je tomu také v tomto případě, kde se jedná o polystylové dílo (kombinuje např. operu, pašije či šlágr) a v němž zlo je sice přítomno, ale má neurčitou podobu (hudebně je vyjádřeno např. právě

³¹¹ Srov. KREUTZER (2003): 125.

³¹² Srov. BUNKE (2011): 25; WIEßMANN (2003): 217.

³¹³ Srov. KREUTZER (2003): 126-129, 132.

³¹⁴ Srov. tamtéž: 132-136.

³¹⁵ Srov. WIEßMANN (2003): 218-219.

³¹⁶ Srov. KREUTZER (2003): 137-141.

³¹⁷ Srov. tamtéž: 150-155.

³¹⁸ Srov. WIEßMANN (2003): 222-223, 250.

³¹⁹ Srov. tamtéž (2003): 221, 250.

pomocí šlágru, což je ztvárnění ne nepodobné Ebenovi).³²⁰ Je to dáno mj. také tím, že optikou 20. století již není ďábel tak snadno odhalitelný jako tomu bylo v případě černého pudla u Goetha.³²¹ V neposlední řadě našel Faust uplatnění také v oblasti non-artificiální hudby, v muzikálech.³²²

V průběhu vývoje nejrůznějších zpracování faustovského mýtu v hudbě postupně vykryštalizovaly určité prvky, které se staly jistou tradicí v rámci hudebního vyjadřování a lze je najít u vícera skladatelů. Patrně nejčastějším z nich jsou kontrasty, které mají vyjádřit nejrůznější protipóly, ať už dvě duše ve Faustovi, alternativu spasení či zatracení, prvky serafínské (či serafické) na straně jedné a mefistofelské na straně druhé, odlišnosti lidského a ďábelského, světla a tmy, dobra a zla až po diferenci mezi vznešeným a triviálním.³²³ Ke konkrétní hudební realizaci těchto fenoménů dochází např. pomocí tonality a atonality, konsonance a disonance, harmonie a disharmonie, vysokých a nízkých poloh atd.³²⁴

Poměrně časté jsou Markétčiny písně, u kterých bylo zaznamenáno více než sto různých zpracování.³²⁵ Kromě písní Markétčinych se zpracování dočkalo mnoho dalších písní: studentských, banálních (píjáckých) i sborových.³²⁶ Zakořenil zde také protestantský chorál, známé je např. Schubertovo použití velikonočního „Christ ist erstanden“, vyskytují se však i prvky katolické.³²⁷ Citáty jako takové, fragmenty nevyjímaje, jsou obecně běžné.³²⁸

Etablovala se i Valpuržina noc, související s ďábelskou či démonickou partíí, v níž je hudba děsivá, apokalyptická, jsou použity nejrůznější exotické prvky, nejčastěji rytmy.³²⁹ Dalšími tzv. mefistofelskými prvky se staly tance: ponejvíce valčík, dále polonéza, kvapík či tango, exotično však bylo tradičně spojováno s východem (pro nás spíše střední Evropou), a to např. vsazením části děje do oblasti Maďarska či Polska.³³⁰ Formou hudební exprese těchto prvků byly také groteskní, parodické či burleskní prvky.³³¹ V neposlední řadě se synonymem pro vyjádření diabolických prvků stalo použití tritónu, zvaného též „diabolus in musica“.³³²

³²⁰ Srov. KREUTZER (2003): 155-164.

³²¹ Srov. WIEßMANN (2003): 234.

³²² Srov. tamtéž: 228.

³²³ Srov. KREUTZER (2003): 18, 31, 61, 66, 93, 109, 113, 117, 158, 160; BUNKE (2011): 38, 43, 61, 76; WIEßMANN (2003): 228, 223, 235.

³²⁴ Srov. tamtéž. Zaznamenán byl např. také jejich souboj, a to v Heineho libretu k baletu, kde tanec na sabatu je přerušen chorálem varhan – srov. BUNKE (2011): 78. Podobné pojetí se objevuje také u Ebena.

³²⁵ Srov. KREUTZER (2003): 31, 62; BUNKE (2011): 42, 52, 57-58.

³²⁶ Srov. KREUTZER (2003): 38, 45, 62, 69; BUNKE (2011): 45, 47.

³²⁷ Srov. týž (2003): 63-64, 141.

³²⁸ Srov. BUNKE (2011): 36, 42; WIEßMANN (2003): 223.

³²⁹ Srov. KREUTZER (2003): 38, 44, 46, 60, 70, 72-73, 120, 152.

³³⁰ Srov. KREUTZER (2003): 118, 123, 130, 134, 146, 155, 163; BUNKE (2011): 25, 76-77, 222.

³³¹ Srov. KREUTZER (2003): 118, 132, 144-145, 152, 159; BUNKE (2011): 62.

³³² Srov. KREUTZER (2003): 136, 223.

Vedle tohoto intervalu se setkáme s hojným využitím kvinty (u Wagnera a Liszta), který má zřejmě analogií s hudebním systémem založeném na kvintových vztazích symbolizovat Faustovo odhodlání jít až na hranici lidského poznání.³³³ Robert Schumann zvolil tóninu d moll, jejíž tradice sahá od Mozartova *Klavírního koncertu* přes *Requiem* až po Beethovenovu *Devátou symfonii*.³³⁴

Důležitým prvkem se rovněž stala charakteristika postav, jejich hudební typizace, ať už formou leitmotivů, témat a jejich návratů apod.³³⁵ V kontrastu s výše uvedenými charakteristikami o mefistofelských prvcích se na konci setkáváme s apoteózou.³³⁶ Vzhledem ke skutečnosti, že se téměř vždy jedná o hudební vyjádření inspirované literární předlohou, nelze opomenout ani různé formy intermediality (v tomto případě jazyka a hudby).³³⁷ Konečně lze vypořádat tendenci k výběru scén (Scéna v dómu, na Brockenu atd.).³³⁸ Naproti tomu některé scény často zhudebňovány nejsou. (např. Prolog či Kolovrátkář):³³⁹ obě scény jsou však součástí Ebenovy suity.

Faust má samozřejmě svou tradici také v českých zemích v mnoha různých podobách, ať už v podobě loutkových faustiád, pověstí (např. v Jiráskových *Starých pověstech českých*), přes hru Jiřího Suchého, operu Josefa Berga, esej Josefa Šafaříka až po film Jana Švankmajera.³⁴⁰ Rozšířenost povědomí o Faustovi u nás již od raného věku vystihuje následující citát: „Každý druhý Čech byl – ať už rodiči, nebo školou – alespoň jednou v dětství povinně vytažen na pimprlového Fausta, tj. Fausta s Kašpárkem coby de facto hlavním Mefistovým protihráčem,...“³⁴¹. Dodnes se objevuje na programu loutkových divadel.³⁴²

Ve suitě *Faust pro varhany* Petra Ebena, která vznikla na podkladu scénické hudby k dramatu *Faust* podle Goetha v režii Otomara Krejčí pro vídeňské divadlo Burgtheater,³⁴³ se objevuje mnoho obvyklých významů tématu.³⁴⁴ V duchu tradice se nese také výběr scén (až na „Prolog“ či „Kolovrátkáře“, jak je uvedeno výše), opatření poznámkami, jakož i použití technik kontrastů, citací, písní, tanců, reminiscence, dodekafonie, vyjádření zla pomocí triviality,

³³³ Srov. BUNKE (2011): 60.

³³⁴ Srov. KREUTZER (2003): 98; BUNKE (2011): 68-69.

³³⁵ Srov. KREUTZER (2003): 38, 148; BUNKE (2011): 25, 238.

³³⁶ Srov. KREUTZER (2003): 132, 134; BUNKE (2011): 69-70; WIEßMANN (2003): 240.

³³⁷ Srov. WIEßMANN (2003): 250.

³³⁸ Srov. KREUTZER (2003): 44, 71.

³³⁹ Srov. BUNKE (2011): 43, 48-49.

³⁴⁰ Srov. JUST (2014): 33, 34, 36.

³⁴¹ JUST (2014): 33.

³⁴² Viz např. <<http://www.toymachine.cz/aktuality/2016/05/faust/>>.

³⁴³ Viz VONDRŮCOVÁ (1995): 187-188, 216-217. K problematice termínu scénická hudba viz blíže KVAPILOVÁ (2015): 10 ff.

³⁴⁴ Srov. KREUTZER (2003): 150.

přítomnost prvků katolických i protestantských, apoteózy, použití tritonu a v neposlední řadě také spojení jazyka a hudby, jak bylo řečeno výše.

2 PRAKTICKÁ ČÁST

2.1 Výzkum aspektů

Jako nejvhodnější se v rámci ZUŠ jeví posluchači nejvyšších ročníků hudební nauky, konkrétně se tedy jedná o skupinový výběr z řad 4. a 5. ročníku hudební nauky na ZUŠ v Moravskoslezském kraji. Vzorek výzkumu tvoří celkem 2 skupiny žáků ZUŠ – u první skupiny (kontrolní) se zkoumá recepce bez výkladu ke skladbám a u druhé s výkladem (experimentální). Na tomto místě je důležité poznamenat, že onen výklad rozhodně nehodlá vnucovat vlastní pojetí Ebenových skladeb, a připravit tak posluchače o jejich originální vnímání; vychází výhradně ze skladatelových komentářů, jež jsou pro pochopení skladeb určující, čímž se zajistí vyhnutí se scestné verbalizaci, na jejíž zneužití upozorňuje např. Poledňák³⁴⁵.

Z pochopitelných důvodů by Ebenův komentář ke skladbám nebyl dostačující. Úryvky překladu prvního dílu Goethova *Fausta*, které jsou součástí většiny nahrávek, mohou být sice užitečné, avšak nikoliv jediným zdrojem výkladu. V případě *Fausta* se nabízí využít faustovských pověstí, kupř. pověsti o Faustově domě z Jirákových *Starých pověstí českých*. Ani tento výklad však v žádném případě nesmí být zavádějícím, nýbrž musí stále plně zůstat ve službách díla a vzhledem k rozdílnosti děje (Eben vychází z Goetha) se jako vhodnější jeví tuto pověst spíše zmínit a popř. doplnit fotografií apod. Výklad však nesmí být příliš dlouhý, proto je zapotřebí také jistého zjednodušení děje.³⁴⁶

V neposlední řadě je také nutno uvažovat o názorném, avšak jednoduchém vysvětlení fungování varhan, zvláště pak varhan „ebenovských“, tj. nástroje minimálně třímanuálového ve větším prostoru s kvalitními akustickými parametry, skýtajícího možnost celé palety rozličných barevných kombinací s významným zastoupením jazykových rejstříků³⁴⁷.

Cílem výzkumu je také popsat, které další aspekty a do jaké míry mohou ovlivňovat recepci vybraných varhanních skladeb Petra Ebena u posluchačů ZUŠ. V oblasti metod se často osvědčila jejich kombinace s ohledem na zkoumaný jev: v našem případě jsou to anamnestický

³⁴⁵ POLEDŇÁK (1998): 14.

³⁴⁶ Jak uvádí HERDEN (1994): 74. Soustředění se na pochopení základní významové výstavby díla uvádí také JIRÁNEK (1979): 107. o „významových dominantách“ hovoří FALTUS (2000): 23.

³⁴⁷ Srov. VÍTOVÁ (2004): 440.

dotazník, sémantický diferenciál a zvukový dotazník,³⁴⁸ doplněné zúčastněným pozorováním³⁴⁹ autora této práce. Konkrétně se tedy jednalo o anamnestický dotazník (22 otázek), sémantický diferenciál a zvukový dotazník (3 ukázky á 10 otázek (sémantický diferenciál) + 2 otázky (zvukový dotazník³⁵⁰)). Výzkum byl proveden na vzorku 250 žáků ZUŠ z nejvyšších ročníků hudebních nauk.

Jak jsme uvedli v úvodu, pro výzkum byly vybrány tři části ze suity *Faust pro varhany*.³⁵¹ Jmenovitě se jedná o „Prolog“ (dále též jako Ukázka č. 1), „Velikonoční sbory“ (Ukázka č. 2) a „Valpuržinu noc“ (Ukázka č. 3).³⁵² V „Prologu“ jde především o střídání vysokých a nízkých poloh a zároveň také temných a světlých barev varhanních rejstříků; jedná se tedy o výšku a potažmo barvu.³⁵³ „Velikonoční sbory“ jsou v zásadě rozděleny na dvě části, přičemž první z nich má charakter dobra a druhá zla.³⁵⁴ Zde proti sobě stojí především původní „čisté“ citace gregoriánských motivů a fanfáry a jejich alterace; rozlišení barev (principálový sbor vs. jazyky a alikvoty) je sice poměrně zřetelné, nikoliv však zcela jednoznačné. Konečně „Valpuržina noc“ představuje nejspletitější fenomén: jde především o karikaturu a triviálnost, které mají představovat zlo.³⁵⁵ Jako nezbytnost pro pochopení těchto skladeb se jeví objasnění širšího estetického kontextu (karnevalů, masek, čarodějnic atd.), která kontrastuje s čistým nadpozemským estetickým ideálem v podobě Markétčina motivu, který se ve skladbě objeví ve formě reminiscence.³⁵⁶

2.1.1 Anamnestický dotazník

Anamnestický dotazník sestával celkem z 22 otázek. Kromě nich obsahoval také údaje o třídě (ročníku hudební nauky), věku a pohlaví.

³⁴⁸ Sémantického diferenciálu bylo použito při zkoumání recepce nejen skladeb z oblasti vážné hudby – viz např. RADIMCOVÁ (2011): 144 – v oblasti rockové hudby, ale i v jiných disciplínách – viz VALA (2014): 75 ff. – při výzkumu čtenářské gramotnosti. Na podobnost sémantiky v hudbě a básnictví upozorňoval již např. také FALTUS (2000): 20. Je však zde potřeba mít zároveň na paměti z podstaty věci vyplývající rozdílnosti těchto umění – k hudbě a jazyku viz také úvodní kapitola teoretické části této práce.

³⁴⁹ Jako doplněk je tato metoda doporučována např. u VÁŇOVÉ/SKOPALA (2007): 39.

³⁵⁰ Zvukový dotazník slouží také jako doplněk k sémantickému diferenciálu k určení dominantních výrazových prostředků či dojmů ze skladeb souvisejících s programní hudbou. – viz např. VÁŇOVÁ/SKOPAL (2007): 59.

³⁵¹ o možnostech třech ukázek stejného žánru i od jednoho skladatele hovoří i Poledňák – srov. POLEDŇÁK et al. (1960): 6.

³⁵² EBEN (1983).

³⁵³ Srov. VONDROVICOVÁ (1995): 188.

³⁵⁴ Srov. tamtéž.

³⁵⁵ Srov. tamtéž.

³⁵⁶ Blíže k „serafinským“ a „mefistofelským“ prvkům v jednotlivých částech a jejich kontextu viz GAJDA (2012): 51 ff.

Poněvadž v některých případech (především u menších ZUŠ) může dojít k tomu, že třídy jsou spojeny a našim cílem bylo vyselektovat skupinu co nejhomogennější, obsahovala první otázka více možností, než kolik jich je uvedeno v tabulce a viditelné na grafu. Pokud se někdo totiž věnoval hudbě po velmi krátkou dobu, tj. méně než rok (možnost a)) nebo 1 až 2 roky (možnost b)), byl z výběrového vzorku vyloučen, poněvadž prakticky nepatřil do čtvrtého či pátého ročníku hudební nauky, byl tedy pouze přítomen z důvodu slučování skupin. Takových případů bylo nicméně zaznamenáno pouze několik.

Při sestavování otázek byl vytyčen cíl vybrat takové otázky, které by kromě obrazu o vzorku jako celku zároveň také umožnily sledovat další aspekty kromě výkladu, které by mohly mít vliv na recepci. Tyto otázky jsou doplněny o takové dotazy, jež si kladou za cíl potvrdit homogenost vzorku, popř. získat údaje o dalších preferencích posluchačů. Při sestavování pořadí otázek v dotazníku byl zvolen trend od obecných otázek ke konkrétním, tj. např. otázka o koncertech vážné hudby obecně předchází otázce o návštěvě varhanního koncertu, resp. koncertu, na kterém hrály varhany. Z hlediska struktury je dotazník rozdělen do sekcí, první dvě otázky jsou zaměřeny na délku hry a rodinné zázemí či prostředí, otázky 3 až 5 na poslech hudby v rámci školy i ve volném čase, otázky č. 6 až 8 na preferované skladatele umělé hudby, žánry a hudební skupiny neumělé hudby, otázky 9 a 10 se týkaly nástroje, na který děti hrají, otázky 11 až 13 ZUŠ a předmětu hudební nauka se zřetelem k poslechu v jeho rámci, otázka 14 návštěvy koncertů vážné hudby obecně, otázka 15 až 19 varhan (návštěvy prostoru, kde se nacházejí, znalosti varhanní skladby a návštěvy varhanního koncertu). Poslední 3 otázky (20 až 22) byly zaměřeny na znalost profese Petra Ebena, četbu a specificky asociace a spojitosti s postavou jménem Faust.

Konečně z hlediska formy otázek lze hovořit o otázkách umožňujících výběr z nabízených odpovědí (multiple choice), dichotomických otázkách a konečně otázkách otevřených, přičemž zvolení té které formy vždy podléhalo charakteru otázky.

Jak bylo naznačeno výše, některé otázky byly záměrně voleny a pokládány tak, aby bylo možno v případě statisticky porovnatelných možností odpovědí propočítat vliv toho či onoho aspektu na recepci. V některých případech bylo poté nutno sloučit možnosti odpovědí, kupř. *ano, hodně, ano a spíše ano* vyplývá, že se líbil, totéž platí i opačně. Tento postup má své opodstatnění v danosti, že u příliš malých skupin nelze provést statisticky validní testy. To je také důvod, proč některé aspekty zkoumat lze a jiné nikoliv. Např. u otázky 15 (viz níže) je, jak se ukázalo, poměr odpovědí vyvážený (ti, kteří navštěvují prostory, ve kterých se nacházejí varhany oproti těm, kteří tam zavítají zřídka či vůbec), avšak u otázky č. 14 je tento poměr nevyvážený (těch, kteří často či pravidelně chodí na koncerty, je tak málo, že jejich počet je

nepoměrný počtu těch, kteří koncerty nenavštěvují). Zatímco tedy v prvním případě je toto rozložení odpovědí vhodné pro provedení statistického testu, ve druhém nikoliv, z čehož vyplývá, že první jmenovaný aspekt v úvahu bereme a dále zkoumáme, u druhého to naopak není dost dobře možné.

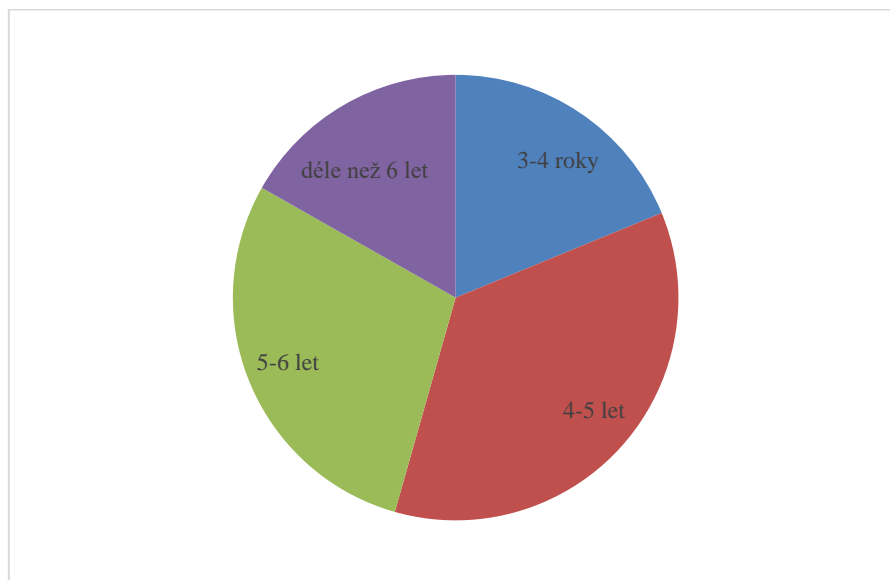
Otázka č. 1 – Jak dlouho se věnuješ hudbě (hraješ na nějaký nástroj nebo zpíváš)?

- a) méně než rok
- b) 1-2 roky
- c) 3-4 roky
- d) 4-5 let
- e) 5-6 let
- f) déle než 6 let

Tabulka č. 1 – Anamnestický dotazník – Otázka č. 1

Možnosti	Počet	V procentech
3-4 roky	47	19%
4-5 let	89	36%
5-6 let	72	29%
déle než 6 let	42	17%
Celkem	250	100%

Graf č. 1 – Anamnestický dotazník – Otázka č. 1



Z celkových 250 posluchačů se jich největší část věnuje hudbě 4-5 let (36%). To odpovídá vytyčenému cíli soustředit výzkum na žáky 4. a 5. ročníku hudební nauky. Následuje možnost 5-6 let (29%) – zde spadají převážně páté ročníky hudebních nauk a dále pak žáci věnující se hudbě déle, ještě před počátkem navštěvování ZUŠ, poněvadž otázka primárně neověřuje délku studia na ZUŠ, i když se předpokládá jistá korelace, spíše směřuje k ověření

aktivního kontaktu a provozování hudby u respondentů. Další z možností jsou 3-4 roky (19%) – ta se týká těch žáků, kteří v době vyplňování dotazníků navštěvovali 4. ročník hudební nauky. Konečně statisticky nejméně početná skupina – déle než 6 let (17%) se týká převážně dětí, které se věnovaly hudbě často již v rámci nepovinných kroužků v mateřských školách či raných ročnících prvního stupně (např. hry na flétnu, jak vyplynulo z otevřených odpovědí na otázku, na jaké nástroje hrají či hráli – viz níže).

Z uvedeného komentáře tedy vyplývá, že ačkoliv se návštěva ZUŠ do velké míry překrývá s faktickou délkou hry na konkrétní nástroj, existuje skupina (42 posluchačů), kteří se hudbě věnovali již před docházkou na ZUŠ, jak se ukázalo dle otevřených otázek, většinou se jednalo o mimoškolní nebo volnočasové aktivity, dále snahu ze strany rodičů (bylo např. uvedeno *učila mě mamka*) a konečně o samouky (např. *zkoušel(a) jsem sám/sama hrát na...*).

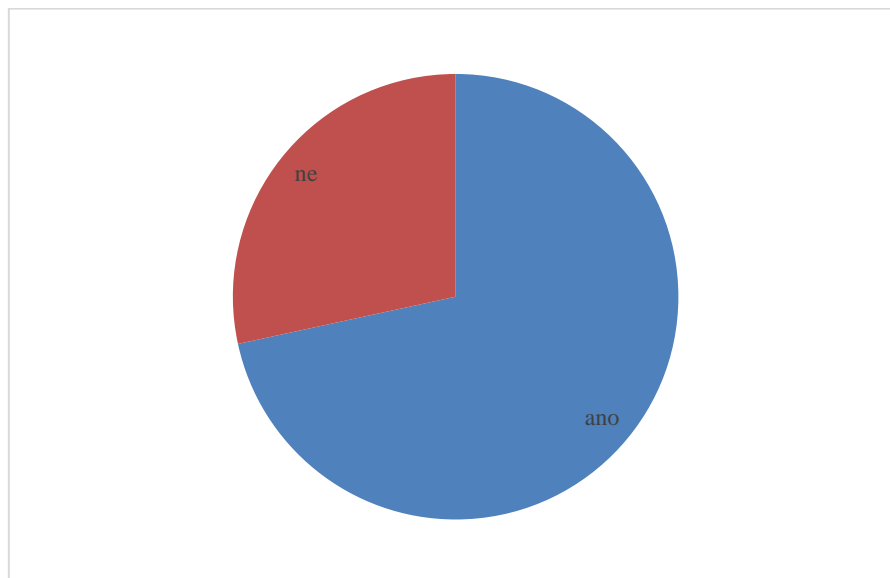
Otázka č. 2 – Hraje u vás doma kromě tebe ještě někdo na hudební nástroj nebo zpívá?

- a) ano (napiš, kdo: _____)
- b) ne

Tabulka č. 2 – Anamnestický dotazník – Otázka č. 2

Možnosti	Počet	V procentech
ano	179	72%
ne	71	28%
Celkem	250	100%

Graf č. 2 – Anamnestický dotazník – Otázka č. 2



Pro jednu z vedlejších hypotéz této práce (viz dále) – jeden z dalších aspektů recepce hrála významnou roli otázka druhá, která se týkala rodinného zázemí posluchačů v tom smyslu, zda někteří členové jejich rodiny hrají na hudební nástroj nebo zpívají. Předpokládá se totiž, že

u skupiny, kde se doma muzicíruje, popř. kde rodiče či jiný příbuzní mají zkušenosti s aktivním věnováním se hudbě, bude recepce odlišná od skupiny, kde se jí nevěnuje nikdo, tudíž zde není vedení (zázemí) a vedení či směřování k hudbě ze strany rodičů, sourozenců či dalších příbuzných.

Jak je patrné z uvedené tabulky a grafu, u velké většiny posluchačů ZUŠ (72%) se hudbě věnují v jejich domácnosti další členové rodiny, často je to i více než jeden rodinný příslušník, přičemž se ne vždy výlučně jedná o úzký rodinný kruh, setkali jsme se s údaji jako sestřenice, bratranec, teta či strýc, u neúplných rodin také s odpověďmi typu *přítel od mamky*. Existují i takoví posluchači, u kterých hraje či zpívá i pět příbuzných – namátkou kupř. citujme jednu z odpovědí: *mamka, tatka, sestra, teta, babička*. Naproti tomu téměř třetinu vzorku tvoří žáci, kteří neuvedli, že by u nich někdo aktivně provozoval hudbu. Zda tento aspekt má vliv na recepci a do jaké míry, má ukázat statistický test.

Pokud žáci uvedli možnost a), byli vyzváni, aby napsali, kdo u nich doma hraje: nejčastěji jsou to sourozenci – *sestra* (87 krát) a *bratr* (69 krát), v některých případech se jedná také o 2 *sestry, sestru a bratra* atd. Následují rodiče – *matka* (62) a *otec* (51), u některých opět hrají či zpívají oba rodiče a prarodiče – *dědeček* (14) a *babička* (11). Posledními dvěma uvedenými skupinami jsou *teta* (15) a *strýc* (3) a konečně *sestřenice* (9) a *bratranec* (6). u všech skupin je bilance ve prospěch ženského pohlaví, s výjimkou prarodičů. Lze tedy říci, že v rámci rodinných příslušníků, se kterými respondenti našeho vzorku mají blízký kontakt, se hudbě častěji věnují osoby ženského pohlaví.

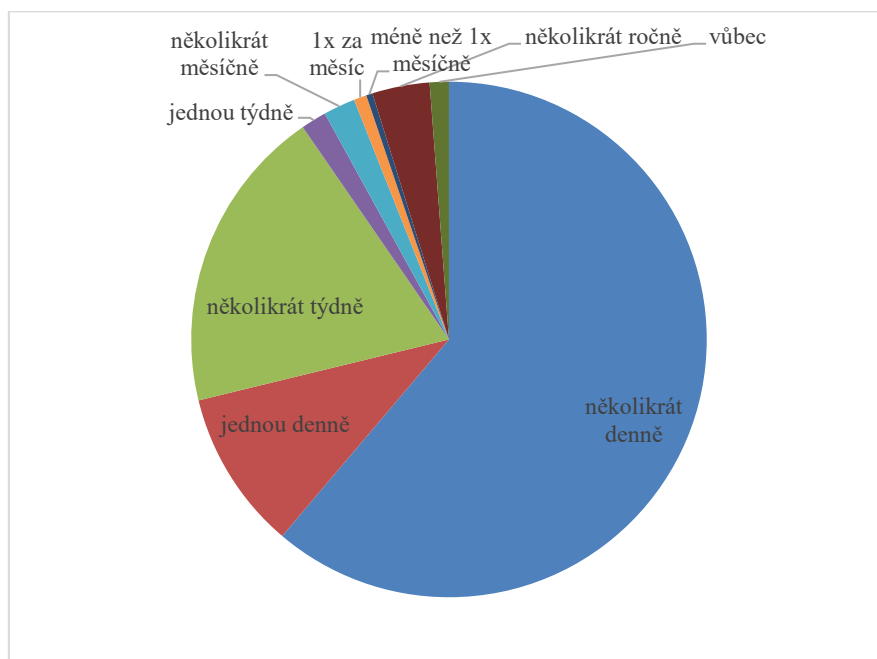
Otázka č. 3 – Jak často posloucháš hudbu mimo školu a hudebku?

- a) několikrát denně
- b) jednou denně
- c) několikrát týdně
- d) jednou týdně
- e) několikrát za měsíc
- f) jedenkrát za měsíc
- g) méně než jedenkrát za měsíc
- h) několikrát za rok
- i) vůbec

Tabulka č. 3 – Anamnestický dotazník – Otázka č. 3

Možnosti	Počet	V procentech
několikrát denně	153	61%
jednou denně	25	10%
několikrát týdně	48	19%
jednou týdně	4	2%
několikrát měsíčně	5	2%
1x za měsíc	2	1%
méně než 1x měsíčně	1	0%
několikrát ročně	9	4%
vůbec	3	1%
Celkem	250	100%

Graf č. 3 – Anamnestický dotazník – Otázka č. 3



Ve třetí otázce nás zajímalo, zda žáci poslouchají hudbu (artificiální i nonartificiální) mimo školu a ZUŠ, tzn., že např. poslouchají hudbu na cestě do/ze školy, pouštějí si hudbu i doma, při učení, pro zábavu, relaxaci atd.

Zde jich 61% zaškrtnulo možnost a), tedy že hudbu poslouchají několikrát denně ve svém volném čase. Druhá v pořadí skončila možnost c), tedy několikrát týdně (19%), až třetí možnost b), tedy jednou denně (10%). V součtu tyto tři možnosti pokrývají 90%, žádná z dalších možností nepřekročila pětiprocentní hranici. Z toho vyplývá, že pro drtivou většinu je poslech hudby takřka každodenní součástí jejich životního stylu, nikoliv jen příležitostným trávením volného času (spojeném např. výlučně s návštěvou kulturní akce). Zbývá podotknout, že pouhé

1% dotazovaných neposlouchá hudbu vůbec (možnost i). Vzorek tedy tvoří takřka pouze posluchači mající intenzivní kontakt s poslechem hudby v rámci svých volnočasových aktivit.

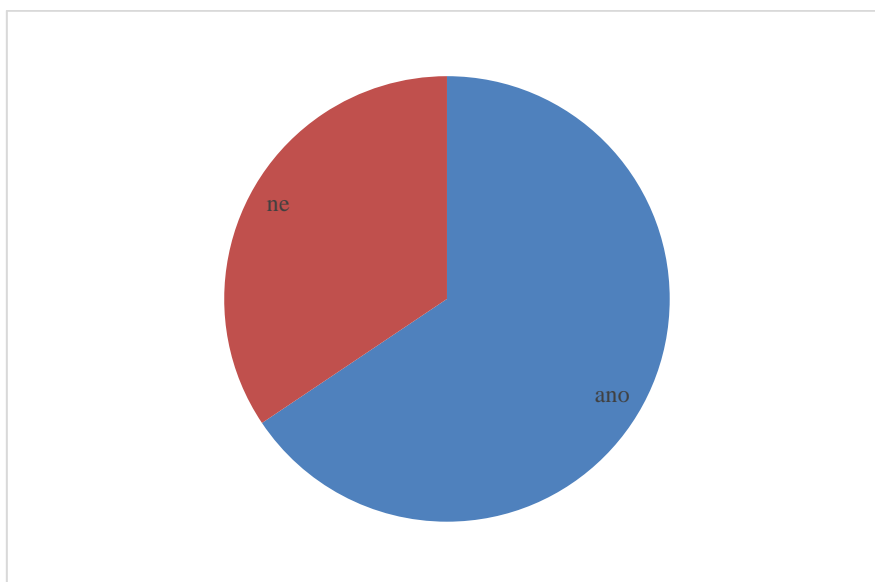
Otázka č. 4 – Posloucháte vážnou hudbu ve škole?

- a) ano
- b) ne

Tabulka č. 4 – Anamnestický dotazník – Otázka č. 4

Možnosti	Počet	V procentech
ano	164	66%
ne	86	34%
Celkem	250	100%

Graf č. 4 – Anamnestický dotazník – Otázka č. 4



Tato otázka měla ověřit, zda jsou žáci vystavováni poslechu vážné hudby ve své škole (v rámci hodin hudební výchovy), netýkala se tedy ZUŠ. i když ve dvou třetinách případů je umělecká hudba žákům v hodinách hudební výchovy prezentována, nelze si nevšimnout oné zbývající jedné třetiny žáků, která s poslechem v hodinách hudební výchovy zkušenost nemá. o příčinách by bylo možno spekulovat, naše osobní zkušenost je však taková, že tento předmět bývá nezřídka kdy vyučován nekvalifikovanými pedagogy, v neposlední řadě patrně kvůli relativně nízkému počtu hodinové dotace této disciplíny. Na podobný problém poukazují některé práce,³⁵⁷ u výchov tuto situaci v médiích připouštějí sami ředitelé.³⁵⁸

Otázka č. 5 – Posloucháš vážnou hudbu mimo školu a hudebku?

- a) ano
- b) ne

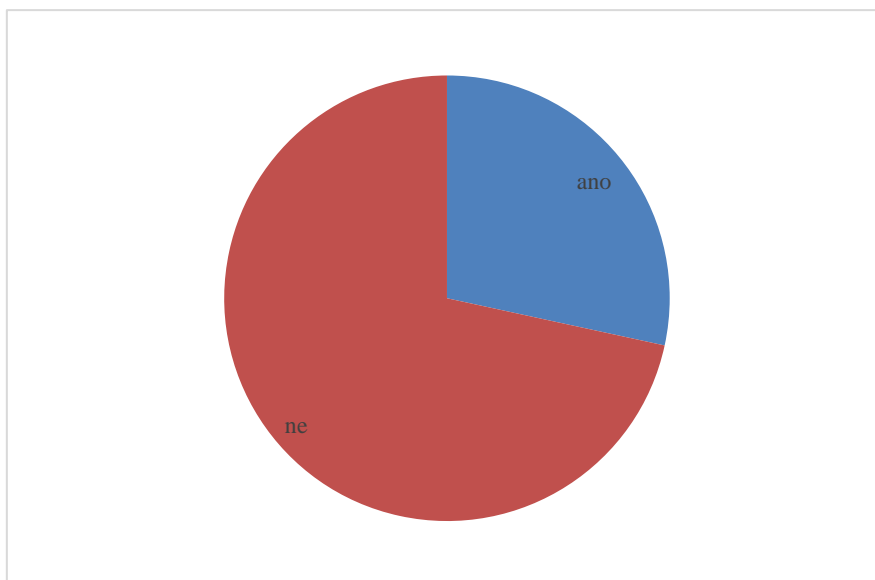
³⁵⁷ Viz např. ŠTŮLOVÁ (2010): 5.

³⁵⁸ Srov. <http://www.denik.cz/z_domova/uci_ucitele_ano_ne_20080330.html>.

Tabulka č. 5 – Anamnestický dotazník – Otázka č. 5

Možnosti	Počet	V procentech
ano	71	28%
ne	179	72%
Celkem	250	100%

Graf č. 5 – Anamnestický dotazník – Otázka č. 5



Velmi nás z hlediska zaměření práce zajímala otázka č. 5, tedy zda se najdou žáci, kteří se věnují nejen poslechu hudby jako takové, ale především hudby vážné, tedy artificiální. Je totiž dobrý důvod domnívat se, že ti, kteří zaškrtnout možnost a, tedy ano, vykáží v rámci sémantického diferenciálu a zvukového dotazníku odlišné výsledky od posluchačů, kteří se o vážnou hudbu vyjma povinných předmětů (tedy hudební výchovy v rámci ZŠ/víceletého gymnázia a hudební nauky na ZUŠ) již dále nevěnují.

Ukázalo se, že vážnou hudbu ve volném čase poslouchá pouze menšina respondentů, avšak menšina podstatná (28%, 71 žáků). V návaznosti na předchozí otázky (3 a 4) lze konstatovat, že u poslechu hudby mimo školu převažuje hudba non-artificiální a také, že ve škole jsou artificiální hudbě vystavováni v rámci povinných disciplín i ti, kteří by ji již dobrovolně ve svém volném čase neposlouchali.

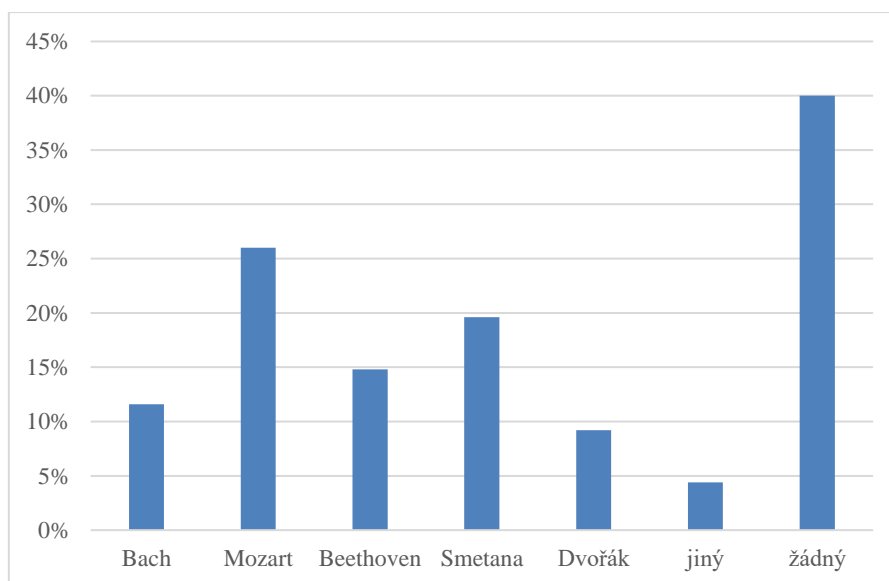
Otázka č. 6 - Jaký je tvůj oblíbený skladatel vážné hudby?

- a) Johann Sebastian Bach
 - b) Wolfgang Amadeus Mozart
 - c) Ludwig van Beethoven
 - d) Bedřich Smetana
 - e) Antonín Dvořák
 - f) jiný skladatel – napiš jaký
-
- g) nemám žádného oblíbeného skladatele vážné hudby

Tabulka č. 6 – Anamnestický dotazník – Otázka č. 6

Možnosti	Počet	V procentech
Bach	29	12%
Mozart	65	26%
Beethoven	37	15%
Smetana	49	20%
Dvořák	23	9%
jiný	11	4%

Graf č. 6 – Anamnestický dotazník – Otázka č. 6



V této otázce jsme dali žákům na výběr z velikánů období baroka (Bach), dvou představitelů vrcholného klasicismu (Mozart a Beethoven), českého romantismu (Smetana, Dvořák), přičemž jim nad rámec těchto skladatelů byl dán prostor, pokud by někteří preferovali jiné skladatele. Žáci byli poučeni o tom, že mohou zaškrtnout i více skladatelů, pokud je rádi napsat, resp. uvést další v rámci otevřené možnosti f). Konečně jsme počítali i s variantou, že posluchači nebudou mít vyhraněného oblíbeného skladatele (poslední možnost).

Byla to právě ona poslední možnost, která se ukázala jako nejpočetnější (40% respondentů). Z nabízených skladatelů byl nejčastěji vybrán Mozart (26%), dále Smetana

(20%) a Beethoven (15%). Na posledních dvou místech skončili Bach (12%) a Dvořák (9%). Pouze 11 respondentů, tedy 4% uvedlo jiná jména, konkrétně Vivaldiho (2x), dále Glucka, Haydna, Schumanna, Chopina, Verdiho, Čajkovského, Debussyho, Janáčka. Jeden respondent pak uvedl autora filmové hudby Hanse Zimmera. Zpětně se podařilo dohledat, že výběr těchto skladatelů nad rámec předkládaných možností poukazuje na závislost mezi nástrojem, na jaký hrají, např. u Chopina to byl klavír, u Vivaldiho housle apod.

Z uvedeného vyplývá, že většina žáků má svého oblíbeného skladatele, nejčastěji je to Mozart, Smetana a Beethoven, dvě pětiny nemá vyhraněnou volbu a toliko jednotlivci uvádějí další jména z různých stylových období, někteří z nich patrně také pod vlivem nástroje, na který hrají.

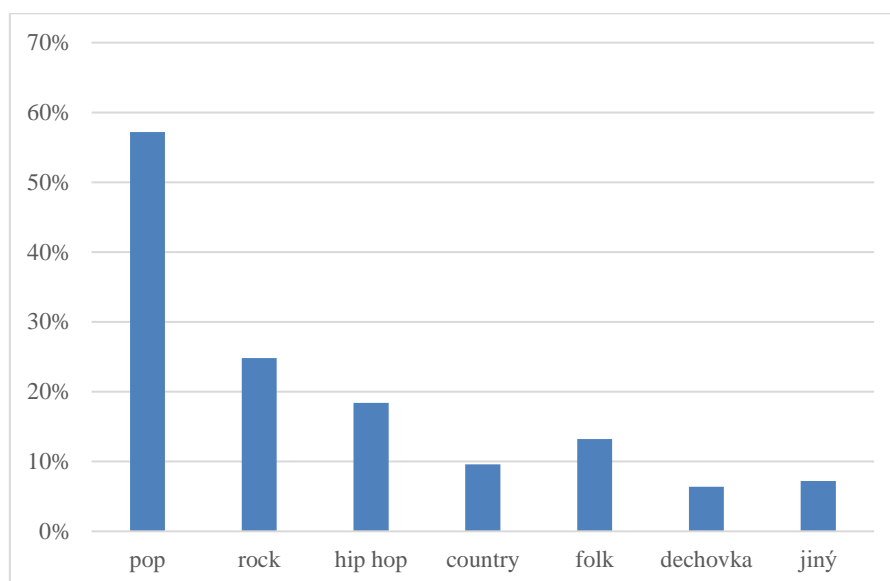
Otázka č. 7 – Posloucháš jiné styly (žánry) hudby? Jaké?

- a) pop
- b) rock
- c) hip hop
- d) country
- e) dechovka
- f) folk
- g) jiný – napiš jaký _____
- h) žádný

Tabulka č. 7 – Anamnestický dotazník – Otázka č. 7

Možnosti	Počet	V procentech
pop	143	57%
rock	62	25%
hip hop	46	18%
country	24	10%
folk	33	13%
dechovka	16	6%
jiný	18	7%

Graf č. 7 – Anamnestický dotazník – Otázka č. 7



Také u této otázky, která se týkala oblíbeného stylu (žánru) nonartificiální hudby, měli žáci možnost zatrhnout více odpovědí. Podle očekávání³⁵⁹ jsou nejčastěji poslouchanými žánry pop (57%), rock (25%) a hip hop (18%). Následuje folk a country (13% a 10%), přičemž druhý z nich byl oblíben především u kytaristů a dechovka (kterou nejčastěji uváděli hráči na dechové nástroje, kteří zároveň uvádějí také k možnosti „jiný“ jazz apod.).

Dále se dostáváme k možnosti, ve které žáci uvedli další žánry (7%), které jim nebyly nabízeny. Je to nejčastěji metal a jeho subžánry (heavy, dead, punk apod.), dále electro, remixy, dubstep, rap apod. V neposlední řadě byly zmíněny také soundtracky z filmů. Bez zajímavosti nejsou dva respondenti, z nichž jeden uvedl jako svůj oblíbený žánr žalmy a druhý duchovní hudbu.

Výsledky v zásadě potvrzují obecné, již dříve provedené výzkumy oblíbených žánrů nonartificiální hudby (viz výše), dle kterých jsou nejoblíbenější triádou pop, rock a hip hop, následované v našem případě folkem, country a dechovkou. V rámci otevřené otázky byl nejčastěji zmiňován metal a jeho subžánry. Stejně jako v případě předcházející otázky, i zde u některých vyhraněných žánrů existuje souvislost s nástroji, na které jejich milovníci hrají (dechové nástroje u dechovky/jazzu či kytara u country).

Otázka č. 8 – Máš nějakého oblíbeného zpěváka, hudebníka, kapelu? (pokud více, napiš všechny)

Tato otázka byla otevřená a žáci byli vyzváni, aby v případě, že mají více oblíbených zpěváků či skupin, uvedli všechny. Zde se ukázala velká rozmanitost. Pouze méně než čtvrtina

³⁵⁹ Viz BAČUVČÍK (2010): 76 ff. u hudebních preferencí adolescentů dochází hlavně u prvních tří nejoblíbenějších žánrů k totožnému pořadí MUŽÍK (2009): 58.

respondentů (24%) uvedlo, že nemá žádného oblíbeného zpěváka ani skupinu. Nejčastěji jsou zmiňovány Slza, Kabát, Kryštof a AC/DC, ze zpěváků nechybí Tomáš Klus, Lucie Vondráčková, Justin Bieber či Adele. Lze ovšem najít i doklady skupin známých z vývoje popu a rocku od 60. let a dále (Rolling Stones, Beatles, ABBA, Led Zeppelin a jiné).

Vzhledem ke zjištěné rozsáhlosti a nevyhraněnosti oblíbenosti těch či oněch skupin či zpěváků zde nelze mluvit o tak sourodých skupinách jako v předcházejících otázkách, v důsledku čehož je tato otázka spíše sondou zjišťující posluchačské preference a jejím přínosem je potvrzení nesmírné různorodosti oblíbených stylů, které se navíc velmi rychle mění s ohledem na popularitu (počet zhlédnutí na YouTube, kupř. skupina *Slza*, v níž jeden člen (Petr Lexa) je známý youtuber apod.³⁶⁰

Otázka č. 9 – Na jaký hudební nástroj hraješ? (pokud více, uveď všechny)

V rámci této otázky bylo zaznamenáno celkem šedesát různých kombinací nástrojů, na které žáci hrají, přičemž ve 45 případech jde o kombinace minimálně dvou různých nástrojů. Z oněch případů, kdy hrají pouze na jeden nástroj, tvoří nejpočetnější zastoupení klavír (27%), dále kytara (11%) a flétna (10%), což odráží obecný trend, o kterém se lze dočíst v tisku.³⁶¹ nebo také výroční zprávy či jiné statistiky zveřejněné na webových stránkách ZUŠ.³⁶² Z dalších nástrojů stojí za zmínku ještě housle (6%), keyboard (klávesy), bicí a trubka (po 4%). Je třeba upozornit na fakt, že nástroje jsou velmi často kombinovány, nezdá se, že by se s nástroji příbuznými, ať už je to kombinace klavír – klávesy, flétna – trubka či flétna – klarinet.

Vzhledem k zaměření naší práce nás zajímalo především zastoupení nástrojů klávesových, u nichž lze díky zkušenosti se typem nástroje příbuzným nástroji poslechovému předpokládat recepci odlišnou od zbytku posluchačů (viz také níže při formulaci vedlejší hypotézy). Je obecně známo, že varhany jsou na ZUŠ nástrojem spíše okrajovým, ačkoliv se o nich učí v rámci základů organologie (zde máme na mysli nauku o hudebních nástrojích obecně) v předmětu hudební nauka a dle výpovědí samotných žáků mnozí klavíristé či hráči na klávesy na varhany zkoušeli hrát, a to proto, že se jim nástroj jeví jako zajímavý. V této otázce však tyto pokusy samouků nezohledňujeme, zajímají nás nástroje, na které posluchači hráli nebo hrají v rámci cílené výuky na ZUŠ. Kromě početných klavíristů a především v kombinacích zastoupených hráčů na klávesy obsahuje vzorek i dva hráče na varhany, a to vždy v kombinaci s klavírem.

³⁶⁰ Viz <<https://www.youtube.com/user/HoggyCZ>>. Na fenomén tzv. „kulturního všežravectví“ upozorňuje např. CHOBOT (2015): 1.

³⁶¹ Viz <<https://www.novinky.cz/veda-skoly/189263-cim-dal-vic-deti-chodi-do-lidusek-nejcasteji-na-hudebni-obory.html>>.

³⁶² Viz např. <<http://www.zushaj.cz/#!/pocetzaku/c16yb>>.

Souhrnně lze říci, že u hry na konkrétní nástroje převažují jejich kombinace nad jedním nástrojem, povětšinou se jedná o kombinace nástrojů příbuzných, nejčastější zastoupení mají klavír, kytara a flétna, což je v souladu se zprávami z tisku i statistikami uveřejňovanými samotnými ZUŠ. Vzhledem k početnému vzorku hráčů na klávesové nástroje (124, tedy 49,6%, pozn. zde zohledňujeme i pokud je klávesový nástroj uveden v kombinaci) bude v rámci zkoumání recepce zajímavé ověřit, zda tento aspekt ovlivňuje receptu Ebenovy varhanní hudby.

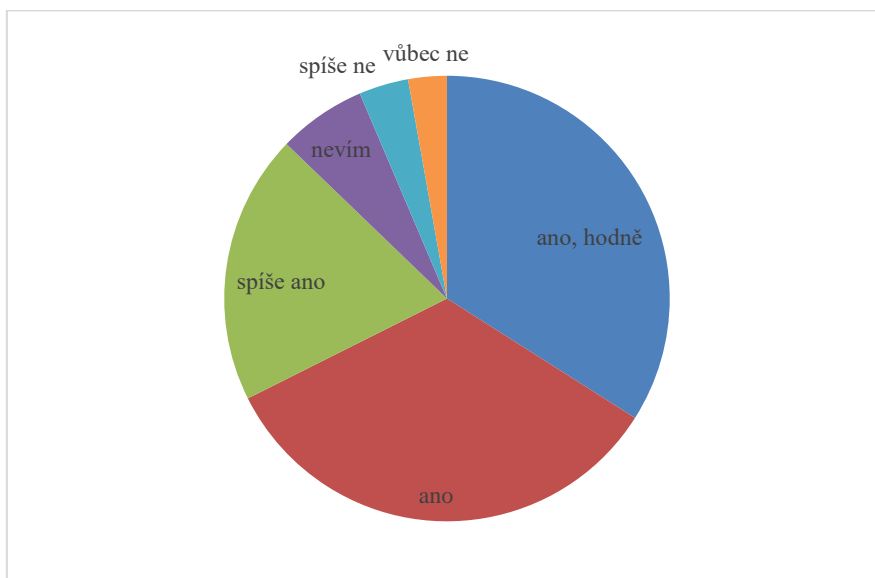
Otázka č. 10 – Baví tě hra na nástroj, na který hraješ?

- a) ano, hodně
- b) ano
- c) spíše ano
- d) nevím
- e) spíše ne
- f) ne
- g) vůbec ne

Tabulka č. 8 – Anamnestický dotazník – Otázka č. 10

Možnosti	Počet	V procentech
ano, hodně	85	34%
ano	84	34%
spíše ano	49	20%
nevím	16	6%
spíše ne	9	4%
vůbec ne	7	3%
Celkem	250	100%

Graf č. 8 – Anamnestický dotazník – Otázka č. 10



Ve společnosti se poměrně často můžeme setkat s názorem, že ZUŠ je pro děti v četných případech jen způsobem trávení volného času, kam chodí, protože je tam rodiče posílají.

Původní předpoklad tedy byl takový, že tato otázka ukáže aspekt užívání si hry na nástroj a hry na nástroj z donucení či jiných důvodů a následně se pak může prokázat i rozdílná recepce při porovnání těchto skupin. Žáci byli také poučeni o tom, že pokud zaškrtnou, že je nástroj nebaví, nebudou za to nikterak penalizováni a vyzváni k tomu, aby odpovídali pokud možno objektivně, podle svých pocitů. Poněvadž je však součet možností a) až c) (*ano, hodně, ano a spíše ano*) roven 88% a navíc je potřeba vzít v úvahu i neutrální postoj (6%), nebyly by skupiny statisticky porovnatelné.

Ukázalo se tedy, že v drtivé většině hra na nástroj žáky opravdu baví, což vypovídá o jejich kladném vztahu k hudbě a jejímu aktivnímu provozování, v rámci tohoto výzkumu tedy nelze počítat s hlediskem ovlivnění touto proměnnou.

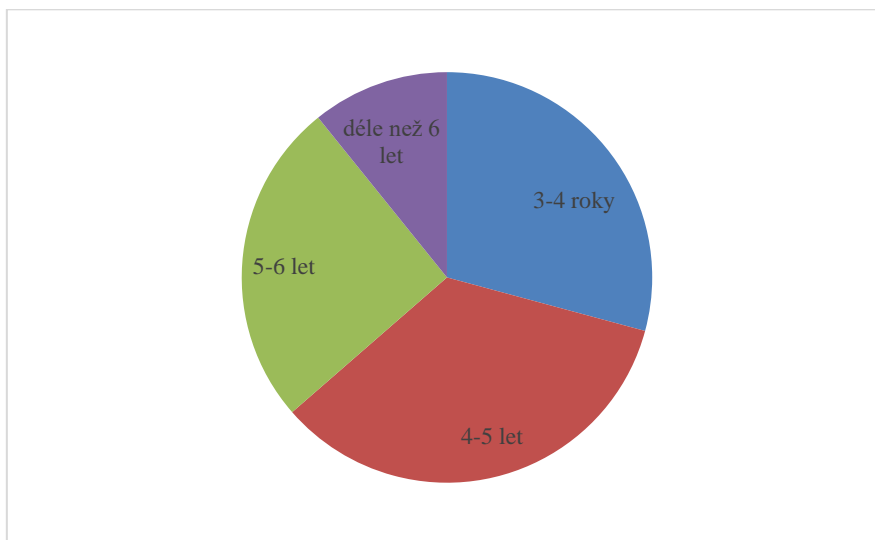
Otázka č. 11 – Jak dlouho už chodíš do hudebky?

- a) méně než rok
- b) 1-2 roky
- c) 3-4 roky
- d) 4-5 let
- e) 5-6 let
- f) déle než 6 let

Tabulka č. 9 – Anamnestický dotazník – Otázka č. 11

Možnosti	Počet	V procentech
3-4 roky	73	29%
4-5 let	86	34%
5-6 let	64	26%
déle než 6 let	27	11%
Celkem	250	100%

Graf č. 9 – Anamnestický dotazník – Otázka č. 11



Podobně jako u otázky č. 1 jsme se ptali, jak dlouho se věnují hudbě. Tentokrát se však nejedná o provozování hudby v předškolním věku či doma, zajímalo nás, jak dlouho posluchači navštěvují ZUŠ. Tato otázka byla mj. použita za účelem snahy o eliminaci těch posluchačů, kteří na ZUŠ chodí krátce a v nauce jsou přítomni pouze z důvodu spojování skupin či časových příčin, a vytvořili tak co nejhomogennější vzorek.

Jelikož, jak již bylo řečeno výše, jsou naším cílovým vzorkem žáci čtvrtých a pátých ročníků hudební nauky, jsou výsledky jednotlivých možností v souladu s tímto požadavkem. Nejpočetnější skupinu tvoří žáci navštěvující ZUŠ 4-5 let (34%), dále 3-4 roky (29%) a 5-6 let (26%). Žáci navštěvující ZUŠ déle jsou dle zpětného vyhledávání i osobního dotazování buďto takoví, kteří hráli či zkoušeli hrát na vícero nástrojů, pak začali chodit znovu nebo do nauky předtím nechodili.

Tato otázka sloužila k potvrzení homogenosti vzorku, tedy žáků 4. a 5. ročníků hudební nauky, což potvrzuje zastoupení jednotlivých možností, přičemž nejčastěji se jedná o posluchače navštěvující disciplínu 4-5 let.

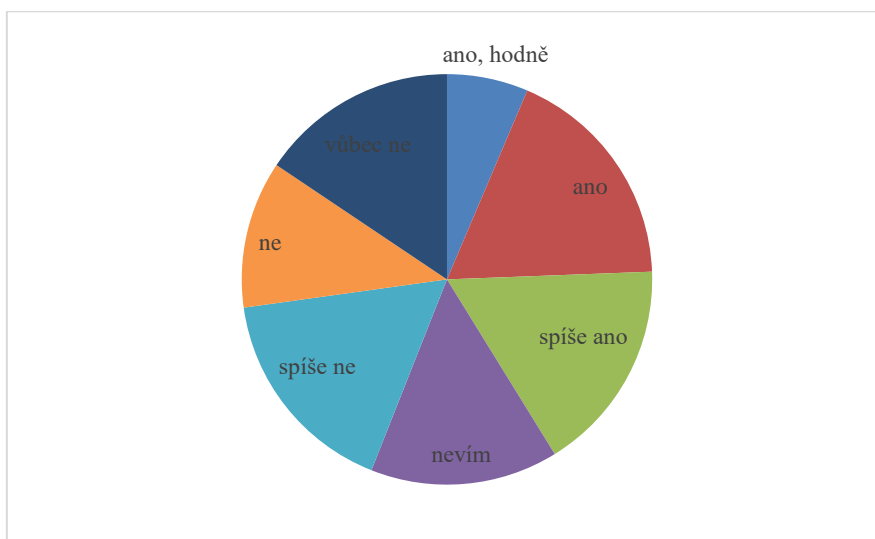
Otázka č. 12 – Baví tě hudební nauka?

- a) ano, hodně
- b) ano
- c) spíše ano
- d) nevím
- e) spíše ne
- f) ne
- g) vůbec ne

Tabulka č. 10 – Anamnestický dotazník – Otázka č. 12

Možnosti	Počet	V procentech
ano, hodně	16	6%
ano	45	18%
spíše ano	42	17%
nevím	37	15%
spíše ne	42	17%
ne	29	12%
vůbec ne	39	16%
Celkem	250	100%

Graf č. 10 – Anamnestický dotazník – Otázka č. 12



Protože předmět hudební nauka je úzce spjat mj. také s poslechem ukázek různých období dějin hudby, jevílo se jako vhodné ověřit postoj žáků právě k tomuto předmětu. Lze totiž předpokládat, že u žáků, které hudební nauka baví, může být recepce odlišná od těch, kteří mají k hudební nauce buďto lhostejný anebo převážně negativní postoj (viz také dále formulaci vedlejší hypotézy).

Také statistické rozložení (na rozdíl od otázky č. 10) umožňuje prozkoumání tohoto aspektu. Volba možností je v zásadě vyrovnaná (pohybuje se od 12 do 18 procent), až na možnost a) (*ano, hodně*), kterou zaškrtnulo 16 žáků (6%). Z absolutního pohledu vykazují nejčetnější zastoupení možnost b), tedy, že je hudební nauka baví (18%). Neutrální postoj zastává 15% žáků.

Ukázalo se, že předmět hudební nauka není tak oblíben, jako je tomu v případě hry na nástroj, kde vcelku jednoznačně převažuje kladný postoj. Poněvadž mezi jednotlivými možnostmi nepanují velké rozdíly a zároveň je to právě hudební nauka, v jejímž rámci je cílený poslech provozován, bude zajímavé ověřit rozdíl v recepci mezi těmi, u nichž je tento předmět oblíben v porovnání s ostatními posluchači.

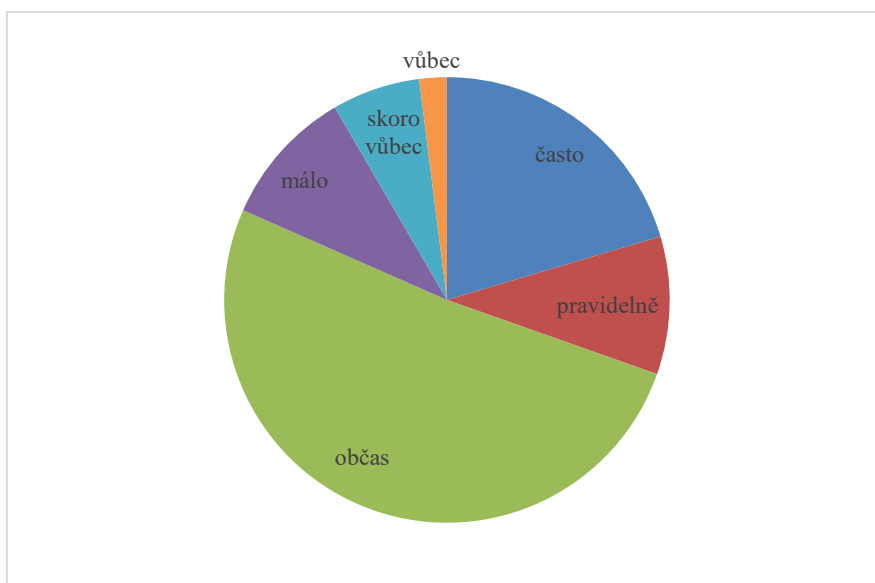
Otázka č. 13 – Posloucháte v nauce ukázky?

- a) často
- b) pravidelně
- c) občas
- d) málo
- e) skoro vůbec
- f) vůbec

Tabulka č. 11 – Anamnestický dotazník – Otázka č. 13

Možnosti	Počet	V procentech
často	51	20%
pravidelně	25	10%
občas	128	51%
málo	25	10%
skoro vůbec	16	6%
vůbec	5	2%
Celkem	250	100%

Graf č. 11 – Anamnestický dotazník – Otázka č. 13



Úkolem této otázky bylo potvrzení výše zmíněné souvislosti poslechu hudby a předmětu hudební nauka. Bylo zjištěno, že poslech je součástí nauky, i když jeho frekvence není nejvyšší. Těsná většina (51%) poslouchá ukázky hudby občas, jako druhá v pořadí je možnost a) (20%), která ukazuje na velkou intenzitu zařazení poslechu jako součásti předmětu, možnosti b) (pravidelně) a d) (málo) jsou vyrovnané (po 10%). Jen v řídkých případech byly voleny odpovědi e) a f) (skoro vůbec a vůbec, v součtu 8%).

Je zřejmé, že 81% žáků se s poslechem v hudební nauce setkává v takové míře, kterou lze považovat za zkušenost s poslechem v rámci edukačního procesu na tomto typu uměleckých škol. Nelze tedy provést statisticky věrohodné srovnání těch, kteří zkušenosti s poslechem

v nauce nemají a těch, kteří ukázky poslouchají a sledovat vliv tohoto hlediska na recepci Ebenových skladeb.

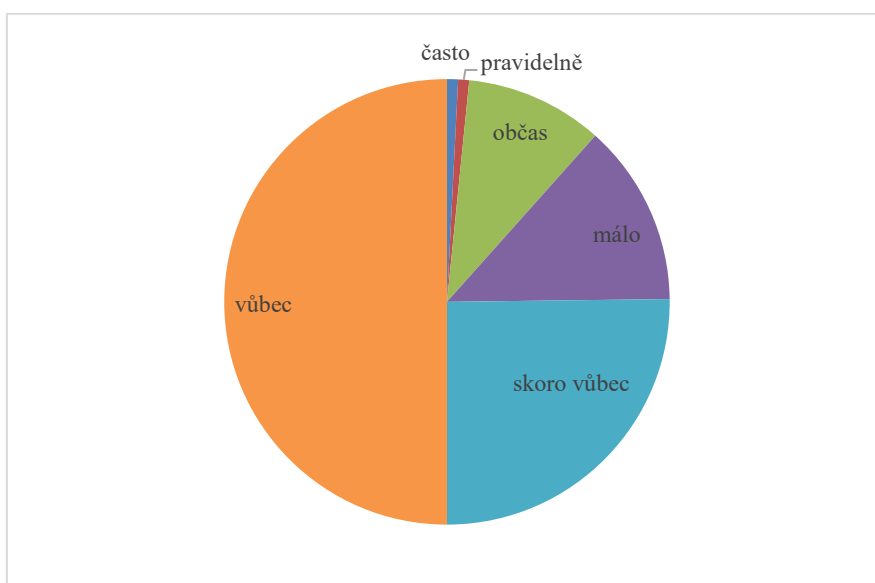
Otázka č. 14 – Chodíš na koncerty vážné hudby?

- a) často
- b) pravidelně
- c) občas
- d) málo
- e) skoro vůbec
- f) vůbec

Tabulka č. 12 – Anamnestický dotazník – Otázka č. 14

Možnosti	Počet	V procentech
často	2	1%
pravidelně	2	1%
občas	25	10%
málo	33	13%
skoro vůbec	63	25%
vůbec	125	50%
Celkem	250	100%

Graf č. 12 – Anamnestický dotazník – Otázka č. 14



Tato otázka si kladla za cíl ověřit četnost návštěvnosti kulturních představení, konkrétně koncertů vážné, tedy artificiální hudby. Předpoklad byl takový, že u návštěvníků koncertů tohoto žánru může být recepce odlišná od lidí, kteří koncerty nenavštěvují.

Propoččet ukázal, že přesně polovina respondentů tento typ akcí nenavštěvuje vůbec. Možnosti d), e) a f), které poukazují na nízkou frekvenci návštěvnosti, dostaly v součtu 88%. Pouze 10% čas od času koncert navštíví, zatímco pouhé 2% jsou pravidelnými návštěvníky

koncertů vážné hudby, což potvrzuje obecný trend ve společnosti, viz např. průzkum agentury STEM/MARK pro Českou filharmonii.³⁶³

Z volby odpovědí na tuto otázku vyplynulo, že respondenti ve valné většině nejsou návštěvníky koncertů umělé hudby, aspekt návštěvníků těchto akcí oproti ostatním tedy v podstatě není možno při recepci skladeb zohlednit.

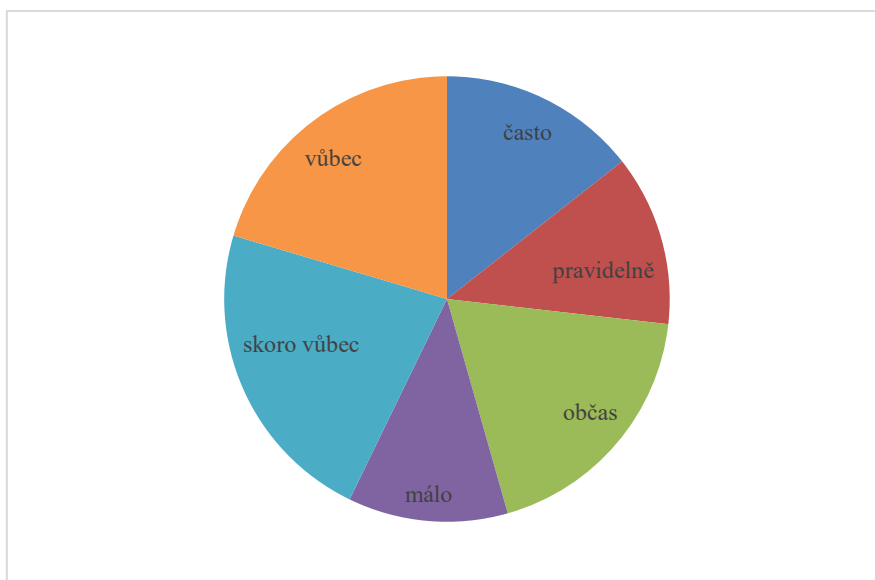
Otázka č. 15 – Chodíš někdy tam, kde jsou varhany (kostel, koncertní sál, obřadní síň)?

- a) často
- b) pravidelně
- c) občas
- d) málo
- e) skoro vůbec
- f) vůbec

Tabulka č. 13 – Anamnestický dotazník – Otázka č. 15

Možnosti	Počet	V procentech
často	36	14%
pravidelně	31	12%
občas	47	19%
málo	29	12%
skoro vůbec	56	22%
vůbec	51	20%
Celkem	250	100%

Graf č. 13 – Anamnestický dotazník – Otázka č. 15



³⁶³ Srov. <<http://operaplus.cz/polovina-cechu-nikdy-neverstivila-koncert-vazne-hudby/>>. V souvislosti se ZUŠ o tom hovoří rovněž CHOBOT (2012): 99.

Je známo, že varhany jsou nástroj specifický, ne vždy snadno dostupný a oproti jiným nástrojům je jejich počet s ohledem na výši pořizovacích nákladů a prostorových požadavků v porovnání s ostatními hudebními nástroji relativně nízký, jsou prakticky až na vzácné výjimky takřka výlučně majetkem církví, a tedy součástí kostelů, či koncertních a obřadních síní ve městech a v jejich správě. Pokud nebereme v úvahu varhany digitální, fakticky žádná soukromá osoba, až na velmi vzácné výjimky, nemá klasické píšťalové varhany ve svém domě či soukromém prostoru. To se týká v podstatě i ZUŠ, na nichž sice varhany lze najít, ovšem většinou jen v digitální podobě a dle osobních výpovědí žáků v rámci rozhovoru s nimi k nim prakticky nemají přístup, patrně jednak proto, že na ně nehrají, ale také s ohledem na jejich hodnotu.

Z toho vyplývá, že zkušenost s poslechem varhanní hudby je těsně spojena s návštěvou prostor, v nichž jsou varhany umístěny, ať už se jedná o církevní či světské prostředí. V neposlední řadě může tedy tento aspekt mít vliv na recepci varhanní hudby, přičemž předpokládáme, že ti, kteří do těchto prostor chodí a mají tedy s varhanami zkušenost (zvukovou a/nebo vizuální), mohou vykazovat recepci odlišnou od těch, kteří s tímto nástrojem takovýto kontakt nemají.

Jak je patrné z výše umístěného grafu, je procentuální zastoupení volby jednotlivých možností početné. Porovnáme-li zastoupení těch, kteří do těchto prostor chodí (možnosti a) – často, b) – pravidelně a c) – občas) s možnostmi, které poukazují na nízkou až žádnou návštěvnost (možnosti d) až f)), jsou k sobě tyto dvě skupiny v poměru 45% ku 55%, mírně tedy převažují ti, kteří do těchto míst chodí málo až vůbec.

Poněvadž lze z výše nastíněných důvodů předpokládat rozdílnou recepci u posluchačů, kteří navštěvují místo, kde se varhany nacházejí, od těch, kteří tam často nezavítají, popř. tam vůbec nechodí, budeme toto hledisko dále brát v úvahu (viz níže). Distribuce odpovědí i statistické rozložení zastoupení jednotlivých odpovědí umožňuje porovnání recepce mezi těmito dvěma skupinami.

Ačkoliv převažují žáci, kteří takováto místa navštěvují málo, návštěvníků těchto míst je poměrně hodně, a to možná právě proto, že je tam poměrně často provozována hudba, a žáci tak mají možnost jak pasivní (poslech), tak aktivní (hra na nástroj) zkušenosti s touto aktivitou. Onu zkušenost máme i my, kde v naší obci posluchači ZUŠ hrají na kulturních akcích a bohoslužbách, které pořádá obec či farnost. Kromě toho může hrát roli rodinné zázemí, sociální prostředí a četné další vlivy.

Otázka č. 16 – Co ti říká slovo varhany?

Touto otázkou, kterou jsme zvolili jako otevřenou, jsme se respondentů tázali na to, co jim říká slovo varhany, jednak proto, abychom ověřili, zda skutečně vědí, že se jedná o hudební nástroj, popř. jakého druhu, a také za účelem zjištění možných asociací s nimi spojených. u této otázky byli tedy žáci vyzváni, aby napsali, co si pod tímto pojmem představují.

Pouze v devíti případech (3,6%) žáci nevěděli o varhanách nic, tedy ani to, že se jedná o hudební nástroj. Slovo nástroj, často také s atributem „hudební“ čítá 136 dokladů. Že se jedná o nástroj klávesový, je v různých podobách vyjádřeno v 16 popisech. Ve čtyřech případech je navíc uvedeno, že se jedná o dechový nástroj. Vizuální a technická podoba varhan je velmi často připodobňována ke klavíru (toto slovo je obsaženo v 94 popisech). Značně významná je rovněž spojitost s místem, kde se varhany často nacházejí, tedy kostelem (65 popisů).

Velkou roli hraje také vizuální podoba varhan, a to píšťaly, které jsou pro pozorovatele k vidění především v prospektu (36 dokladů). V šestnácti dalších případech jsou uvedeny méně přesné, avšak stále víceméně s ohledem na věk žáků relevantní synonyma výrazu píšťaly, a to *trubky, trubice, flétny a tyče* či deminutivum *tyčky*. u šesti popisů je blíže specifikován i jejich materiál, a to kov, nejčastěji ve formě přívlastku „kovové“. Konečně v některých případech je popis doplněn informací, že je do nich vháněn vzduch z měchů a že jsou různých velikostí.

Kromě vizuální a technické stránky zmiňují někteří respondenti také způsob, jak se na ně hraje, samozřejmě opět s ohledem na rozsah jejich povědomí o tomto nástroji. Na fakt, že se na nástroj hraje rukama a má více klaviatur, tedy manuálů a pedál, upozorňuje 18 popisů. Některé z nich se také zmiňují o rejstřících (hlasech), buď přímo tímto lexémem nebo jeho hovorovým synonymem v podobě „čudlíků“.

Dále je zajímavé sledovat, s jakými atributy, vlastnostmi a asociacemi jsou varhany spojovány, zda kladnými, zápornými, popř. neutrálními. Celkem 47 popisů obsahuje přívlastek *velký*, dále jsou v menší míře zastoupena slova podobného významu *obrovský, obří a ohromný*. Tento atribut se týká tedy především vizuální stránky nástroje. Najdeme také popisy, které se věnují technice hry, zejména zmiňují obtížnost hry v podobě *těžké na hraní, složité na hraní a ovládání* apod.

Do spojitosti se zvukovou stránkou a současně částečně do roviny emocí se dostáváme na jednu stranu u spojení *krásný zvuk, krásné tóny a pěkně zní* a výrazu *super*, jenž je v kontextu použit jako predikativum. Kladnou emoci, ač sémiotickým způsobem, vyjadřuje rovněž objektivší se emotikona neboli smajlík vyjadřující úsměv (☺), která čím dále tím více tvoří neodmyslitelnou součást písemné komunikace žáků, vlivem psaní textových zpráv a chatování prostřednictvím rozličných sociálních sítí. Ne vždy však narazíme pouze na kladná vyjádření,

pro některé jsou totiž varhany nástrojem silným, hlučným či křiklavým, přičemž ve druhém a třetím případě vystupuje do popředí expresivní význam těchto slov.

Z analýzy popisů rovněž vyplynulo, že část respondentů spojuje varhany a svou asociaci s nimi s popisem jejich funkce, role či zážitku. Tak narazíme kupř. na popisy, kde varhany hrají na svatbě, při pohřbu, mši, doprovázejí sbor či hrají vážnou hudbu. Objevila se i zkušenost se *super koncerty* přičemž tento nesklonný přívlastek, původem latinský prefix, má v našem jazyce kladný význam a vyjadřuje tedy i pozitivní prožitek spojený s varhanami.

Na základě analýzy této otevřené otázky je zřejmé, že žáci jsou obeznámeni s tím, co to varhany jsou, do velké míry i tím, jak vypadají, jak se na ně hraje, v menší míře pak také okrajově s elementárními technickými informacemi. Ne vždy je tento popis přesný, např. přirovnávání ke klavíru, zde však patrně hraje roli podobnost; navíc je potřeba podotknout, že dle převážné části popisů jsou si žáci vědomi odlišností obou nástrojů, podobnost tak spatřují hlavně v klaviatuře. Vnímají a zmiňují především jejich velikost a jsou si vědomi obtížnosti hry na ně. V emocionální rovině je nástroj asociován s krásným a pěkným zvukem, naopak některým jedincům vadí jejich hlasitost. Varhany jsou taktéž spojovány s emočním prožitkem, ať již mše, svatby, pohřbu či koncertu. Nutno zmínit, že vyjma třetího případu šlo téměř vždy o kladný ohlas (zde bereme v úvahu pouze uvedené asociace, účast na koncertu bude ověřována ještě další otázkou).

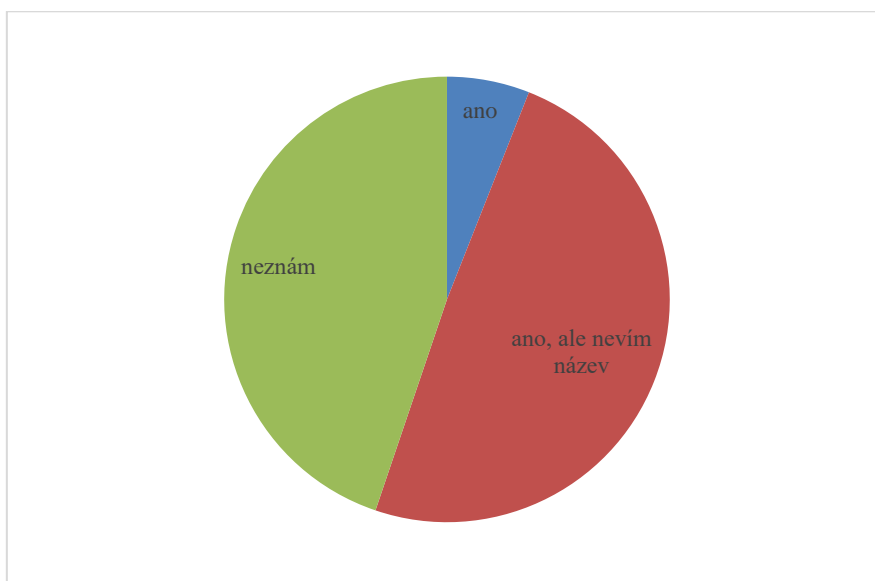
Otázka č. 17 – Znáš nějakou varhanní skladbu?

- a) ano, vím, jak se jmenuje – napiš: _____
- b) ano, ale nevím, jak se jmenuje
- c) neznám

Tabulka č. 14 – Anamnestický dotazník – Otázka č. 17

Možnosti	Počet	V procentech
ano	15	6%
ano, ale nevím název	123	49%
neznám	112	45%
Celkem	250	100%

Graf č. 14 – Anamnestický dotazník – Otázka č. 17



Cílem otázky bylo ověřit znalost nějaké konkrétní varhanní skladby, možnost a) navíc skýtala volbu otevřené odpovědi. Zajímalo nás, zda se objeví i jiné varhanní skladby než proslulá *Toccatu a fugu d moll* J. S. Bacha.

Téměř polovina dotázaných (49%) sice varhanní skladbu znala, nebyla si však schopna vybavit žádný konkrétní název. Naproti tomu 45% varhanní skladbu nezná. Pouhých 6% respondentů (15 žáků) uvedlo správně název varhanní skladby. Až na výjimky všichni uvádějí *Toccatu a fugu d moll*, někteří jen *toccatu*. Nad rámec této skladby byly uvedeny písně z kancionálu, svatební pochod, *Preludium a fuga C dur, a moll a B dur* (u některých byl v závorce jako autor uveden Bach).

Lze tvrdit, že žáci mají zkušenost s varhanními skladbami, ale neznají jejich název, menší polovina pak varhanní skladby vůbec nezná, patrně proto, že se o ně cíleně nezajímá, i když je možná také slyšela. Konečně několik procent si vzpomnělo na nejznámější varhanní skladbu a dále se okrajově vyskytly jiné formy či skladby hrané při bohoslužbě nebo svatbě.

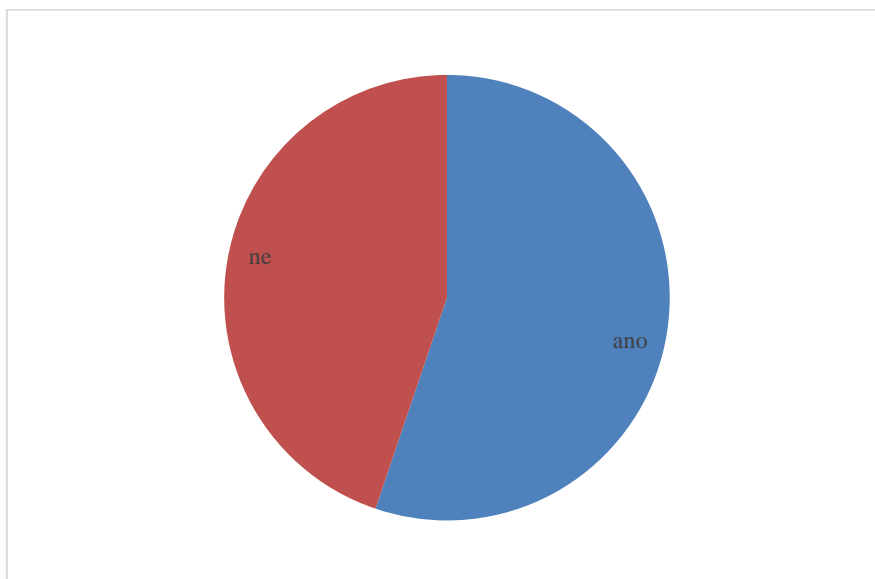
Otázky č. 18 a 19 – Byl(a) jsi někdy na varhanním koncertě nebo na koncertě, kde hrály varhany?

- a) ano
- b) ne

Tabulka č. 15 – Anamnestický dotazník – Otázka č. 18

Možnosti	Počet	V procentech
ano	138	55%
ne	112	45%
Celkem	250	100%

Graf č. 15 – Anamnestický dotazník – Otázka č. 18



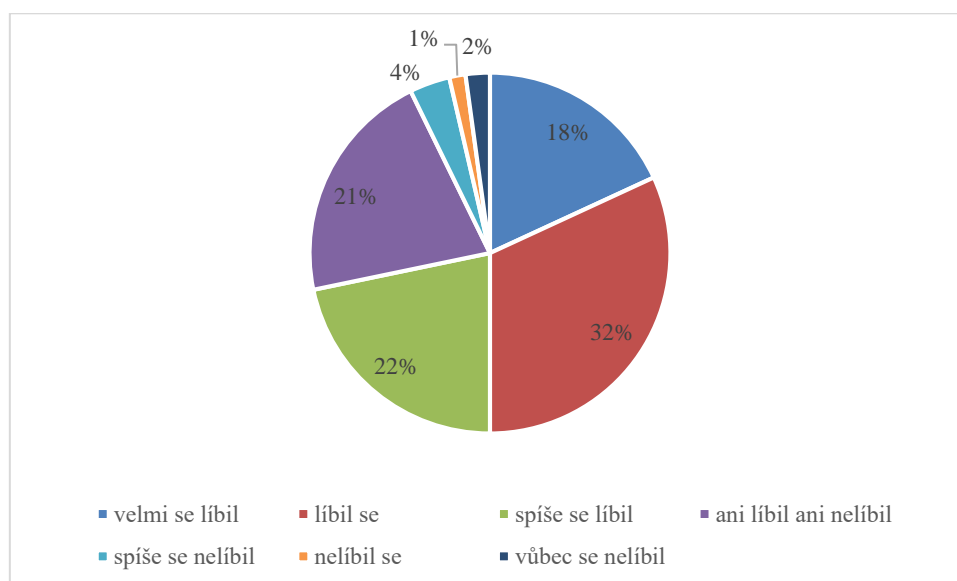
Pokud ano, jak se ti koncert líbil?

- a) velmi se líbil
- b) líbil se
- c) spíše se líbil
- d) ani líbil ani nelíbil
- e) spíše se nelíbil
- f) nelíbil se
- g) vůbec se nelíbil

Tabulka č. 16 – Anamnestický dotazník – Otázka č. 19

Možnosti	Počet	V procentech
velmi se líbil	25	18%
líbil se	44	32%
spíše se líbil	30	22%
ani líbil ani nelíbil	29	21%
spíše se nelíbil	5	4%
nelíbil se	2	1%
vůbec se nelíbil	3	2%

Graf č. 16 – Anamnestický dotazník – Otázka č. 19



Tyto dvě otázky jsou propojeny, a to s ohledem na volbu u dichotomické otázky č. 18. První z otázek ověřuje účast na varhanním koncertě, druhá z nich v případě kladné odpovědi zkoumá jejich stanovisko, kvalitu prožitku a subjektivní vnímání této události. Jak je patrné z formy kladené otázky, zahrnovali jsme i možnost koncertu, na němž hrály varhany, vzhledem k tomu, že ryze sólových varhanních recitálů není mnoho, a to ani v rámci festivalů, kdy např. v rámci Janáčkova máje hrají varhany jednak sólově, ale zároveň také s orchestrem či doprovázejí zpěv nebo jiný sólový nástroj. Žáci sami uváděli, že na koncertě hrály i další nástroje, proto ono rozšíření způsobu položení otázky.

Většina žáků (55%) navštívila varhanní koncert či koncert, v jehož rámci zazněly varhanní skladby. Z těch, kteří ho navštívili, se líbil 72%, 21% se vyjádřilo neutrálně a pouhých 7% se buďto spíše nelíbil či nelíbil vůbec (součet možností e) až g)).

Z těchto otázek vyplývá, že u vzorku převažuje konkrétní zkušenost s varhanním koncertem (nadpoloviční většina všech žáků). Dále je očividné, že u těch, kteří varhanní koncert navštívili, se setkal ve velké většině s kladným ohlasem.

Z hlediska našeho zaměření bude tedy zajímavé sledovat srovnání recepce u těch posluchačů, kteří koncert navštívili a zároveň ho vnímali pozitivně oproti ostatním, tedy těm, kteří tuto zkušenost nemají a/nebo byl jejich zážitek naopak negativní.

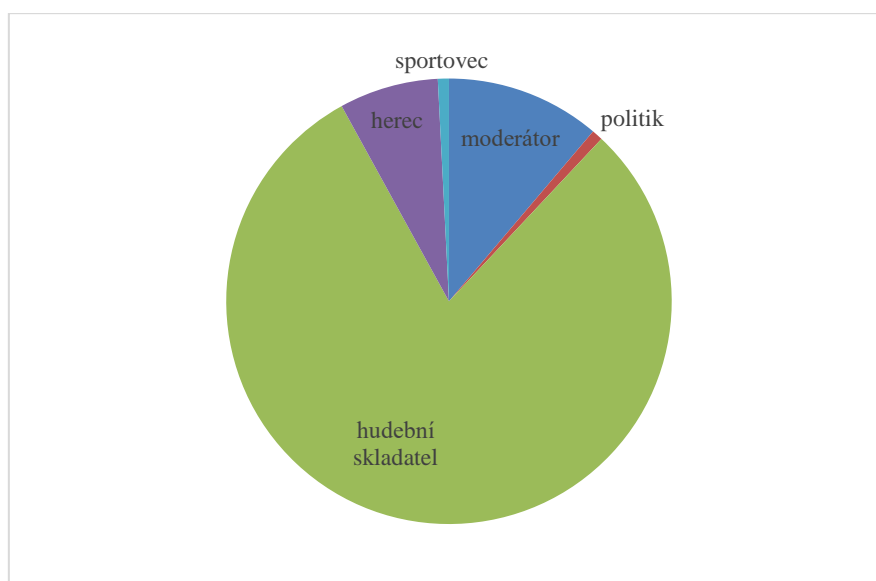
Otázka č. 20 – Petr Eben byl

- a) moderátor
- b) politik
- c) hudební skladatel
- d) herec
- e) sportovec

Tabulka č. 17 – Anamnestický dotazník – Otázka č. 20

Možnosti	Počet	V procentech
moderátor	28	11%
politik	2	1%
hudební skladatel	200	80%
herec	18	7%
sportovec	2	1%
Celkem	250	100%

Graf č. 17 – Anamnestický dotazník – Otázka č. 20



Tato otázka ověřuje znalost žáků, táže se, zda vědí, kdo to byl Petr Eben. S ohledem na stejné příjmení a rodinnou příslušnost lze u této otázky u podstatné části respondentů předpokládat záměnu s moderátorem Markem Ebenem. Ta se však projevila jen u 18% posluchačů, kteří zvolili možnost *herec* nebo *moderátor*. Ostatní možnosti (*politik* a *sportovec*) mají v součtu 2% a jsou tudíž zanedbatelné.

Jak je zřejmé, 80%, tedy čtyři pětiny všech žáků, zvolilo správnou možnost, tedy že Petr Eben je hudební skladatel. Nutno poznamenat, že tato otázka nebyla u skupiny s výkladem ovlivněna, poněvadž výklad následoval až po vyplnění anamnestického dotazníku. Pouze méně než pětina posluchačů si jej spletla s jeho synem.

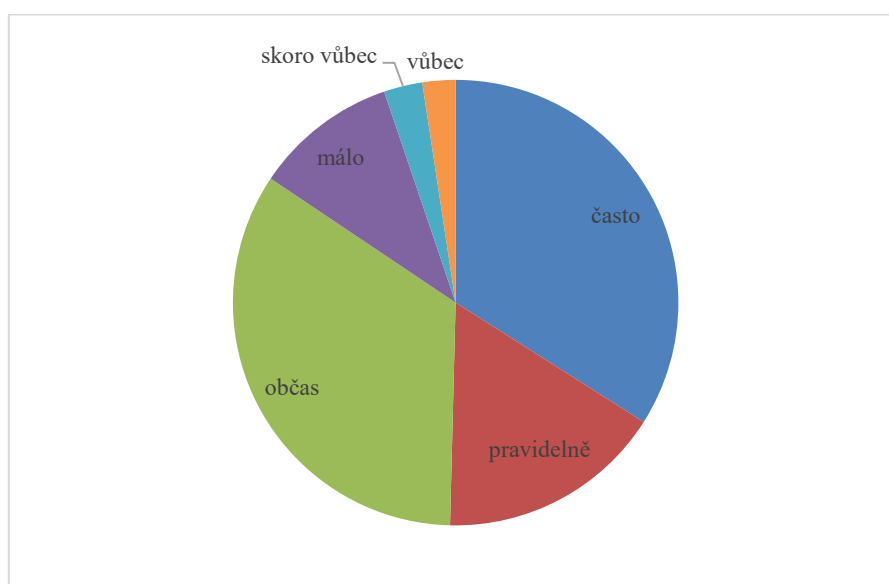
Otázka č. 21 – Čteš knížky?

- často
- pravidelně
- občas
- málo
- skoro vůbec
- vůbec

Tabulka č. 18 – Anamnestický dotazník – Otázka č. 21

Možnosti	Počet	V procentech
často	85	34%
pravidelně	41	16%
občas	85	34%
málo	26	10%
skoro vůbec	7	3%
vůbec	6	2%
Celkem	250	100%

Graf č. 18 – Anamnestický dotazník – Otázka č. 21



S ohledem na skutečnost, že se v našem případě jedná o cyklus skladeb, jehož základem je mimohudební inspirace, směřovala tato otázka ke čtenářské gramotnosti probandů. Také nás zajímala tato korelace s otázkou následující, tedy povědomím o postavě Fausta.

Jak vidno na grafu výše, polovina respondentů čte *často* či *pravidelně*, další třetina *občas*. Pouze 15% žáků čte *málo* nebo *vůbec* (součet odpovědí d) – f)). Ukázalo se, že frekventanti hudební nauky na ZUŠ jsou zároveň z velké části čtenáři, což poukazuje na blízkost mezi těmito dvěma oblastmi, podobně, jako je tomu např. u hudby a výtvarného umění apod. Vzhledem k jasně dominujícímu podílu čtenářů na celkovém vzorku a relativně malému zastoupení žáků, kteří buďto nečtou vůbec nebo jen málo, nelze dost dobře statisticky věrohodně zkoumat rozdílnost recepce mezi čtenáři na straně jedné a těmi, kteří nečtou na straně druhé.

Otázka č. 22 – Co ti říká jméno Faust?

Poslední z otázek, která anamnestický dotazník uzavírá, je otázkou otevřenou, zkoumá znalost slova Faust a jeho významu. Jelikož se jednalo o otevřenou otázku, bylo nejprve nutno

provést analýzu odpovědí a teprve na jejím základě následně určit, ve kterých případech se jedná o pravdivou odpověď a kde jde o odpověď chybnou.

Bylo zjištěno, že počet správných odpovědí je 83 (tedy 33,2% z celkového počtu). Fausta tedy zná přibližně třetina všech žáků. Další probandi o něm sice mají povědomí, ale např. přesně nevědí (byly zaznamenány odpovědi podobné možnosti b) u varhanní skladby, tedy že je jim povědomý, už o něm někdy slyšeli, ale konkrétní spojitost si neumějí vybavit).

V rámci správných odpovědí je Faust nejčastěji spojován s pověstí či legendou (23 vyjádření), dále s Faustovým domem (22 charakteristik), jenž byl také někdy opatřen dodatkem *v Praze*. V 11 případech je spojován s d'áblem, příležitostně jsou také zmínky o upsání jeho duše d'áblu, dokonce lze najít i příběh ve zkrácené podobě. Faust je pro posluchače *vědec, doktor, filozof, duch, smyšlená* či *nadpřirozená bytost*.

Z komentářů typu *učili jsme se v češtině, znám ze školy, slyšel(a) jsem ve škole* apod. je zřejmé, že s touto postavou a pověstí či příběhem s ní spojeným byli seznámeni v rámci školní docházky. Odtud zároveň také pramení znalost *Starých pověstí českých* Aloise Jiráska, ale nejen jich. V komentářích lze nalézt i další formy zpracování faustovské látky, jmenovitě Goethem, někteří také vědí, že se jedná o divadelní hru, operu (*Faust a Markétka* Ch. Gounoda) a že existuje i filmová adaptace Fausta. Stejně jako u minulé otázky nelze hovořit o ovlivnění výkladem, který, jak bylo řečeno, byl zařazen až před skladbami, po vyplnění anamnestického dotazníku. Navíc některé z komentářů obsahují fakta a informace, o kterých ve výkladu není řeč. Z hlediska recepce budeme sledovat rozdíl mezi těmi, kteří odpověděli správně a znají tedy příběh o Faustovi oproti ostatním, u kterých tomu tak není.

Na základě vyhodnocení dotazníku bylo tedy nad rámec výkladu, pohlaví a výběrového souboru (viz dále) vybráno celkem sedm dalších aspektů, které je možno vzít v úvahu a ověřit jejich vliv na recepci. Jsou to (1) rodinné zázemí a porovnání skupiny, jejichž rodinní příslušníci doma hrají oproti ostatním, (2) poslech vážné hudby mimo školu a ZUŠ a porovnání těch, kteří ji ve volném čase poslouchají oproti ostatním, (3) návštěvníci varhanního koncertu, kterým se zároveň líbil oproti ostatním, (4) hráči na klávesový nástroj oproti ostatním nástrojům (zde je nutno provést zjednodušení, tj. klavír – ano, keyboard – ano, housle – ne, kytara – ne a následně tyto dvě skupiny podrobit srovnání), (5) znalci postavy Fausta a faustovské látky oproti ostatním, (6) návštěvníci míst, kde se varhany nacházejí oproti těm, kteří do těchto prostor nechodí (opět slučování některých odpovědí) a (7) aspekt oblíbenosti hudební nauky – těch, kteří tento předmět, v jehož rámci je poslech prováděn, mají rádi a těch, u nichž oblíben není (je nutno provést sloučení odpovědí kladných a záporných).

2.2 Celkový obraz recepce skladeb

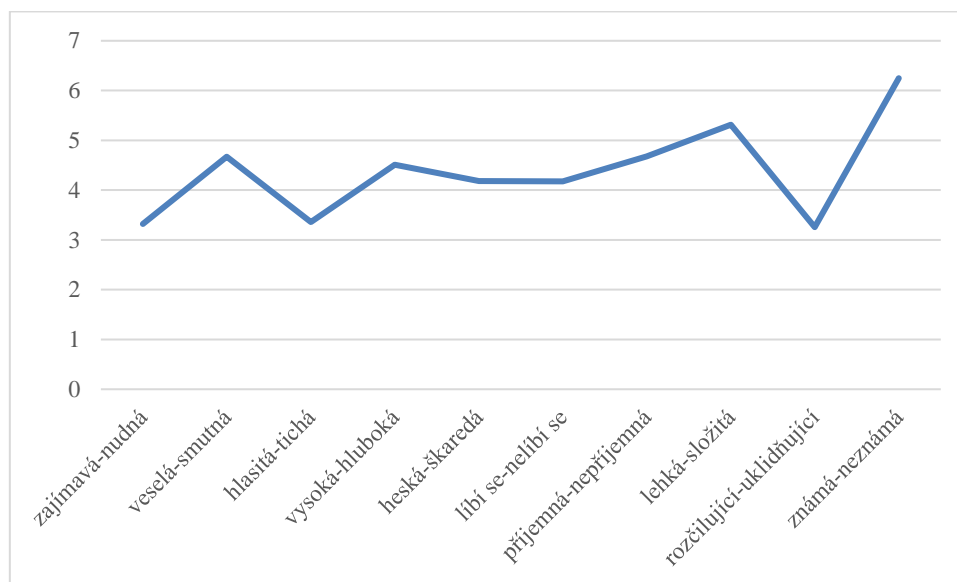
Škály sémantického diferenciálu jsou vyhodnoceny v tabulce níže, společně s aritmetickým průměrem doplněným směrodatnou odchylkou, poněvadž aritmetický průměr vykazuje citlivost k extrémním hodnotám.³⁶⁴

Ukázka č. 1

Tabulka č. 19 – Celkový obraz recepce skladeb – Ukázka č. 1 – SD

Škála	Průměr	Směrodatná odchylka
zajímavá-nudná	3,32	1,882491727
veselá-smutná	4,668	1,490861049
hlasitá-tichá	3,356	1,584711089
vysoká-hluboká	4,512	1,467812623
hezka-škaradá	4,184	1,607632398
líbí se-nelíbí se	4,176	1,839172155
příjemná-nepříjemná	4,68	1,712697677
lehká-složitá	5,312	1,554452085
rozčilující-uklidňující	3,256	1,612720518
známá-neznámá	6,248	1,29661902

Graf č. 19 – Celkový obraz recepce skladeb – Ukázka č. 1 – SD

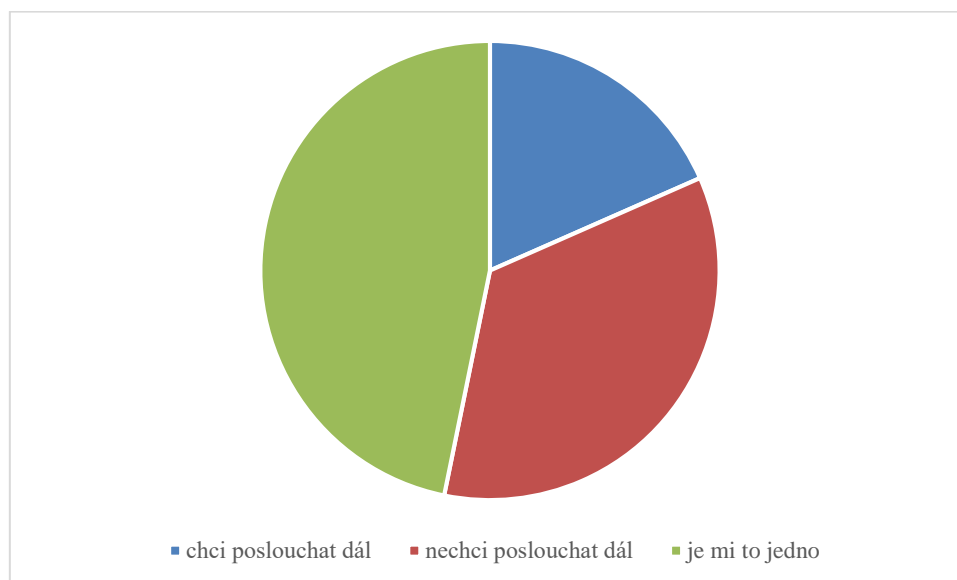


³⁶⁴ Srov. CHRÁSKA (2007): 47.

Tabulka č. 20 – Celkový obraz recepce skladeb – Ukázka č. 1 – ZD

Zájem	Počet
chci poslouchat dál	46
nechci poslouchat dál	87
je mi to jedno	117

Graf č. 20 – Celkový obraz recepce skladeb – Ukázka č. 1 – ZD



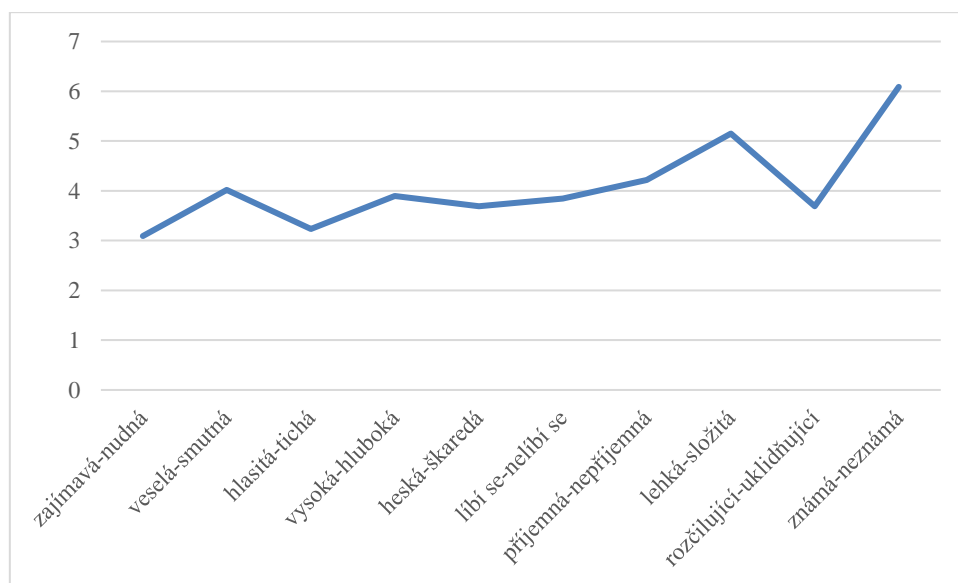
Úvodní skladba (část Prolog) je vnímána u všech posluchačů jako spíše zajímavá, spíše smutná, spíše hlasitá, spíše nízká, spíše škaredá (i když jen velmi mírně, hodnota je 4,18), mírně se spíše také nelíbí (hodnota 4,176), je spíše nepříjemná, vnímána jako spíše těžká, spíše rozčilující a do velké míry neznámá (hodnota 6,25). Největší neshoda v rámci souboru byla zaznamenána u dvojic zajímavá-nudná a líbí se-nelíbí se (nejvyšší hodnoty směrodatných odchylek – 1,88 a 1,84), nejnižší naopak u dvojice známá-neznámá (1,3).

Ukázka č. 2

Tabulka č. 21 – Celkový obraz recepce skladeb – Ukázka č. 2 – SD

Škála	Průměr	Směrodatná odchylka
zajímavá-nudná	3,092	1,78670233
veselá-smutná	4,02	1,47386877
hlasitá-tichá	3,232	1,37759467
vysoká-hluboká	3,896	1,29145477
hezká-škarredá	3,692	1,53576375
líbí se-nelíbí se	3,844	1,77772473
příjemná-nepříjemná	4,216	1,65052748
lehká-složitá	5,152	1,47294749
rozčilující-uklidňující	3,688	1,54148002
známá-neznámá	6,088	1,38271603

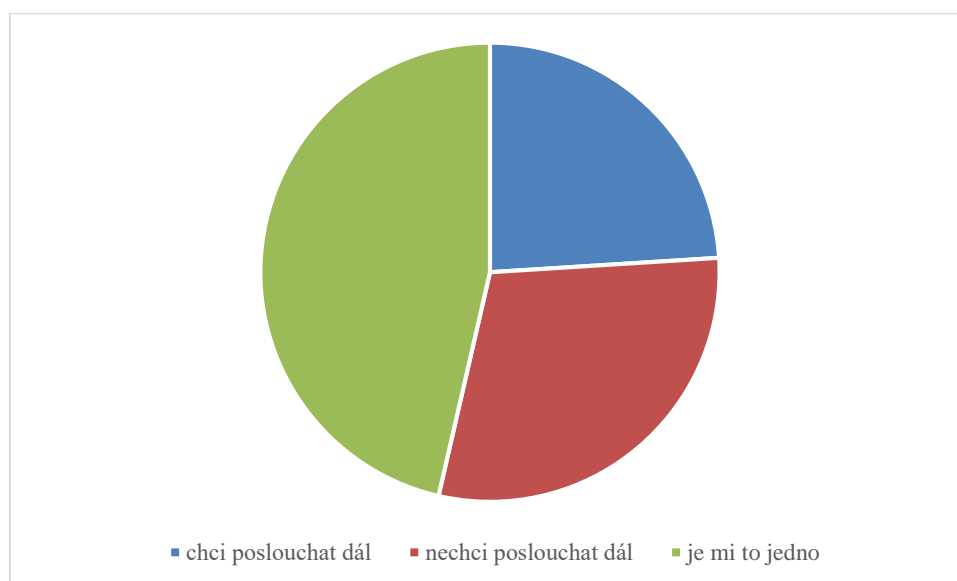
Graf č. 21 – Celkový obraz recepce skladeb – Ukázka č. 2 – SD



Tabulka č. 22 – Celkový obraz recepce skladeb – Ukázka č. 2 – ZD

Zájem	Počet
chci poslouchat dál	60
nechci poslouchat dál	74
je mi to jedno	116

Graf č. 22 – Celkový obraz recepce skladeb – Ukázka č. 2 – ZD



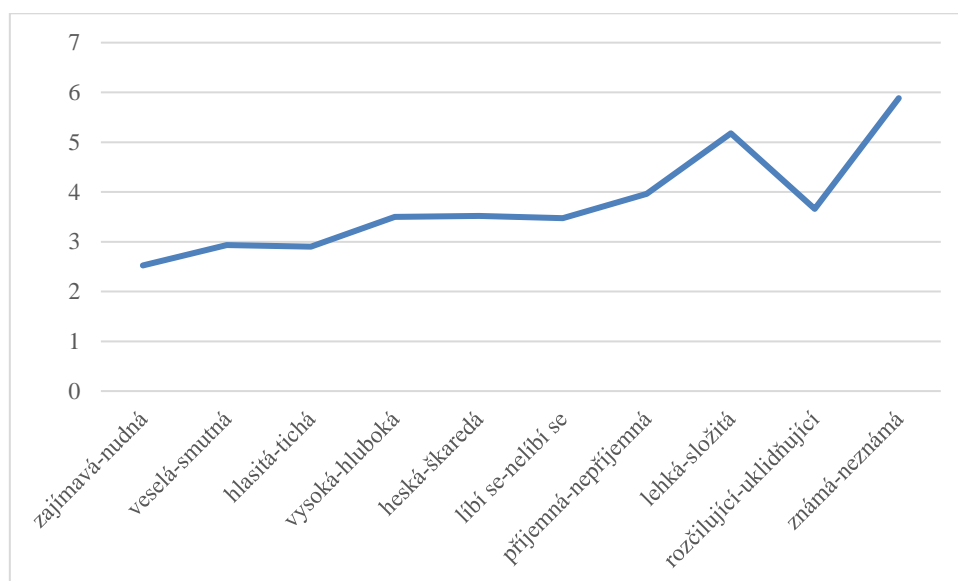
Druhá skladba s názvem Velikonoční sbory je vnímána jako spíše zajímavá, ani veselá ani smutná (4,02), spíše hlasitá, spíše mírně vysoká, spíše hezká, spíše se líbí, mírně nepříjemná, spíše těžká, spíše rozčilující a také poměrně dost neznámá. Největší neshody panují u stejných dvojic jako v případě první ukázky, i když v menší míře, jelikož hodnoty jsou nižší (1,79 a 1,78), nejvyšší shody se dosáhlo u dvojice související s vnímáním výšky – tedy vysoká-hluboká (1,29).

Ukázka č. 3

Tabulka č. 23 – Celkový obraz recepce skladeb – Ukázka č. 3 – SD

Škála	Průměr	Směrodatná odchylka
zajímavá-nudná	2,524	1,67230692
veselá-smutná	2,936	1,56386916
hlasitá-tichá	2,904	1,31670759
vysoká-hluboká	3,5	1,40352396
hezká-škaredá	3,516	1,73602972
líbí se-nelíbí se	3,476	1,93711996
příjemná-nepříjemná	3,96	1,6738
lehká-složitá	5,176	1,5500434
rozčilující-uklidňující	3,66	1,61332304
známá-neznámá	5,884	1,48030714

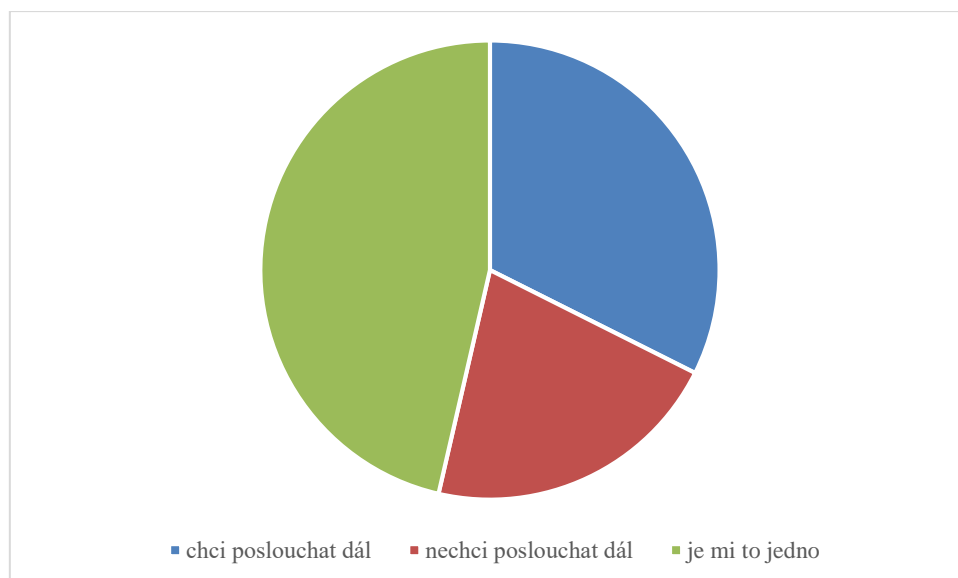
Graf č. 23 – Celkový obraz recepce skladeb – Ukázka č. 3 – SD



Tabulka č. 24 – Celkový obraz recepce skladeb – Ukázka č. 3 – ZD

Zájem	Počet
chci poslouchat dál	81
nechci poslouchat dál	53
je mi to jedno	116

Graf č. 24 – Celkový obraz recepce skladeb – Ukázka č. 3 – ZD



Poslední ukázka, kterou byla Valpuržina noc, je pojímána jako spíše zajímavá, veselá, hlasitá, mírně vysoká, spíše hezká, spíše se líbí, není ani příjemná ani nepříjemná, je spíše těžká, je mírně rozčilující a je považována za poměrně neznámou. i zde se největší neshoda projevila u aspektu libosti (1,94), posluchači se naopak nejvíce shodli u aspektu hlasitosti (1,32).

2.2.1 Porovnání celkové recepce skladeb

Porovnáme-li vlastnosti mezi ukázkami, pak jako nejzajímavější je vnímána ukázka č. 3, následuje ukázka č. 2 a jako poslední figuruje ukázka č. 1, přičemž u žádné ze tří ukázek se nedostáváme do hodnot směřujících blíže atributu nudná.

Podobně je tomu u dvojice veselá – smutná, kde se však u ukázky č. 2 dostáváme na neutrální hodnotu, 1. ukázka je pak vnímána jako spíše smutná.

Stejný trend vykazuje i vnímání hlasitosti skladby, kde jako nejméně hlasitá je vnímána ukázka č. 3, následují č. 2 a č. 1. u všech tří se pohybujeme v intervalu směrem k pojmu hlasitá.

Taktéž co do výšky je jako nejvyšší z nich vnímána ukázka č. 3, č. 2 má takřka neutrální hodnotu (3,9) a č. 1 je vnímána jako spíše nízká.

Třetí ukázka je také vnímána jako nejhezčí, jen o něco méně ukázka č. 2 a jako mírně nehezká působí celkově ukázka č. 1 (4,2).

Obdobně je také ukázka č. 3 vnímána jako nejlíbivější, následuje ukázka č. 2 a u první ukázky se dostáváme hodnotou 4,2 již velmi mírně směrem k hodnocení škaredá.

Neutrální postoj zaujímají posluchači ve dvojici příjemná – nepříjemná, ukázka č. 2 je vnímána jako mírně nepříjemná a nejméně příjemná ze všech tří skladeb – v intervalu směrem k pojmu nepříjemná je pro posluchače úvodní ukázka.

Všechny tři ukázky jsou celkově vnímány jako spíše rozčilující, přičemž z tohoto pohledu jsou si ukázky 3 a 2 prakticky rovny, první ukázka je vnímána jako nejvíce rozčilující.

I u poslední protikladné dvojice je skladba vnímána v intervalu směrem k jednomu z pólů: všechny tři ukázky jsou hodnoceny jako poměrně neznámé. Jako nejméně neznámá je vnímána ukázka č. 3, následují č. 2 a č. 1.

Z hlediska shod a neshod stojí za zmínku aspekt libosti (škála líbí se-nelíbí se), která se objevuje u všech tří ukázek. Nejvyšší shody bylo naproti tomu dosaženo pokaždé u jiné z dvojic: u první ukázky u páru známá-neznámá, u druhé v intervalu výšky a u třetí pak u vlastnosti hlasitosti.

Některé z vlastností sémantického diferenciálu korelují rovněž s celkovým projeveným zájmem o skladby. Jak je patrné z uvedených tabulek a grafů, největší zájem je projeven o ukázku č. 3, dále č. 2 a č. 1. Absolutně nejpočetnější a nutno dodat, že rovněž u všech tří ukázek vyrovnaný je podíl možnosti c), tedy že posluchači je jedno, zda ukázku bude poslouchat dále či ne. V nepřímé úměře s postupným růstem zájmů stojí klesající podíl posluchačů, kteří o skladby dále zájem nemají. Ukázala se tedy souvislost mezi dvojicemi sémantického diferenciálu a zájmem skladbu poslouchat dále.

2.2.2 Dojmy z ukázek

Celkově se jedná o 750 komentářů, které byly podrobeny kvalitativnímu rozboru, jenž je v určitých a odůvodněných případech doplněn statistickým údajem o četnosti. Nejprve byly komentáře rozděleny podle polaritý recepce, tedy na kladné, neutrální, záporné a žádné, resp. spíše nic neříkající komentáře, které neměly valnou vypovídací hodnotu.

Dále byla provedena klasifikace komentářů s ohledem na typické rysy Ebenovy hudební mluvy. Cílem bylo zjistit, které prvky hudební řeči jsou posluchači vnímány nejčastěji a v jakém smyslu. Rovněž byla v komentářích nalezena adjektiva, která se statisticky opakovala, a to často bez ohledu na to, zda se jednalo o kladný, neutrální či záporný dojem.

Konečně byly při analýze zaznamenány další relevantní fenomény, které jsou probandy ve větší míře vnímány, jichž jsou si vědomi a tyto dále promítají do komentářů, např. se jednalo o technickou obtížnost hry skladeb, vliv výkladu apod.³⁶⁵

Ukázka č. 1

Po roztržidění komentářů jich kladných nebo převážně kladných bylo zaznamenáno 63, neutrálních 76, negativních 96, zbývajících 15 pak nedisponovalo vypovídací hodnotou (jednalo se o komentáře typu *nevím co bych napsal, žádný dojem* apod.). u neutrálních komentářů bylo ve větší míře zaznamenáno použití adversativního *ale* (u 28 případů: např. *zajímavá, ale hluboká*).

Podstatná část komentářů vychází z pojmových dvojic sémantického diferenciálu, hned v případě prvního z nich se jedná i o statisticky významný počet (jako *zajímavá* byla skladba označena v celkem 53 případech, z toho byl tento výraz pouze jednou součástí negativního komentáře). Využití protikladného hodnocení je naproti tomu vzácné, bylo ho použito toliko ve čtyřech případech, a to v neutrálních a záporných komentářích.

Přibližně stejný počet nalezených záznamů vykazuje také pár veselá – smutná (5 a 4 doklady). Celkově dosti významnou roli hraje při recepci vnímání hlasitosti, o čemž bude ještě řeč také níže, tedy škály hlasitá – tichá (6 a 2 doklady).

Jako ještě významnější se pak jeví další z dvojic, která se vztahuje ke vnímání výšky: vysoká – nízká či hluboká (8 a 5 záznamů).

Často žáci taktéž explicitně zmiňují rovinu krásy a ošklivosti, ve 12 ze 13 případů se objevuje její kladná varianta, tedy hezká, v pozitivním smyslu, jednou se vyskytuje litotes, tedy není hezká, ve třech případech je pak využito pojmu škaredá, škaredé a jiných deklinačních forem.

³⁶⁵ o třídění představ podle různých kritérií hovoří např. Příkryl in ZENKL/CHYBA (1982): 148.

U rozmezí líbí se – nelíbí se je tomu v podstatě naopak, převažuje totiž hodnocení nelíbí se, nelíbila se, a to ve 28 z 37 hodnocení, ve kterých je obsažen negativní prefix *ne-*.

Přibližně vyrovnaný počet byl zaznamenán u protikladů příjemná – nepříjemná (9 a 8).

Hojné zastoupení má v komentářích také poukazování na složitost skladby (14 krát).

Došlo i na konfrontaci neklidu a klidu (4 a 3 doklady) a konečně ve dvou případech byla označena jako neznámá, resp. opisem (*já ji neznám* apod.).

Co se týče aspektu Ebenovy hudební řeči, jsou jednoznačně nejpočetnější hodnocení spojená s emocionálním působením skladby, resp. také spojených s obsahem sdělení. Nejčastěji je zmiňována netradičnost, originalita či neznámost: skladba je pojímána jako zvláštní (21x) či divná (23x), přičemž druhá jmenovaná možnost je dávana do souvislosti spíše s negativními hodnoceními. Tu a tam se objevil i opis typu *je jiná než ostatní* apod. Ve světle negativních komentářů je pak ukázka často pojímána jako šílená, bláznivá či zmatená.

Skladba je velmi často vnímána jako strašidelná (12x), hororová (7x) či tajemná (5x). Z hlediska konkrétnějších obrazů a/nebo děje jsme narazili na popisy typu půlnočního rybníku, šplouchání, moře (viz také níže u barvy), zámku, pohádkového dojmu, lesa atd. Další část komentářů byla patrně napsána pod vlivem výkladu (např. *Mefistofeles je dobře ztvárněn, je to jako výstup z pekla do nebe* apod.).

S emocionálním působením také úzce souvisí účel hudby, kde ji posluchači přisuzují aspekt filmové hudby, nejčastěji žánru hororu. Z hlediska výstavby skladby je zmíněno střídání myšlenek nebo kombinace staré a moderní hudby. V neposlední řadě je také vnímán jeden z typických rysů Ebenovy hudby, a tím jsou ostinátní motivy (*je to jakoby o tom samém*). Došlo také na zmínku jednoho z prvků modernity, a tím je kombinace „staré a moderní hudby“ (žáci měli patrně na mysli gregoriánský chorál doprovázený Ebenem komponovanými figurami). Nelze se také nezmínit o improvizčních prvcích, pro Ebenovy varhanní cykly tolik obvyklými (*přijde mi to, že varhaník hraje, co ho napadne*).

Některé komentáře také odhalují (ať už ze skupiny experimentální či kontrolní) Ebenem zamýšlenou atmosféru skladby. Vyjádření typu vesmírná hudba, jako padání do hlubin, ale také výrazy *zmatená, vzbuřující, neklid, nejistota* či *rozpor* velmi dobře vystihují jednak nástin obrazu předkládaného Prologem, zároveň ale také souboj dobrých a zlých sil, který se odehrává uvnitř Faustovy osobnosti, a také magického rozměru obecně (např. *děsivá, ale zároveň kouzlo*).

Poměrně významnému zastoupení se těší také vnímání výšky, přičemž byl také často vystihnout i prvek kontrastů (*někdy vysoká, jindy hluboká* apod.). Některým žákům se kontrasty

zamlouvaly (*je to pěkné*), dosti často však vadily výšky (*dobré, až na ty vysoké tóny, moc vysoká* apod.), setkali jsme se však i s protichůdnou evaluací (*moc hluboká*).

Téměř se stejnou frekvencí jsou zmiňovány atributy barevnosti: od vnímání zvuku varhan (*hraje se tam na varhany, líbil se mi zvuk těch varhan*), přes rozeznání patrně některých ostinátních motivů v kombinaci se zvolenou registrací jako šplouchání vody (*jako v moři, jako vlny, jako by se odehrávala ve vodě* apod.) až po míchání zvuku a střídání nástrojů (*jako by se střídalo mnoho nástrojů, jako by se zvuky nástrojů míchaly* apod.).

Podstatnou roli hraje rovněž vnímání síly, kde převažuje vnímání ukázky jako spíše silné (*hlasité, hlučné* apod.), převážně v negativním smyslu, ne však vždy (např. byly nalezeny komentáře jako *zajímavé, hlasité* nebo *hlučná a zajímavá skladba*). Byla-li zmíněna tichost, dělo se tak v negativní rovině (*moc tichá, tichá a smutná, moc se mi nelíbila*).

Ve dvou komentářích se objevilo, že se jedná o disharmonickou skladbu, z toho jde v jednom případě o hodnocení neutrální, ve druhém negativní. V jednom komentáři byla řeč o tempu (*byla taková rychlá, moc se mi nelíbila*).

Některé další prvky hudební řeči byly zmíněny souhrnně, poněkud jako *zajímavé kontrasty* či *rozmanitá hudba*. Jak jsme již naznačili výše, několikrát je rozvedena myšlenka na obtížnost hratelosti těchto skladeb (*těžká, složitá, náročná na hraní* apod.³⁶⁶).

Z uvedené analýzy vyplývá, že u ukázky č. 1 byl zaznamenán nejvyšší počet u záporných komentářů, dále neutrálních, kladných a nezařazených. Značný počet hodnocení se opírá a dále rozvíjí možnosti nabízené předešlým sémantickým diferencíálem, z toho nejčastěji z dvojice *zajímavá, nudná*, přičemž první z těchto vlastností je vůbec nejčastějším vyskytujícím se hodnocením.

Z hlediska vnímání Ebenovy hudební mluvy je to především její originalita (*zvláštní* či *divná*), emocionálně je pojímána jako tajemná, strašidelná, hororová apod. Někteří posluchači si představují také místo děje (*moře, zámek, les* apod.), jiní, většinou pod vlivem výkladu (z experimentální skupiny), komentují buďto charakteristiku postav (*Mefistofeles*) či děje (*výstup z pekla do nebe*).³⁶⁷

Dále se objevují přirovnání k filmové hudbě, jsou také vnímány ostinátní motivy, kombinace archaických a moderních prvků a improvizální rysy. Zajímavé je vnímání atmosféry ukázky posluchači z obou skupin (experimentální i kontrolní), kteří do určité míry

³⁶⁶ Na ocenění hráčské virtuosity ze strany žáků upozorňuje i např. HERDEN (1998): 59.

³⁶⁷ Zde uváděné příklady (totéž se týká i dalších ukázek) jsou tzv. „výseky představ“, jak o nich hovoří např. Kabursický in KABURSICKÝ/MOKRÝ (1966): 202.

byli schopni vnímat alespoň v základních rysech takovou atmosféru skladby, jakou měl Eben na mysli (byly zaznamenány abstrakta jako *neklid*, *rozpor* či *obraz vesmíru*).

Ze zbývajících prvků Ebenovy hudební řeči jsou zastoupeny výška, barva a síla. Zatímco u prvního a třetího pojmu jsou tyto vlastnosti spjaty s hodnocením spíše negativním, z hlediska barevnosti je recepce kladná (zmiňovány jsou zejména *libivý a krásný zvuk varhan a kombinace či míšení nástrojů*). Okrajově jsme zaznamenali zmínění disharmoničnosti a vysokého tempa.

Zbývá doplnit, že velký počet respondentů vnímá kontrastní charakter Ebenovy hudby, přičemž tyto mohou být přiřazeny k mnoha kategoriím hudební mluvy, slouží tedy jako nadřazené konkrétním vyjádřením vztahujícím se k tomu či onomu prvku. Podstatná část posluchačů si je rovněž vědoma obtížnosti hry Ebenovy hudby a ve svém slovním hodnocení je zmiňují.

Ukázka č. 2

U této ukázky se vyskytuje celkem 75 kladných komentářů, 97 neutrálních, 65 záporných a 13 bez výpovědní hodnoty. V porovnání s první ukázkou bylo tedy zaznamenáno více kladných a neutrálních komentářů a na druhou stranu ubylo záporných. Tento poznatek také koreluje s výsledky předchozí otázky v dotazníku, která měla za úkol ověřit ochotu posluchačů poslouchat skladbu dále. Je samozřejmě zapotřebí zdůraznit, že se za všech okolností nejedná o přímou úměru, už proto, že se setkáme s kladnými či neutrálními komentáři, ve kterých je skladba sice hodnocena jako zajímavá, ale posluchač ji např. nemá zájem poslouchat delší dobu. Oproti tomu autor neutrálního komentáře, ze kterého explicitně nevyplývá ani kladný, ani záporný postoj, může projevit zájem o pokračující poslech.

I v případě druhé otázky, avšak ne již v takové míře, vycházejí respondenti při hodnocení z pojmových dvojic sémantického diferenciálu. V 51 případech se opět objevuje přívlastek zajímavá, a to jak v kladných, tak neutrálních komentářích, kde se znovu poměrně často setkáváme s vyjádřením *zajímavá, ale...* Třikrát je skladba označena jako nudná.

Jako veselá je skladba označena 14 krát, jako smutná pak 11 krát, tato dvojice má tedy mnohem častější zastoupení než tomu bylo u první ukázky.

Vnímání ukázky jako hlasité a tiché je v komentáři v poměru 7 ku 1, přičemž ne vždy je hlasitost vnímána v negativním světle (viz např. komentář *zajímavé, hlasité*).

Při vnímání výšky a hloubky (4 a 5 záznamů) byly vnímány zejména kontrasty, viz komentář *ze začátku vysoká, ke konci spíš hluboká*. Celkově zde tato vlastnost hraje méně podstatnou roli než v ukázce první, což je v souladu s tím, že v Prologu hraje výška s ohledem

na to, co má vystihovat, dominantní roli, a to hlavně v úvodní části, ve Velikonočních sborech se sice také s výškou pracuje, ale elementů je zde více (viz níže).

Na dvojici hezká – škaredá patrně nejlépe vynikne fenomén porovnávání ukázky č. 2 s ukázkou předešlou. Ve 24 dojmech je skladba označena jako hezká, resp. často *hezčí než první/předešlá* (celkově je porovnání i včetně dalších vyjádření, např. *lepší, víc se líbila* atd. 40). Pouze jedenkrát se setkáme s označením škaredá, a to v komentáři *chvílemi hezká a chvílemi škaredá*, který připisujeme vnímání kontrastů ve skladbě.

U další z antonym je poměr opačný, i když ne tak markantní: zdá se, že tuto dvojici častěji používají probandi pro negativní hodnocení: z 35 komentářů, kde bylo obsaženo sloveso *líbit* v různé podobě podle časování, byla opatřena v 28 záznamech předponou *ne-*. i v takovýchto komentářích se však zároveň setkáme s porovnáváním s předešlou ukázkou, např. *nelíbila se mi, ale hezčí než první*.

Alespoň dle převažujícího výskytu atributu příjemná nad nepříjemná (16 ku 4) skladba na část posluchačů působí příjemným dojmem, což je výrazný posun oproti první ukázce, kde byl poměr takřka vyrovnaný.

U porovnávání lehká – složitá opět převažuje vlastnost složitosti (11x), avšak do popředí zde v hodnoceních vystupuje především skladba jako taková (*složitá skladba*), kdežto v předešlé ukázce byly komentáře v tomto bodu často zaměřeny na představu složitosti technického zvládnutí skladby (*složitá na hraní*). Rovněž je záhodno uvést, že složitost není primárně negativní vlastnost, což potvrzuje např. *komentář zajímavá skladba, složitá a také hezká*.

Čtyři nalezené doklady vlastnosti klidná či uklidňující a ani jeden explicitně nalezený komentář rozčilující poukazuje v porovnání s první ukázkou na klidnější působení skladby, vzhledem k zaznamenanému počtu slov jde však o údaj spíše doplňujícího charakteru.

Podobně také v poměru 3 ku 1 najdeme komentáře, kde je skladba popsána jako převážně neznámá.

Jako u první ukázky, i když v menší četnosti se znovu objevují hodnocení jako *zvláštní* a *divná* (10 a 15x), Ebenova hudba je pro některé posluchače svým způsobem něčím novým, originálním, ať už v kladném či záporném smyslu.

Z celého spektra Ebenovy hudební řeči hraje opět nejdůležitější roli její celkové emocionální působení a z něj pramenící představy žáků. Zatímco v Prologu byla nejčastější z nich moře, voda apod., zde je to pohřeb, smrt či hřbitov, což odráží především úvodní myšlenku, že Velikonoční sbory odvracejí Fausta od smrti. Vedle toho se také často setkáme s hodnocením slavností, *jako nějaká slavnost* apod. Třetím styčným bodem je středověk, patrně

v reakci na gregoriánské motivy. Konečně čtvrtým význačným rysem, který prochází napříč hodnocením, je mysterióznost skladby, narazíme na vyjádření jako *tajemná, záhadná, temná* či *taková nepochopitelná*. Někdy pod vlivem výkladu, jindy nikoliv, jsou zaznamenány reflexe z Fausta: *souboj, napětí, boj mezi dobrem a zlem, v dobrém i ve zlém, v té skladbě se někdo hledá* apod. Že skladba pravděpodobně vyjadřuje děj, se domnívali i posluchači, kteří k ní neměli výklad (*přijde mi, jako by se tam odehrával nějaký děj*). u obou skupin jsme pak zaznamenali respondenty, kteří si ke skladbě kreativně vymysleli vlastní děj, kupř. *pohřeb, na který přijede král, překažení slavnosti či chození po strašidelném hradě*.

S emocemi úzce souvisí také vnímaný účel skladby: jako v případě první ukázky se objevují narážky na filmovou hudbu, zde jmenovitě na Harryho Pottera. Usuzování na hudbu, jejímž účelem je vykreslení děje, nalezneme i v komentářích typu *hodí se mi do nějakého muzikálu ve smutné nebo vážné chvíli, mohla by to být i opera* apod. Kromě toho ukázka taktéž vyvolává dojem církevní hudby (*jako z kostela* apod.). Bez zajímavosti není ani prvek exotična, který zmiňuje jeden z posluchačů (*jakoby arabská, orientální hudba*). i zde se vyskytují narážky na improvizací charakter kompozice (*někdo si jen tak hraje na varhany* apod.).

Podobně jako u první ukázky, i zde se často objevují komentáře zaměřené na sílu, oproti předchozí části však méně často poukazují na kontrasty (pouze dva komentáře naznačují vnímání kontrastů).

Z hlediska barvy jsou komentáře více zaměřené na míchání a prolínání nástrojů, méně často se objevuje hodnocení varhanního zvuku. u výšky je vnímána dle vypsání komentářů z převážné části jako hluboká či ve světle kontrastů (např. *hlučná, tichá, hluboká, vysoká*).

Ruku v ruce s přítomnou postupnou karikaturou slavnostní fanfáry ze začátku skladby, která se děje alterací, jde také častější výslovné zmiňování disharmoničnosti či „falešných tónů“ a také souzvuků, tedy akordů.

V oblasti melodie byl vnímán motiv fanfáry a klášterní melodie, tedy chorály. Melodie byla také v jednom případě označena jako *docela libivá*, jindy jako *spíš duchovní a moc se nelíbila*.

Percepce kontrastů byla zřejmá také v rovině tempa (*někdy klidná, někdy rychlá*) a rytmu (*střídá se tam rytmus*).

Rys, který je reflektován různými prvky hudební řeči, jsou kontrasty (*jako by se někdo hádal, dramatická i veselá* apod.).

U druhé ukázky jsme také narazili na komentáře, které bychom mohli označit za důkaz motivace či získaných podnětů z poslechu této části: *kdyby to byl koncert, tak bych na něj*

možná šla nebo u *skladeb takového typu to ve mne vyvolává různé myšlenky, o kterých musím přemýšlet.*

Souhrnně lze tedy konstatovat, že u ukázky č. 2 bylo zaznamenáno nejvíce komentářů neutrálních, dále kladných, záporných a bez vypovídající hodnoty, což je výrazný posun směrem ke kladné akceptaci v porovnání s první částí. Také u druhé ukázky se respondenti často opírají o vlastnosti nabízené sémantickým diferencíálem, nejpočetnější je opět první dvojice, resp. její kladný pól.

Významnou roli hraje srovnávání s první ukázkou, což se nejmarkantněji promítá u komparativu hezcí. Lexémy *zvláštní* a *divná* jsou sice nadále přítomny, ne však již v takové míře, patrně také proto, že se jedná v pořadí o druhou ukázkou.

Z hlediska emocí je určující představa pohřbu či slavnosti, nelze opomenout také vlastní dějové představy nebo takové, jež se vztahují k Faustovi, ať již pod vlivem výkladu či nikoliv. Jsou také vnímány kontrasty a improvizace prvky.

Z hlediska účelu hudby jsou zmiňovány *muzikál, opera, pohřební hudba, hudba exotická, středověká* apod.

Vzhledem k povaze této části hraje významnější roli vnímání disonancí, dále výšky, síly a barvy, okrajově pak i rytmu a tempa, převážně taktéž na bázi kontrastů, pouze u síly je vnímání spíše negativní.

Zajímavým, a také svým způsobem novým prvkem jsou takové komentáře, v nichž je patrna motivace navštívit koncert či přemýšlet o poslouchané hudbě.

Ukázka č. 3

Tato část cyklu má kladných komentářů 98, neutrálních 95, záporných 46 a bez vypovídající hodnoty 11. Jedná se tedy o nejkładněji vnímanou skladbu, v absolutních číslech počet kladných komentářů dokonce těsně překonal i četnost komentářů neutrálních.

Jako tomu bylo u předchozí ukázky, i zde měli respondenti tendenci porovnávat ukázky mezi sebou. Přítomnost předpony *nej-* u superlativních vyjádření typu *nejlepší ze tří ukázek, nejhezčí, nejvíc se mi líbila* apod. ve 42 případech potvrzují, že mnoho posluchačů ji vnímá jako nejlepší, ne však všichni. Pokud se jim nelíbila, pak jako nejlepší častěji hodnotí druhou ukázkou, výjimečně také ukázkou první.

Jako u předchozích ukázek, je i u třetí ukázky patrný vliv explicitního dalšího využití pojmů vzatých ze sémantického diferencíálu, avšak nikoliv již v takové míře. Jako zajímavá je skladba označena ve 42 případech, pouze ve 2 případech se setkáme s použitím slova *nudná*.

V případech, kdy žáci znovu použili ve sdělování svých dojmů dvojici *veselá – smutná*, je poměr 27 ku 3.

Z dvojice hlasitá – tichá se dále vyskytuje pouze hlasitá, a to v 7 případech.

U dvojice vysoká – hluboká převažuje první z nich poměrem 7 ku 5, někdy je však vnímána i na podkladu kontrastů (někdy hluboká, někdy vysoká).

Jako u dvojice veselá – smutná, tak také u hezká – škaredá zřetelně převažuje první z dvojice, a to 19 ku 2.

Skladba se také převážně líbí: vyjádření obsahující slova ze škály líbí se – nelíbí se v různých podobách byly nalezeny 24 krát v kladné a 10 krát v záporné variantě.

Také u dvojice příjemná – nepříjemná je častěji zastoupena její kladná varianta, a to v 10 případech z celkových 17.

Menší zastoupení atributu složitá (pouze v 5 komentářích) může být zapříčiněno úmyslným vkomponováním triviálních prvků, a tak skladba, ač opět některými posluchači vnímána jako technicky obtížně zvládnutelná (*hodně těžká na zahrání bych dodal*) nemá tak velký počet výslovného hodnocení složitosti jako ukázka předchozí.

Výrazy rozčilující – uklidňující jsou zastoupeny toliko okrajově (1 ku 2), podobně také známá – neznámá (2 ku 1).

Hodnocení jako *zvláštní* či *divná* se u třetí ukázky objevily také jen výjimečně (1x a 3x), zato se objevila hodnocení jako *specifická hudba*, *orientální* či *exotická*.

Jako u předchozích ukázek, i zde hraje určující roli emocionální rovina vnímání skladby. V porovnání s předchozími ukázkami jsou navíc častěji podpořeny smajlíky, hyperbolami (*je 100x hezká*) či vykřičníky (*Dobrá skladba!*). Nejčastěji je atmosféra skladby vnímána jako pout' či tanec. Zajímavé je trefné označování celkového obrazu hudební mluvy (*parodující*, *lunapark*, *pekelná*, *rozpuštělá*, *barbarská*, *zlověstná* apod.), tzn., že mnozí posluchači byli schopni rozeznat charakter hudby, poněvadž Petr Eben zde v některých partiích přidělil varhanám podobu triviálního orchestrionu. Dle zpětného dohledávání se jednalo o posluchače jak ze skupiny, která ke skladbě měla stručný výklad, tak z ostatních posluchačů. u kontrolní skupiny (bez výkladu) jsme zaznamenali tušení děje (*odehrávání nějakého děje*), bez konkrétních nápadů, jiní posluchači si představovali *pout'*, *na kterou přijedou muzikanti*, jiní *souboj trpaslíků s obry*, *loupežníky*, *zombie*, *strašidla* apod., obecně velmi často nadpřirozené bytosti.

Je také potřeba zde uvést, že ne vždy se skladba setkává pouze s kladným ohlasem (*děsivé*, *příšerné*, *zneklidňující* apod.), což však v zásadě rovněž neodporuje zamýšlenému

poselství skladby (dle Petra Ebena je v této části přítomno zlo v lehkomyšlně lascivním rouše).³⁶⁸

Z hlediska funkce ji opět někteří probandi přisuzují roli filmové hudby (*Harry Potter, sci-fi* ³⁶⁹apod.), jiní tvrdí, že se hodí k divadlu a konečně ještě další ji označují jako *taneční hudbu, k baletu* apod. Okrajově se objevuje také hledisko proměnlivosti, pestrosti hudebních motivů (*různé styly, různé tance*) a improvizace, jak bylo naznačeno u předešlých ukázek. Interpretace výroku *jako by tam něco chybělo* může souviset s použitím citací v podobě fragmentů (*popěvků, gregoriánského chorálu* atd.).

Vlastnost výšky a síly je zde většinou vnímána souběžně, a to nejčastěji u výšky na bázi kontrastů doplněné informací o hlasitosti (*chvíli hluboko, chvíli vysoko, docela hlasitá* apod.).

Hodnocení typu *je razantní, rytmická* či *dobrý rytmus* souvisejí s již uvedenou často vnímanou představou tance, někteří posluchači poznali i valčík, který se v průběhu skladby objevil. Pozitivně je vnímáno také poměrně rychlé tempo skladby (*líbí se mi, je rychlejší nebo rychlá a tento styl hudby mám ráda*).

Naopak mnohem méně než u předchozích ukázek byla vnímána barva, několik dokladů však bylo přece jen nalezeno: *pestrá, barvitá, pronikavé tóny, míchají se tam tóny, směsice tónů* atd. Poslední dvě citovaná hodnocení lze také přiřadit k vnímání akordických souzvuků.

Jako vůbec poprvé je vnímána rozdílnost v dynamice (*střídá se hlasitost*), apercepci kontrastů jsme však zaznamenali i v dalších atributech, jako např. v emoční (*chvíli rozčilující, chvíli uklidňující*), střídání tónorodu (*střídá se dur a moll*) nebo výškové rovině (*chvíli hluboko, chvíli vysoko*).

Také přítomnost disharmonických souzvuků je v řídkých případech reflektována, ať již přímo v podobě výrazu *disharmonické* či jiných synonym (*rozladěné, falešné*).

Podobně jako u Velikonočních sborů, i u této ukázky jsme našli komentáře, které potvrzují motivaci a další zájem o skladbu (*chtěl bych se ji naučit, poslechnu si ji někdy znovu*).

Při hodnocení této části převažoval poměr kladných či neutrálních komentářů nad zápornými či těmi bez valné vypovídající hodnoty. Posluchači ji také velmi často hodnotili za pomoci superlativů jako *nejlepší, nejhezčí, nejpěknější* atd. *ze všech tří ukázek*. u pojmů ze sémantického diferenciálu, které probandi znovu explicitně zmínili u písemného vyjádření svých dojmů k ukázkám, jsme zaznamenali jako nejčtenější atributy *zajímavá, veselá, hezká,*

³⁶⁸ Viz cit. Ebena in VONDROVICOVÁ (1995): 188.

³⁶⁹ Při nazírání na faustovská literární a hudební zpracování se tento postřeh jeví jako výstižný, neboť na začátku dramatu se vyskytuje zvuk hvězd, harmonie sfér – viz KREUTZER (2003): 82.; BUNKE (2011): 40, 42.

líbí se a příjemná. Přívlastky zvláštní a divná, které byly u předchozích ukázek časté, se naproti tomu objevili pouze výjimečně.

Společným jmenovatelem emocionálního vnímání (představ) a formy (druhu, určení) této části je taneční hudba, nejčastěji v podobě pouti. Není bez zajímavosti, že mnozí posluchači si jsou vědomi alespoň některých prvků z Ebenova záměru, tedy že je skladba *pekelná*, *parodující* či *zlověstná*, spatřují v ní tedy také onu odvrácenou stránku, o které byla řeč.

Z hlediska vnímání hudební mluvy vystupuje do popředí apercipce rytmu a tempa, které jsou vnímány převážně v pozitivním smyslu, významnou roli hraje rovněž vnímání kontrastů, a to na různých rovinách, od emoční přes tónorod až po výšku. V neposlední řadě stojí za zmínku také opětovně projevený zájem dále se skladbou zabývat.

Shrnutí dojmů z ukázek

Z hlediska polarity komentářů vyznívají preference jednoznačně ve prospěch třetí ukázky, dále ukázky druhé a první. Poměrně vyrovnaný je naopak podíl zastoupení použití jednoho z výrazů vzatých z nabídky skýtané sémantickým diferencíálem, a to přívlastku zajímavá, který je u prvních dvou ukázek uváděn prakticky se stejnou četností, teprve u třetí ukázky přibližně o pětinu méně často. Rapidní je pokles četnosti užití atributů *zvláštní* a *divná*: zatímco v případě první části je počet těchto označení významný, u druhé je zřetelně nižší a u třetí prakticky okrajový. Podobně se to děje v případě složitosti.

V případě všech tří ukázek se část posluchačů opírala o pojmy poskytnuté v rámci sémantického diferencíálu, někteří z nich je pak i dále rozvíjeli. Odlišné jsou ovšem četnosti zastoupení konkrétních vlastností: tak se v případě první ukázky setkáváme s převažujícím hodnocením *nelíbí se*, *složitá* a značným použitím slov *zvláštní* a *divná*, u druhé ukázky mají větší frekvenci naopak pojmy *hezka* a *příjemná*, také se ale převážně nelíbí (zde je nutno podotknout, že v případě komentářů se jedná pouze o ty respondenty, kteří tyto pojmy znovu použili i v explicitním slovním hodnocení, poměr je tedy relativní, absolutní obraz přináší výše uvedené vyhodnocení sémantického diferencíálu), závěrečná ukázka je vnímána jako *veselá*, *hezka* a *líbí se*.

Každá z ukázek vykazuje také odlišné vnímání emocionálního působení, jež posluchači vnímají: zatímco u Prologu dominuje voda a vnímání zvuků a obrazů s ní spojených, u Velikonočních sborů převažují představy hřbitova, smrti, slavnosti či středověku a u Valpuržiny noci jde nejčastěji o představy spojené s tanci či poutěmi. Všem třem ukázkám je společné zmínění účelu hudby jako filmové či hudby vyjadřující děj, určené k muzikálu či divadlu, což je do velké míry v souladu s původním zaměřením skladeb (resp. přesněji řečeno v nich použitého motivického materiálu), jímž byla scénická hudba k dramatu.

Někteří posluchači uvádějí také komentáře, které určitým způsobem souvisejí s Ebenem zamýšleným vyjádřením skladeb: v první části proti sobě bojují zlé síly, ve druhé se objevuje atmosféra boje a napětí, ve třetí pak děs a nadpřirozené bytosti.

S ohledem na prvky hudební řeči vnímané posluchači se u první skladby jedná o barevnost,³⁷⁰ přesněji o vnímání varhanního zvuku, míchání a střídání různých nástrojů, u druhé jsou kromě toho vnímány motivy (fanfára, chorály) a také kontrasty, ve třetí hraje důležitou roli vedle kontrastů také rytmus a tempo, na úkor barvy, u které nebyl zaznamenán tak častý výskyt jako v případě předchozích partií.

Z pedagogického pohledu byl významný poznatek zaznamenán u druhé a třetí ukázky, a sice motivace k dalšímu zabývání se skladbou, ať už v podobě poslechu, naučení se skladby nebo návštěvy koncertního vystoupení.

2.2.3 Aspekt výkladu

Hlavní hypotéza naší práce spočívá v tom, že předpokládáme, že recepce skladeb Petra Ebena u experimentální skupiny, které bude o skladbách podán výklad odlišná od kontrolní skupiny, které tento výklad ke skladbám poskytnut nebude. Máme tedy za to, že aspekt výkladu bude na recepci mít vliv.³⁷¹

Za tímto účelem byl náš vzorek rozdělen do dvou stejně početných skupin, tedy 125 žáků bylo ve skupině experimentální a 125 ve skupině kontrolní. Aby se prokázalo, zda rozdíly v recepci mezi těmito skupinami jsou skutečně statisticky významné, rozhodli jsme se pro ověření použitím dvou různých statistických testů, a to s ohledem na charakter proměnných.

Pro numerické hodnoty metody sémantického diferenciálu je vhodný neparametrický Kruskal-Wallis test, přičemž hladina významnosti byla zvolena pětiprocentní.³⁷² V tabulce jsou k vidění průměrné hodnoty na sedmistupňové škále sémantického diferenciálu u skupiny experimentální a kontrolní, dále výsledek statistického vzorce testu a konečně P-hodnotu, která udává hladinu významnosti. Pro interpretaci testu je podstatná právě tato hodnota, konkrétně ty případy, ve kterých je menší než 0,05, která poukazuje na statisticky signifikantní rozdíl (ten je vždy vyznačen červeně).

³⁷⁰ O vysoké citlivosti na vnímání barvy u dětí hovoří např. HERDEN (1998): 28.

³⁷¹ O možné změně postojů k uměleckým dílům bez výkladu a s ním se zmiňuje např. také KABURSICKÝ in KABURSICKÝ/MOKRÝ (1967): 215.

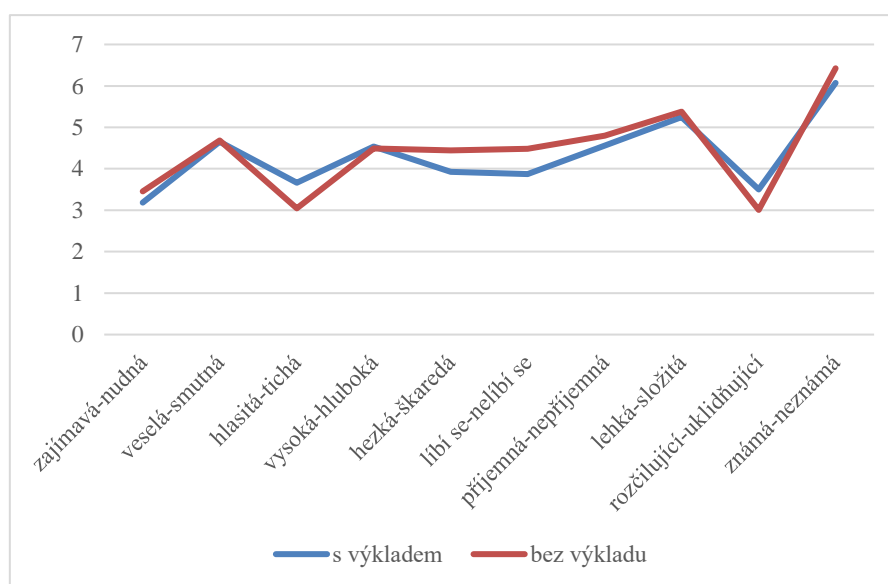
³⁷² Kruskal-Wallis test je zobecněním U-testu Manna a Whitneyho – viz např. CHRÁSKA (2007): 92 ff.

Ukázka č. 1

Tabulka č. 25 – Aspekt výkladu – Ukázka č. 1 – SD

Škála	Průměr		Kruskal-Wallis test	P-hodnota
	s výkladem	bez výkladu		
zajímavá-nudná	3,184	3,456	0,95843802	0,32758073
veselá-smutná	4,656	4,68	0,01544329	0,90110068
hlasitá-tichá	3,664	3,048	9,6401331	0,00190371
vysoká-hluboká	4,536	4,488	0,02552802	0,87305839
hezkká-škaredá	3,928	4,44	4,27585316	0,03865755
líbí se-nelíbí se	3,872	4,48	7,05739249	0,00789388
příjemná-nepříjemná	4,56	4,8	1,247984	0,26393787
lehká-složitá	5,248	5,376	0,00329276	0,95424044
rozčilující-uklidňující	3,504	3,008	5,86289809	0,01546331
známá-neznámá	6,072	6,424	2,51455024	0,11279981

Graf č. 25 – Aspekt výkladu – Ukázka č. 1 – SD



První rozdíl je patrný u dvojice adjektiv hlasitá – tichá, kde je skladba vnímána u kontrolní skupiny jako hlasitější, ačkoliv byla hlasitost nastavena pokaždé na stejnou hladinu. To bylo zajištěno použitím totožné techniky u všech skupin a podpořeno kontrolním dotazováním, zda je pro ně hudba dostatečně slyšitelná a zároveň není příliš hlasitá. Zde nelze nezmínit některé z komentářů k varhanám (*křiklavý, hlučný*) z anamnestického dotazníku. Dále může hrát roli část obsahu výkladu, kde byla jednak experimentální skupina v krátkosti obeznámena nejen s varhanami jako takovými, ale i varhanami „ebenovskými“, tedy takovými typy nástrojů, na kterých a pro které komponoval, převážně tedy větších nástrojů, většinou třímanuálových s širokou škálou rejstříků, jak bylo řečeno výše.

Lze se tedy domnívat, že u experimentální skupiny byl vyšší stupeň hlasitosti jaksi očekáván a tolik intenzivně nevnímán. Stejně tak může hrát roli poučení o kontrastech, které se v úvodní ukázce vyskytují, ty se mj. týkají také dynamiky (piana a pléna). Je možné, že na základě soustředěného poslechu posluchači zakroužkovali objektivněji směrem ke středu stupnice, a to tím, že si byli vědomi skutečnosti, že se ve skladbě střídají tišší a hlasitější úseky.

Další statisticky významný rozdíl se objevil u dvojice přídavných jmen hezká – škaredá. Kontrolní skupina ji vnímá jako spíše škaredou. Nutno podotknout, že dvojice hezká – škaredá je úpravou páru krásná – ošklivá, a to za účelem přiblížení se probandům v jejich slovní zásobě. Jak je patrné, pro experimentální skupinu není skladba ani hezká, ani škaredá, hodnota 3,93 je téměř neutrální. Pokud i zde vezmeme v úvahu ovlivnění výkladem a výstavbu skladby jako takovou, pak se kontrasty objevují i v hudebním ztvárnění krásy a ošklivosti, přičemž ve skladbě je obsaženo obojí: zatímco andělé a jejich zpěv je symbolem krásy, temnota a Mefistofelův výstup z pekla jsou synonymem pro ošklivost. Protože výklad obsahoval upozornění na tuto dimenzi, má se za to, že jeho dopad na recepci je zde patrný ve smyslu apercepce těchto protichůdných principů směrem k větší objektivnosti, tedy že ve skladbě zaznamenali jak krásu, tak ošklivost.

Třetí důležitý rozdíl byl zaznamenán u dvojice líbí se – nelíbí se. Ukázalo se, že experimentální skupině se spíše líbí oproti skupině kontrolní, kde je tomu naopak. Poněvadž aspekt líbivosti je do velké míry záležitostí subjektivní, výklad zde může sehrát toliko roli motivační resp. tím, že se o skladbě dozvěděli více a byli zasvěceni do myšlenek, o kterých by bez něj netušili, se jim skladba i více líbila. Tato diference nabádá ke korelaci s dvojicí adjektiv zajímavá – nudná, pro experimentální skupinu by totiž analogicky měla být i zajímavější. Ačkoliv, jak je k vidění v tabulce, je v absolutních číslech skladba pro experimentální skupinu skutečně zajímavější, není tento rozdíl statisticky významný, proto tuto souvislost nelze jednoznačně prokázat.

Poslední zaznamenaný rozdíl vyšel u dvojice rozčilující – uklidňující. Jak vidno, experimentální skupina vnímá skladbu jako méně rozčilující než skupina kontrolní. Všudypřítomné napětí neodmyslitelně patří k žánru dramatu, a protože Ebenův *Faust* původně vznikl jako scénická hudba k dramatu (viz výše), je vcelku očekávatelné, že v důsledku takřka všudypřítomné dramatičnosti bude hudba vnímána jako více rozčilující. Pokud však je hudba rozčilující až příliš, lze se domnívat, že vznikne neochota ji dál poslouchat. i zde může výklad sehrát svou roli: pokud se totiž probandi soustředí více na příběh a v hudbě jej hledají (centrální

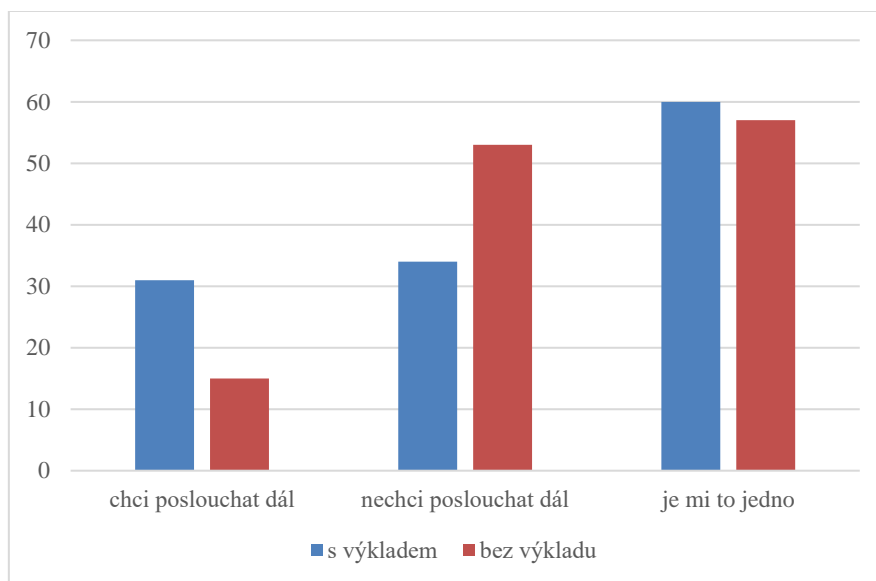
intencí Ebenova *Fausta*, stejně jako mnoha jeho dalších skladeb je ztvárnit boj dobra se zlem,³⁷³ o čemž byla řeč také ve výkladu), může být pro ně opět srozumitelnější, proč má hudba onen charakter napětí, v důsledku čehož je pak vnímána přijatelněji. Zde vyvstává otázka souvislosti s otázkou následující po sémantickém diferenciálu, která se týká ochoty poslouchat skladbu dále.

Jelikož se v případě dotazování se na ochotu poslouchat skladbu dále jedná o proměnnou kategoriální, byl použit Chí-kvadrát test dobré shody, který se používá za účelem zjištění, zda rozdíly mezi četnostmi výběrů jsou či nejsou statisticky významné.³⁷⁴ Na základě výpočtu, kde P-hodnota je menší než 0,05 se prokázalo, že rozdíl v zaškrťování odpovědí je u experimentální skupiny odlišný od skupiny kontrolní natolik, že je statisticky významný (vyznačeno vždy červeně). Z grafu je viditelná zřejmá převaha zastoupení odpovědi a), tedy *chci poslouchat dál*, u experimentální skupiny, naopak u kontrolní skupiny zřetelně převažuje podíl odpovědi b), tedy *nechci poslouchat dál*, zastoupení možnosti c) – *je mi to jedno* je přibližně vyrovnané.

Tabulka č. 26 – Aspekt výkladu – Ukázka č. 1 – ZD

Výklad	chci poslouchat dál	nechci poslouchat dál	je mi to jedno
s výkladem	31	34	60
bez výkladu	15	53	57
Chí-kvadrát test	9,7916		
P-hodnota	0,007478		

Graf č. 26 – Aspekt výkladu – Ukázka č. 1 – ZD



³⁷³ Viz rovněž druhou kapitolu teoretické části této práce.

³⁷⁴ Viz např. CHRÁSKA (2007): 72 ff.

Za prvé vidíme souvislost s některými atributy vnímání skladby na škálách dvojic adjektiv sémantického diferenciálu. Je-li skladba vnímána jako méně hlasitá, hezčí (či přesněji ani hezká ani škaredá), spíše se líbí a je méně rozčilující než u kontrolní skupiny, pak je nasnadě očekávat i kladnější postoj ve smyslu ochoty poslouchat skladbu dále. Je na místě se tázat, zda i v tomto případě může hrát výklad roli. Podobně jako u hlediska libosti je i věc ochoty poslouchat skladbu dále či ne, resp. lhostejnost záležitostí subjektivní. Jak se však ukázalo v některých komentářích, je pravděpodobné, že nastíněný příběh bude vzbuzovat zájem a zvědavost po dalším vývoji skladby, potažmo příběhu (viz komentáře jako *jsem zvědavý, jak to bude dál* či *uvidíme dále* apod.).

Z uvedeného komentáře vyplývá, že aspekt výkladu ovlivňuje apercepci posluchačů v rámci sémantického diferenciálu statisticky významně u čtyřech dvojic adjektiv: hlasitá – tichá, hezká – škaredá, líbí se – nelíbí se a rozčilující – uklidňující. Experimentální skupina vnímá skladbu jako méně hlasitou, ani hezkou ani škaredou, spíše se jí líbí a je pro ni méně rozčilující. Kontrolní skupina jí u těchto dvojic adjektiv vnímá právě opačně.

Také u následující otázky, která zkoumá ochotu poslouchat tuto skladbu dále se ukázalo, že statisticky významný počet žáků spadajících do experimentální skupiny vykazoval tendenci poslouchat skladbu dále oproti kontrolní skupině, kde byla zaznamenána tendence zřetelně odmítavějšího postoje (mnohem větší část jí dál poslouchat nechce).

Existují indicie, že se dopad výkladu odráží v cíleném poslechu a vnímání má tendenci posouvat se od subjektivní k objektivní rovině (kupř. je vyjádřena jak krása, tak ošklivost, přičemž experimentální skupina je díky neutrálnímu stanovisku bližší zamýšlenému vyjádření souboje dobrých a zlých sil na bázi kontrastů).

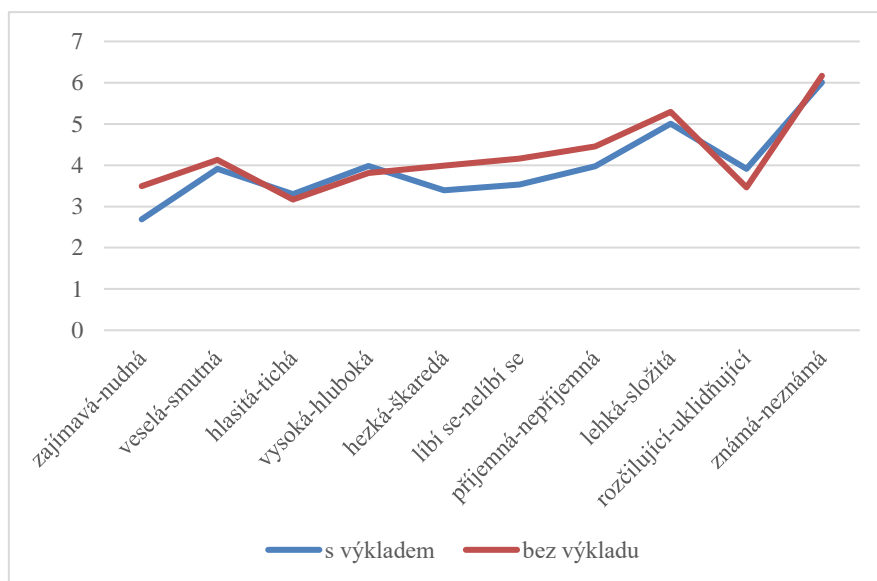
U výkladu nelze pominout také možný motivační rozměr: ať už na základě zaznamenaných komentářů, které dokládají zvědavost, jak se bude skladba dále vyvíjet (souvisí s ochotou skladbu dále poslouchat), tak také tím, že na základě alespoň základního vhledu do stěžejních vyjádření skladby se pro posluchače zdá být hezčí, a tím i přitažlivější.

Ukázka č. 2

Tabulka č. 27 – Aspekt výkladu – Ukázka č. 2 – SD

Škála	Průměr		Kruskal-Wallis test	P-hodnota
	s výkladem	bez výkladu		
zajímavá-nudná	2,688	3,496	13,0749552	0,00029927
veselá-smutná	3,912	4,128	1,2964699	0,25485905
hlasitá-tichá	3,296	3,168	0,3330759	0,56385348
vysoká-hluboká	3,984	3,808	1,306036	0,25311362
hezká-škaradá	3,392	3,992	9,5110966	0,00204233
líbí se-nelíbí se	3,528	4,16	7,6256486	0,0057544
příjemná-nepříjemná	3,976	4,456	5,1326052	0,02348046
lehká-složitá	5,008	5,296	2,5056035	0,11344202
rozčilující-uklidňující	3,912	3,464	7,8146742	0,00518237
známá-neznámá	6,008	6,168	0,2069594	0,64916113

Graf č. 27 – Aspekt výkladu – Ukázka č. 2 – SD



U druhé ukázky se použitím totožného testu ukázalo, že statisticky významné rozdíly se objevily u pěti dvojic adjektiv, ve čtyřech případech jde o tytéž dvojice jako u první ukázky, rozdíl navíc se objevil u dvojice první, tedy zajímavá – nudná.

Výše byla řeč o analogii mezi dvojicemi líbí se – nelíbí se a zajímavá – nudná. u první ukázky byl sice tento rozdíl v absolutních číslech zaznamenán, avšak statisticky se o významný rozdíl nejednalo, proto jsme se mu ani dále nevěnovali. u druhé ukázky už však rozdíl statisticky prokázán byl (P-hodnota je mnohem nižší než 0,05). Experimentální skupina, která k ní měla výklad, ji vnímá jako mnohem zajímavější (viditelný rozdíl je patrný také z grafu). Domníváme se, že zde může hrát roli právě výklad o Velikonocích, které, jak jsme se osobně

přesvědčili, jsou pro většinu žáků blízkým svátkem, který nejen znají, ale také aktivně slaví, někteří se zmínili jak o pohanských, tak křesťanských tradicích, mnozí se také aktivně účastní kulturních akcí s nimi spojených. Toto aktivní zapojení se do diskuze může tedy podporovat zájem o tuto hudbu, resp. skutečnost, že je vnímána jako zajímavější než u kontrolní skupiny, kde se o mimohudební inspiraci nehovořilo.

Další výrazné odlišení vykazuje dvojice hezká – škaredá, kde ji experimentální skupina vnímá jako hezčí než skupina kontrolní. Souboj dobra se zlem, tedy tzv. serafínských a mefistofelských prvků prochází celým cyklem, ani „Velikonoční sbory“ tedy nejsou výjimkou. Důležité je však také vzít v úvahu kontext této části, podle kterého je to právě zpěv velikonočních sborů, který Fausta odrazuje od smrti, což vyjadřuje fanfára života (z komentářů např. vyplynula, že fanfára se jim *velmi líbila*, ale pak byla čím dále, tím více *škaredší*); ta je sice v průběhu skladby alterována a dochází tak k její karikatuře, avšak i přesto zde krása převažuje nad ošklivostí, protože je skladba v podstatě správně vnímána jako spíše hezčí, i když ne zcela hezká. V případě této ukázky tedy máme za to, že experimentální skupina je o něco blíže pochopení myšlenky skladby než skupina kontrolní, pokud jde o prvek krásy a ošklivosti.

Experimentální skupině se ukázka také více líbila než skupině kontrolní, která se, ačkoliv jen velmi okrajově, překloupila do oblasti nelibivosti (4,16). Zde navážeme na komentář k dvojici zajímavá – nudná, poněvadž se domníváme, že pokud připadá hudba posluchačům zajímavější, tak by se jim měla také více líbit, samozřejmě ne vždy tomu tak je, o čemž jsme se přesvědčili také v některých komentářích typu *je to zajímavé, ale nemohl(a) bych to poslouchat každý den, moc se mi to nelíbí*. Tento komentář také mimo jiné ukazuje, že žáci rozlišují při hodnocení mezi těmito dvěma dvojicemi. Jiný komentář: *je zajímavá, líbí se mi* potvrzuje námi výše naznačenou souvislost. Na základě těchto protichůdných komentářů máme za to, že výklad zde sice roli hraje, podobně jako u dvojice zajímavá – nudná, avšak ne tak výraznou, protože ne vždy se probandům to, co vnímají jako zajímavé, zároveň také líbí, což podporuje také výraznější rozdíl u první dvojice (viz tabulka).

U následujícího páru příjemná – nepříjemná se rovněž ukázal rozdíl, skupině experimentální je příjemnější, i když s ohledem na pozici v rámci škály je hudba vnímána spíše jako neutrální (hodnota je 3,976). Podstatnější je, že kontrolní skupina ji vnímá jako spíše nepříjemnou. Zdá se, že při absenci výkladu, který přispívá k seznámení se s významem skladby, mají žáci sklon ve skladbě vnímat spíše negativní prvky, kdežto členové experimentální skupiny více zohledňují i pozitivní rysy, mají tendenci je vyhledávat a hudba je tak pro ně mnohem příjemnější. Citlivějším vnímáním kontrastů, které ve skladbě jsou přítomny a o kterých jsou v rámci výkladu zpraveni, dospějí k větší vyváženosti.

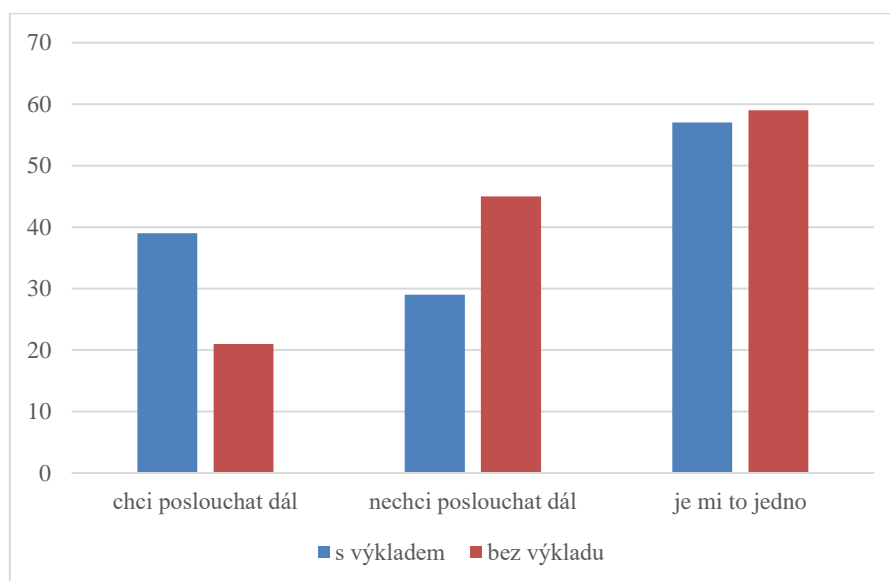
Pro experimentální skupinu je skladba také méně rozčilující. Do Faustova rozkolísaného nitra dostává klid v podobě spirituální hudby, která má na něj takový vliv, že mu zabrání ve spáchání sebevraždy. i když u experimentální skupiny je stále skladba vnímána jako spíše rozčilující, neděje se tak v takové míře jako u skupiny kontrolní. Jeví se, že experimentální skupina více vnímá prvky, které do skladby vnášejí klid, patrně také na podkladě výkladu, který je na jejich výskyt upozorňuje, i když – nutno podotknout, že vcelku oprávněně, s ohledem na fakt, že se jedná o hudbu inspirovanou dramatem – se u obou pohybuje v intervalu bližší výrazu rozčilující.

Na základě statisticky významných diskrepancí mezi experimentální a kontrolní skupinou, kde skupině experimentální přijde druhá ukázka zajímavější, hezčí, více se jim líbí, je jim příjemnější a méně je rozčiluje se dá očekávat i rozdíl u otázky zkoumající ochotu poslouchat ukázkou dále. Také zde je u Chí-kvadrát testu P-hodnota nižší než 0,05, a jde tedy o statisticky významný rozdíl. Podobně jako u první ukázky se ukázalo, že probandi z experimentální skupiny mají mnohem vyšší podíl u možnosti a), tj. mnohem spíše chtějí poslouchat skladbu dále, oproti skupině kontrolní, kde je značně vyšší počet odpovědí b), tedy, že skladbu poslouchat dále nechtějí. u možnosti c), tedy že je žákům lhostejno, jestli budou skladbu poslouchat dále či nikoliv, je podobně jako u první ukázky podíl odpovědí u obou skupin poměrně vyrovnaný.

Tabulka č. 28 – Aspekt výkladu – Ukázka č. 2 – ZD

Výklad	chci poslouchat dál	nechci poslouchat dál	je mi to jedno
s výkladem	39	29	57
bez výkladu	21	45	59
Chí-kvadrát test:	8,8939		
P-hodnota	0,01171		

Graf č. 28 – Aspekt výkladu – Ukázka č. 2 – ZD



Větší podíl chuti poslouchat skladbu dále má svou oporu jak v sémantickém diferencíálu, kde lze na základě porovnávaných vlastností vyvodit, že skladbu zajímavější, líbivější atd. budou poslouchat dále raději než skladbu nudnější, která se jim líbí méně apod., dále ve výkladu, který kromě vlivu na sémantický diferencíál vykazuje vliv i na motivaci dozvědět se něco u hudbě a skladbách dále a v neposlední řadě také v komentářích, kde je ukázka č. 2 často hodnocena kladněji než č. 1 (např. *tato ukázka se mi líbila více, byla lepší než první* apod.). V porovnání s první ukázkou byl v absolutních číslech zaznamenán vyšší počet odpovědí a), a to u obou skupin, u experimentální skupiny pak oproti kontrolní statisticky významně.

Stejně jako v případě první ukázky se i zde prokázaly rozdíly mezi skupinou experimentální a skupinou kontrolní. V sekci sémantického diferencíálu se difference objevily celkem v pěti vlastnostech, tedy u jedné dvojice adjektiv navíc oproti první ukázce. Rozdíly se neprojevily u dvojice hlasitá – tichá, naopak jsou přítomny u páru příjemná – nepříjemná a zajímavá – nudná. Pro experimentální skupinu je skladba zajímavější, hezčí, více se jim líbí, je spíše příjemná a méně rozčilující, než jak působí na skupinu kontrolní, a je tak mnohem blíže sdělení a také vnímání Ebenovy hudební řeči.

Také u otázky zaměřené na ochotu poslouchat skladbu dále byl zaznamenán statisticky významný rozdíl mezi zaškrtnutím odpovědi a) u experimentální a kontrolní skupiny: zatímco posluchači, kteří absolvovali výklad, mají tendenci častěji zaškrtnout možnost a), a mají tedy zájem skladbu poslouchat dále, v kontrolní skupině převažuje tendence přesně opačná, tedy častější volbou je možnost b), tedy neochota skladbu dále poslouchat. Rozdíl může být

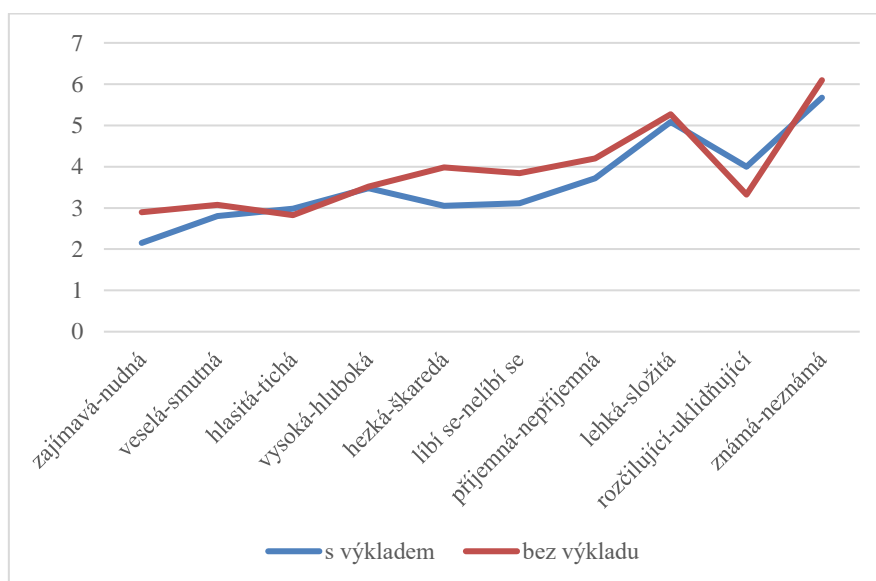
způsoben jednak výkladem, avšak také na podkladě odlišné apercepce, jež se odrazila již v rámci sémantického diferenciálu.

Ukázka č. 3

Tabulka č. 29 – Aspekt výkladu – Ukázka č. 3 – SD

Škála	Průměr		Kruskal-Wallis test	P-hodnota
	s výkladem	bez výkladu		
zajímavá-nudná	2,152	2,896	13,5268780	0,0002352
veselá-smutná	2,8	3,072	2,5625603	0,1094212
hlasitá-tichá	2,984	2,824	0,5572068	0,4553879
vysoká-hluboká	3,48	3,52	0,0602918	0,8060353
hezkká-škaredá	3,048	3,984	17,2518660	0,0000327
líbí se-nelíbí se	3,112	3,84	8,3809985	0,0037916
příjemná-nepříjemná	3,72	4,2	4,4084343	0,0357617
lehká-složitá	5,08	5,272	0,2084962	0,6479487
rozčilující-uklidňující	4	3,32	12,8265584	0,0003417
známá-neznámá	5,672	6,096	4,5299562	0,0333065

Graf č. 29 – Aspekt výkladu – Ukázka č. 3 – SD



V rámci sémantického diferenciálu se rozdíly statisticky významně projevily u šesti z deseti dvojic adjektiv. Navíc oproti předchozím ukázkám se ukázala rozdílnost u dvojice známá – neznámá.

V případě první z dvojic (zajímavá – nudná), vnímá experimentální skupina ukázkou jako zajímavější než skupina kontrolní (viz tabulka). Zde může hrát roli absolvovaný výklad, který experimentální skupinu v hrubých rysech zasněl do obsahu skladby, který v nich pak mají tendenci hledat, a může jim tak poté připadat zajímavější.

U další z dvojic (hezká – škaredá) ji vnímá experimentální skupina jako hezcí, a to i přesto, že posluchači byli upozorněni na fakt, že se jedná o rej čarodějnic, tím pádem tedy vykreslení zla. Je vhodné se také zmínit o tom, že ve skladbě se na druhou stranu nevyskytují prvky ryze mefistofelské (např. Markétčin motiv nebo citace „Z hlubokosti volám“ v závěru skladby jsou prvky serafinskými). Patrně zde také hraje roli triviálnější a konsonantnější harmonie, která, na rozdíl od předchozích ukázek, vyjadřuje mefistofelské prvky jiným způsobem než v předešlých ukázkách, tedy, slovy Petra Ebena, „v lehkomyšlně lascivním rouše“,³⁷⁵ ukazuje tedy mj. schopnost maskování zla. Nelze také neupozornit na poznatek Umberta Eca, že zlé a škaredé věci nemusejí vždy nutně znamenat automatickou nelibost a odklon lidí, ve vývoji dějin umění tomu bylo právě často naopak.³⁷⁶ Roli může hrát i snadná zapamatovatelnost popěvků, kterou jsme zaznamenali i zúčastněným pozorováním, kdy si někteří probandi (a to z obou skupin), některé z motivů prozpěvovali při odchodu ze třídy; dělo se tak především u této ukázky. Nutno říci, že i učitelům hudební nauky se tato skladba zdála nejhezčí ze tří ukázek, jak vyplynulo z diskuze s nimi po skončení poslechu. Konečně je potřeba dodat, že Valpuržina noc je v podstatě vrcholem celého cyklu, předpokládá se tedy i nejkvalitnější akceptace ze strany posluchačů.

Experimentální skupině se také skladba více líbí. To odráží jednak její spřízněnost s dvojicí předchozí, ale také možné ovlivnění výkladem, podobně jako v případě předchozích ukázek. Pro skupinu s výkladem je skladba rovněž příjemnější, kde se u kontrolní skupiny dostáváme v absolutním měřítku do hodnoty spíše nepříjemná, i když jen mírně. Pro experimentální skupinu skladba není ani rozčilující, ani uklidňující, kdežto u skupiny kontrolní je skladba vnímána jako spíše rozčilující.

Rozdíly zde popsané pramení nejen z výše uvedených úvah, ale také ze skutečnosti, že mládež do velké míry konzumuje horory, tyto prvky se objevují i v pohádkách, ať už klasických adaptacích nebo moderních románech typu Harryho Pottera.³⁷⁷ To potvrzují také komentáře typu líbilo se mi to, připomíná mi to horror, je to něco jako Harry Potter, použil bych to jako filmovou hudbu apod. Lze se tedy domnívat, že upozorněním na fakt, že skladba má za úkol vyjádřit čarodějnický rej na hoře Brocken v ní žáci spatřují i blízkost kultury, kterou konzumují a se kterou se střetávají. Není tedy divu, že se jim tím pádem více líbí, je příjemnější a méně rozčilující, na fenomén čarodějnic, strašidel apod. jsou totiž zvyklí a výklad v nich podpoří nalezení této podobnosti.

³⁷⁵ Cit. Ebena in VONDROVICOVÁ (1995): 188.

³⁷⁶ Viz např. ECO (2005): 288 ff.; ECO (2007): 221.

³⁷⁷ Viz např. KOZEL (2011): 121.

Tím se dostáváme k poslednímu prokázanému rozdílu, a to u dvojice známá – neznámá. Ačkoliv je nutno podotknout, že v absolutním měřítku je skladba oběma porovnávanými skupinami vnímána jako spíše neznámá, je při srovnání obou skupin méně známá skupině kontrolní. Domníváme se tedy, že hledisko výkladu posílí u experimentální skupiny vzpomínku či pocit toho, že podobnou skladbu již někde slyšeli, nebo jim alespoň některé motivy přijdou povědomé, a je jim tudíž méně neznámá. Velkou podobnost jiné hudbě nelze totiž ani očekávat, nakořik je Ebenova hudební mluva svébytná a originální.

Vzhledem k výsledkům Chí-kvadrát testu u předchozích ukázek je do jisté míry překvapením skutečnost, že zde nebyla prokázána statisticky signifikantní rozdílnost ve smyslu tendence zaškrťování jiných možností odpovědí u obou skupin, třebaže, jak je zřetelné z grafu (viz příloha), v absolutních hodnotách skladbu častěji chtějí poslouchat dále posluchači experimentální skupiny, kdežto u záporného stanoviska převažuje podíl skupiny kontrolní. Statisticky se však tento trend nepotvrdil. Důvod pro opodstatnění tohoto úkazu lze hledat v porovnání absolutního počtu posluchačů ochotných poslouchat skladbu dále u skupiny, která ke skladbám neměla výklad. Sousled 15 – 21 – 33 (první – druhá – třetí ukázka) poměrně jasně ukazuje preferenci v pořadí Ukázka č. 3 – 2 – 1. Je zřejmé, že tato ukázka má mnohem větší potenciál oslovit posluchače i bez toho, aniž by k ní měli výklad a vzbudit v nich zájem poslouchat skladbu dále, než v případě ukázek předchozích, což může být způsobeno jednak výše naznačenou povahou skladby (vrchol cyklu, zapamatovatelnost některých motivů, v určitých ohledech jistou podobností s hudbou, kterou žáci konzumují apod.). Dále se ukázalo, že ačkoliv zde bylo nalezeno nejvíce rozdílů v rámci sémantického diferenciálu, korelace se statisticky signifikantním rozdílem u ochoty poslouchat skladbu dále se u této ukázky neprokázala, rozdíl mezi skupinami je patrný toliko v absolutních číslech, což dokazuje, že tento fenomén nesouvisí pouze s těmito vlivy, nýbrž také s vnímáním skladby jako celku.

Ukázka č. 3 je pro posluchače experimentální skupiny zajímavější, hezčí, více se jim líbí, je příjemnější, méně rozčilující (resp. není ani rozčilující ani uklidňující) a je pro ně také známější. i když v absolutních číslech je ve skupině s výkladem více probandů, kteří mají zájem skladbu dále poslouchat, nejedná se o rozdíl statisticky významný.

U třetí ukázky se rozdíl apercpece projevil v sémantickém diferenciálu celkem u šesti dvojic adjektiv, což je nejvíce ze všech tří ukázek. Oproti první ukázce se neprojevil u dvojice hlasitá – tichá, zato se ukázal ve stejných párech jako u ukázky č. 2, navíc zde naopak figuruje dvojice známá – neznámá, která se dosud neobjevila. Oproti předchozím dvěma ukázkám však tyto difference nebyly podpořeny statisticky významným rozdílem v otázce týkající se ochoty poslouchat skladbu dále. Ta je, na rozdíl od předchozích dvou ukázek, akceptovatelná jak pro

skupinu, které byl poskytnut výklad, tak také pro skupinu, kde tomu tak nebylo. Absolutně je však viditelná převaha většího počtu žáků, kteří chtěli skladbu dále poslouchat, u experimentální skupiny oproti skupině kontrolní, u kterých převážila volba b) nebo c). Kromě výkladu zde u zaznamenaných rozdílů mezi oběma skupinami hraje roli také skutečnost, že se jedná o vrcholnou část celého cyklu, měla by tedy být posluchačsky nejatraktivnější, což dokazuje i výše zmíněný trend, že skladbu chce poslouchat větší počet posluchačů než ukázky předchozí. Výsledkem této skutečnosti může být i zjištění, že ze statistické perspektivy rozdílné vnímání na bázi sémantického diferenciálu nekoreluje také s odlišnou tendencí v ochotě poslouchat skladbu dále u experimentální a kontrolní skupiny.

Souhrnně lze říci, že vzhledem ke zjištěným statisticky významným rozdílům jak v oblasti sémantického diferenciálu, tak také ochoty poslouchat skladbu dále došlo k potvrzení hlavní hypotézy.

2.2.4 Aspekt pohlaví

Rozdílné vnímání mezi pohlavími je také často předmětem zkoumání a pozorování,³⁷⁸ proto nás zajímalo, zda tato proměnná ovlivňuje recepci Ebenových skladeb, tedy zda dívky vnímají skladby jinak než chlapci. Zformulovali jsme tedy první vedlejší hypotézu takto: Recepce ukázek u žáků – chlapců bude odlišná od recepce ukázek u žákyň – dívek.

Jak je patrné z tabulek a grafů (viz příloha), prokázal se statisticky významný rozdíl toliko u první ukázky v případě sémantické dvojice zajímavá – nudná, kde je pro dívky ukázka zajímavější a hraničně ještě u dvojice vysoká – hluboká, kde oběma pohlavím přijde skladba spíše hluboká, dívkám však méně.

Na základě těchto marginálních rozdílů nelze vyvozovat žádné úvahy o rozdílnosti vnímání ukázek mezi pohlavími. Na základě výsledků, které neprokázaly téměř žádné statisticky významné rozdíly v percepci skladeb mezi oběma pohlavími můžeme konstatovat, že v našem případě není kvalita vnímání aspektem pohlaví ovlivněna, výše formulovaná vedlejší hypotéza se tedy nepotvrdila.

³⁷⁸ Např. DLOUHÁ (2012).

2.2.5 Aspekt rodiny

Někteří autoři upozorňují na rozdíly mezi dětmi z rodin s hudebním zázemím a bez něj.³⁷⁹ Zajímalo nás, zda tato proměnná hraje roli i v našem případě. Sledovali jsme rozdíl mezi posluchači, u kterých doma hraje minimálně jeden člen rodiny a porovnávali je se skupinou těch, kteří takové zázemí nemají. Rovněž zde jsme stanovili vedlejší hypotézu, a to v této podobě: Recepce u žáků, v jejichž rodině hraje minimálně jeden člen na hudební nástroj či zpívá, bude odlišná od žáků, v jejichž rodině nikdo nehraje na hudební nástroj ani nezpívá.

Statisticky signifikantní jsou diskrepance pouze u ochoty chci poslouchat dál, kde skupina obklopená hudebníky v rodině vykazuje častěji tendenci zaškrtnout možnosti a) a c), tedy že buďto chtějí poslouchat skladbu dále nebo je jim to jedno. Druhý rozdíl se ukázal v případě ukázky č. 3, kde ji skupina s hudebně aktivními rodinnými příslušníky vnímá jako spíše rozčilující na rozdíl od skupiny bez aktivních domácích hudebníků, pro které není ani rozčilující ani uklidňující (viz příloha).

Vzhledem k okrajové povaze zjištěných rozdílů nelze ani zde hovořit o rozdílném vnímání mezi oběma skupinami. Lze tedy prohlásit, že na našem vzorku není apersepcce probandů touto proměnnou ovlivněna. Výše formulovaná vedlejší hypotéza se tedy nepotvrdila.

2.2.6 Aspekt poslechu vážné hudby mimo školu a ZUŠ

Je prokázáno, že poslech vážné hudby je v populaci mnohem méně rozšířený než např. hudby populární.³⁸⁰ Na druhou stranu existuje dobrý důvod domnívat se, že dobrovolná preference vystavování se vážné hudbě (jejímu poslechu) mimo povinné či povinně volitelné disciplíny může kladně ovlivnit apersepci ukázek, a to hlavně u dvojic zajímavá – nudná, líbí se – nelíbí se, příjemná – nepříjemná a známá – neznámá.³⁸¹ Vedlejší hypotéza zde zní tedy takto: Recepce u žáků, kteří poslouchají vážnou hudbu mimo školu a ZUŠ, bude odlišná od těch, kteří vážnou hudbu mimo školu a ZUŠ neposlouchají.

Rozdíly se prokázaly ve statisticky významném měřítku u všech tří ukázek, a to jak v oblasti sémantického diferenciálu, tak ochoty poslouchat skladbu dále, jak je patrné z níže uvedených tabulek a grafů.

³⁷⁹ Viz např. POLEDŇÁK (1984): 195; Zenkl in KABURSICKÝ/MOKRÝ (1966): 53.

³⁸⁰ Viz BAČUVČÍK (2010): 50 ff. Hurník uvádí, že aktivních zájemců o vážnou hudbu je asi 5%, pasivních více – 17% - viz HURNÍK (2000): 28.

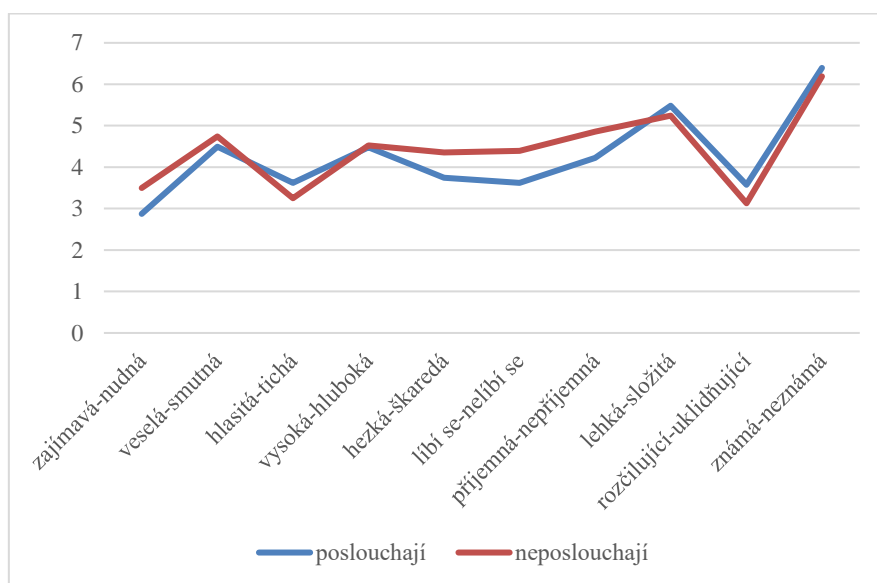
³⁸¹ Důležitost poslechu hudby v mimoškolním prostředí zmiňuje také HERDEN (1998): 22 a také Eben – srov. VONDROVICOVÁ (1995): 118.

Ukázka č. 1

Tabulka č. 30 – Aspekt poslechu VH mimo školu a ZUŠ – Ukázka č. 1 – SD

Škála	Průměr		Kruskal-Wallis test	P-hodnota
	poslouchají	neposlouchají		
zajímavá-nudná	2,873239	3,497207	5,79578	0,01606469
veselá-smutná	4,492958	4,73743	2,0775321	0,14948169
hlasitá-tichá	3,619718	3,251397	2,5237183	0,11214587
vysoká-hluboká	4,478873	4,52514	0,3190263	0,57219338
hezkká-škarredá	3,746479	4,357542	7,0475088	0,00793756
líbí se-nelíbí se	3,619718	4,396648	8,7462189	0,00310245
příjemná-nepříjemná	4,225352	4,860335	5,6591374	0,01736466
lehká-složité	5,478873	5,24581	1,505009	0,21990225
rozčílující-uklidňující	3,577465	3,128492	4,074487	0,04353548
známá-neznámá	6,394366	6,189944	0,507116	0,47639

Graf č. 30 – Aspekt poslechu VH mimo školu a ZUŠ – Ukázka č. 1 – SD

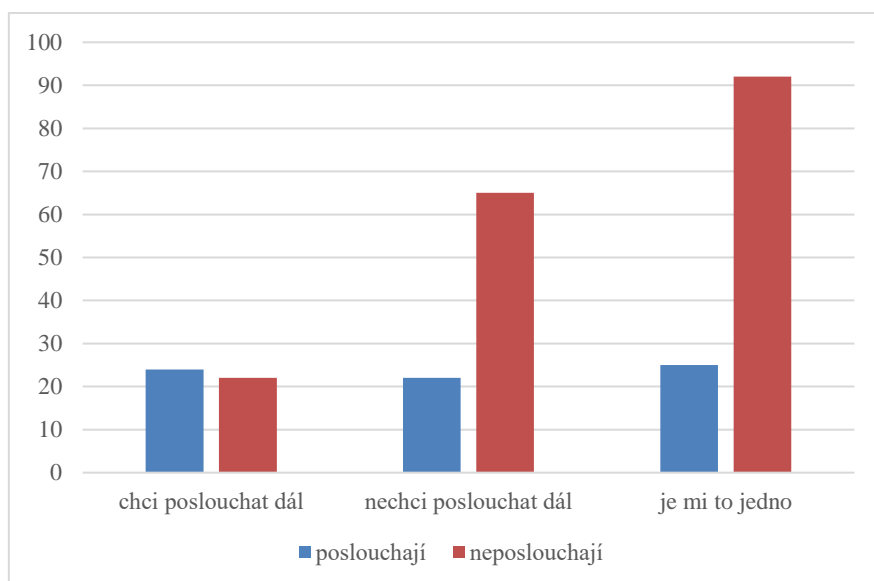


V rámci sémantického diferenciálu se objevilo celkem pět rozdílů. Pro skupinu, která poslouchá vážnou hudbu ve volném čase, je ukázka zajímavější, hezčí, více se jim líbí, je pro ně méně nepříjemná než pro ostatní posluchače, a také méně rozčílující. Nutno podotknout, že pro ostatní posluchače se průměrné hodnoty dostaly již do intervalu směrem k spíše škarredá, spíše se nelíbí a spíše nepříjemná. u těchto tří dvojic jsou tedy diference o to významnější. Taktéž bylo zjištěno, že ani pro skupinu posluchačů vážné hudby se skladba u zkoumané vlastnosti příjemná – nepříjemná nedostala do kladných hodnot, nýbrž je stále vnímána jako spíše nepříjemná, i když jen mírně a méně než u zbytku posluchačů.

Tabulka č. 31 – Aspekt poslechu VH mimo školu a ZUŠ – Ukázka č. 1 – ZD

Zájem	chci poslouchat dál	nechci poslouchat dál	je mi to jedno
poslouchají	24	22	25
neposlouchají	22	65	92
Chí kvadrát test	16,046		
P-hodnota	0,0003279		

Graf č. 31 – Aspekt poslechu VH mimo školu a ZUŠ – Ukázka č. 1 – ZD



Rovněž v otázce ochoty poslouchat ukázkou dále byl prokázán statisticky významný rozdíl. Mnohem větší část probandů, kterých bylo absolutně méně, mělo tendenci poslouchat skladbu dále, kdežto u ostatních posluchačů převládal trend zaškrtnout možnosti b) či c), tedy buďto, že poslouchat ukázkou dále nechtějí, nebo je jim to jedno.

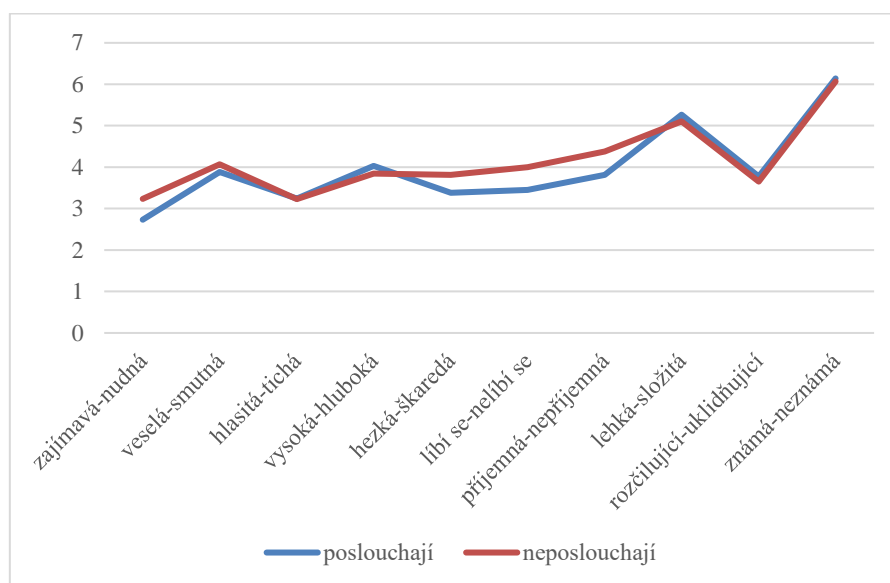
U první ukázky se tedy prokázal rozdíl jak v sémantickém diferenciale (u pěti dvojic), kde pro skupinu posluchačů vážné hudby v rámci volnočasových aktivit je skladba vnímána jako zajímavější, hezčí, více se jim líbí, je méně nepříjemná a méně rozčilující. Tito posluchači vykazují také významnou tendenci ochoty poslouchat skladbu dále.

Ukázka č. 2

Tabulka č. 32 – Aspekt poslechu VH mimo školu a ZUŠ – Ukázka č. 2 – SD

Škála	Průměr		Kruskal-Wallis test	P-hodnota
	poslouchají	neposlouchají		
zajímavá-nudná	2,732394	3,234637	5,4915162	0,01910896
veselá-smutná	3,887324	4,072626	1,2490322	0,2637374
hlasitá-tichá	3,239437	3,22905	0,1517233	0,69689393
vysoká-hluboká	4,028169	3,843575	0,8427689	0,35860606
hezka-škaredá	3,380282	3,815642	4,0915807	0,04309732
líbí se-nelíbí se	3,450704	4	5,1412275	0,02336412
příjemná-nepříjemná	3,816901	4,374302	5,3008512	0,02131501
lehká-složitá	5,267606	5,106145	0,7289215	0,39323299
rozčilující-uklidňující	3,774648	3,653631	0,4072469	0,5233702
známá-neznámá	6,140845	6,067039	0,3774433	0,53897471

Graf č. 32 – Aspekt poslechu VH mimo školu a ZUŠ – Ukázka č. 2 – SD



Rozbor reakce na ukázku č. 2 s přihlédnutím k rozdílu u obou skupin odhaluje čtyři rozdíly u sémantického diferenciálu, tedy o jeden méně než v ukázce č. 1. Pro skupinu dobrovolných recipientů vážné hudby je skladba opět zajímavější, hezčí, více se jim líbí a je příjemnější. Je zapotřebí poznamenat, že ukázka je u této skupiny vnímána jako spíše příjemná i absolutně (hodnota 3,82), na rozdíl od ukázky č. 1, kde jsme se pohybovali u obou skupin v intervalu směrem k nepříjemná, ačkoliv jen mírně. Na rozdíl od první ukázky se zde neobjevuje značný rozdíl u protikladů rozčilující – uklidňující.

U této ukázky se navíc neprokázal rozdíl v ochotě skladbu poslouchat dále (viz příloha). Porovnáme-li obě tabulky, pak zjistíme, že prakticky stejný počet z experimentální skupiny

(rozdíl pouhého jednoho posluchače) chce skladbu dále poslouchat, kdežto u ostatních posluchačů jejich počet vzrostl (o 15). Všichni posluchači tedy vykazují přibližně stejný stupeň zájmu poslouchat skladbu dále, což je podpořeno i v komentářích (*byla mnohem zajímavější než ukázka č. 1, jsem zvědavý/zvědavá, co bude dál* apod.), jak již bylo řečeno výše.

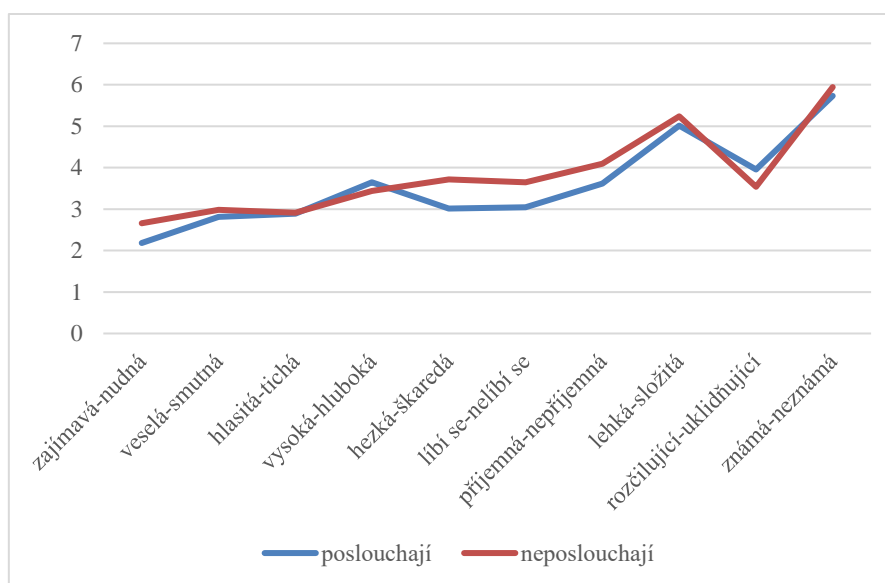
Ukázka č. 2 je tedy pro skupinu posluchačů vážné hudby ve volném čase zajímavější, hezčí, více se jim líbí a je pro ně příjemnější. Naproti tomu zde neprokázali větší podíl ochoty skladbu poslouchat dále než ostatní posluchači.

Ukázka č. 3

Tabulka č. 33 – Aspekt poslechu VH mimo školu a ZUŠ – Ukázka č. 3 – SD

Škála	Průměr		Kruskal-Wallis test	P-hodnota
	poslouchají	neposlouchají		
zajímavá-nudná	2,183099	2,659218	3,80906954	0,05097576
veselá-smutná	2,816901	2,98324	0,08090127	0,77607973
hlasitá-tichá	2,887324	2,910615	0,01289237	0,90959884
vysoká-hluboká	3,647887	3,441341	0,91960356	0,33757909
hezka-škaredá	3,014085	3,715084	9,50567741	0,00204837
líbí se-nelíbí se	3,042254	3,648045	5,49936985	0,01902333
příjemná-nepříjemná	3,619718	4,094972	4,59570088	0,03205224
lehká-složitá	5,014085	5,240223	1,56958578	0,21026718
rozčilující-uklidňující	3,957746	3,541899	3,74260499	0,05304169
známá-neznámá	5,732394	5,944134	0,49440671	0,48196813

Graf č. 33 – Aspekt poslechu VH mimo školu a ZUŠ – Ukázka č. 3 – SD



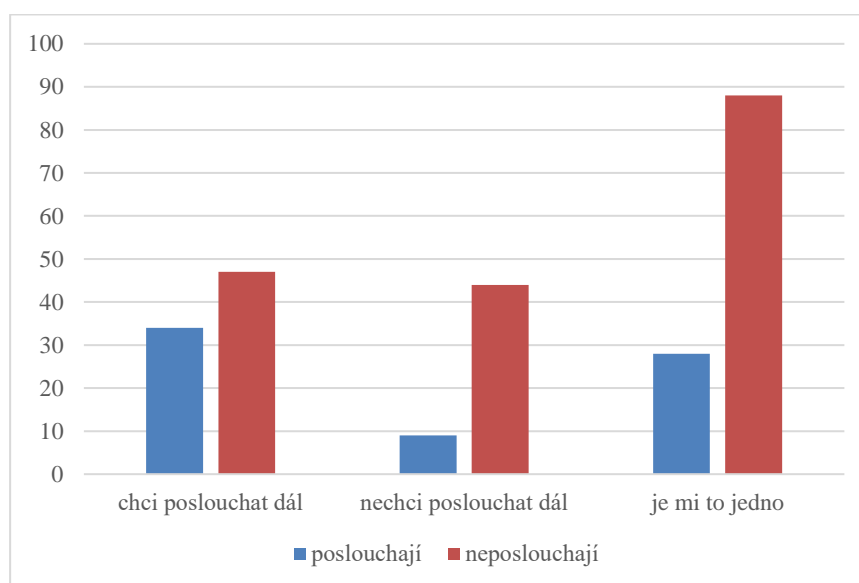
I tato ukázka poukázala na čtyři významné rozdíly, navíc se objevil i jeden hraniční, a to u dvojice zajímavá – nudná, kde je P-hodnota rovna přesně 0,05. Stejně jako v případě první

ukázky se i zde objevila diskrepance u antonym rozčilující – uklidňující, kde je skladba méně rozčilující pro posluchače, kteří více poslouchají vážnou hudbu. Význačný rozdíl se také objevil u dvojice příjemná – nepříjemná, kde u skupiny, která vážnou hudbu sama od sebe neposlouchá, se na škále dostáváme do oblasti spíše nepříjemná, i když opět jen okrajově (hodnota 4,1). Celkově je tedy skladba vnímána častějšími posluchači vážné hudby jako hezčí, líbivější, příjemnější a méně rozčilující, latentně také zajímavější, zde však je rozdíl toliko hraniční.

Tabulka č. 34 – Aspekt poslechu VH mimo školu a ZUŠ – Ukázka č. 3 – ZD

Zájem	chci poslouchat dál	nechci poslouchat dál	je mi to jedno
poslouchají	34	9	28
neposlouchají	47	44	88
Chí-kvadrát test	11,776		
P-hodnota	0,002773		

Graf č. 34 – Aspekt poslechu VH mimo školu a ZUŠ – Ukázka č. 3 – ZD



Podobně jako v případě ukázky č. 1 se ukázal statisticky významný rozdíl mezi skupinami ve věci ochoty poslouchat skladbu dále. Zatímco u posluchačů vážné hudby ve volném čase pozorujeme tendenci častěji zaškrtnout možnost a), tedy že chtějí skladbu poslouchat dále, ostatní posluchači mají mnohem větší podíl možností b) nebo c), tedy že skladbu často poslouchat nechtějí nebo mají k poslechu lhostejný postoj.

U ukázky č. 3 se ukázaly rozdíly jak ve dvojicích sémantického diferenciálu, tak v otázce ochoty poslouchat skladbu dále. Žáci, kteří jsou vystavováni poslechu vážné hudby i v rámci mimoškolních aktivit, vnímají ukázkou jako hezčí, líbivější, příjemnější, méně

rozčilující a hraničně také zajímavější. Mnohem častěji než ostatní posluchači také chtějí skladbu poslouchat dále.

Souhrnně lze říci, že aspekt poslechu vážné (artificiální) hudby mimo školu a ZUŠ roli hraje. Potvrzují to nalezené statisticky významné rozdíly mezi oběma skupinami u čtyř až pěti dvojic sémantického diferenciálu u všech tří ukázek. u ukázek č. 1 a 3 jsou tyto difference navíc podpořeny i odlišnými tendencemi v ochotě poslouchat skladbu dále. Zkušenější posluchači vážné hudby vnímají ukázky jako zajímavější, hezčí, více se jim líbí, jsou jim příjemnější a méně je rozčilují. u jmenovaných ukázek také mají tendenci zaškrtnout možnost a), tudíž poslouchat skladbu dále.

Ukázalo se tedy, že aspekt intenzivnějšího vystavování se vážné hudbě posouvá její recepci ke kladnějším hodnotám a převážně také přispívá k většímu zájmu o další poslech skladeb. Výše formulovaná vedlejší hypotéza se tedy potvrdila.

2.2.7 Aspekt účasti na varhanním koncertu

Z dalších možných aspektů nás zajímalo, zda účast na varhanním koncertě a zároveň kladná vzpomínka na něj má vliv na recepci.³⁸² Posluchače jsme tedy rozdělili do dvou skupin podle toho, zda dle anamnestického dotazníku byli či nebyli na varhanním koncertu. Následně jsme u těch, kteří na něm byli, sloučili první tři možnosti, abychom dostali početnou skupinu těch, kteří na něm byli a zároveň se jim líbil. Proti ní jsme postavili skupinu, ve které její členové buďto na koncertě vůbec nebyli, a pakliže byli, tak k němu měli lhostejný či spíše negativní postoj. Předpokládáme totiž, že kladná vzpomínka na varhanní koncert může mít na recepci vliv. Vedlejší hypotézu jsme zde zformulovali následovně: Recepce u žáků, kteří navštívili varhanní koncert a zároveň se jim líbil, bude odlišná od žáků, kteří varhanní koncert buďto navštívili, ale nelíbil se jim, nebo varhanní koncert dosud nenavštívili.

Na základě srovnání obou skupin bylo zjištěno, že se rozdíly prokázaly u všech tří ukázek, a to jak v rámci sémantického diferenciálu, tak také u otázky zaměřující se na ochotu poslouchat skladbu dále.

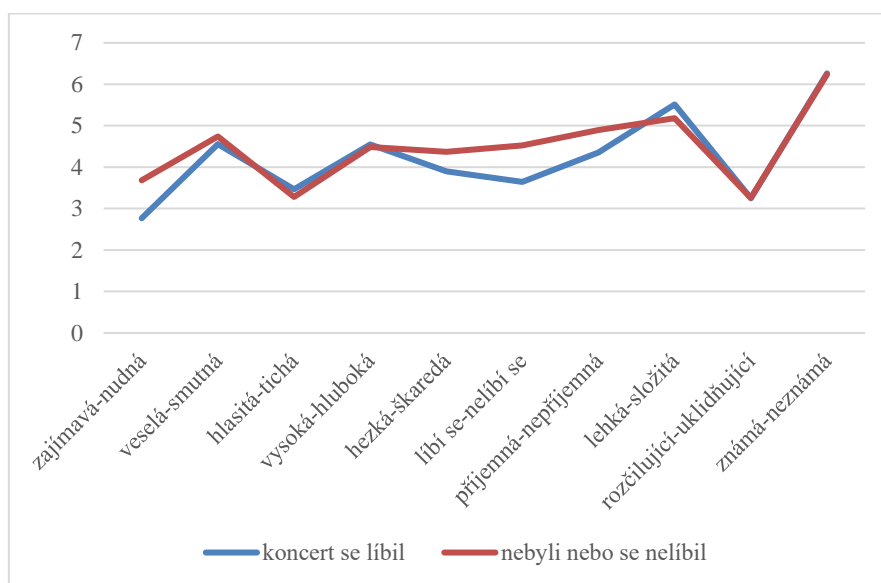
³⁸² Problematiku návštěvnosti koncertů zmiňuje i např. Zenkl in KABURSICKÝ/MORKÝ (1967): 112.

Ukázka č. 1

Tabulka č. 35 – Aspekt účasti na varhanním koncertu – Ukázka č. 1 – SD

Škála	Průměr		Kruskal-Wallis test	P-hodnota
	koncert se líbil	nebyli nebo se nelíbil		
zajímavá-nudná	2,767677	3,682119	12,2908902	0,00045517
veselá-smutná	4,555556	4,741722	1,29912538	0,25437304
hlasitá-tichá	3,464646	3,284768	0,63994049	0,42373235
vysoká-hluboká	4,545455	4,490066	0,01968035	0,88843349
hezká-škaradá	3,89899	4,370861	4,97484837	0,02571846
líbí se-nelíbí se	3,646465	4,523179	13,1794835	0,00028303
příjemná-nepříjemná	4,353535	4,89404	5,09808638	0,02395225
lehká-složitá	5,515152	5,178808	2,72845995	0,0985743
rozčilující-uklidňující	3,252525	3,258278	0,00299063	0,95638808
známá-neznámá	6,262626	6,238411	0,00528795	0,94203027

Graf č. 35 – Aspekt účasti na varhanním koncertu – Ukázka č. 1 – SD

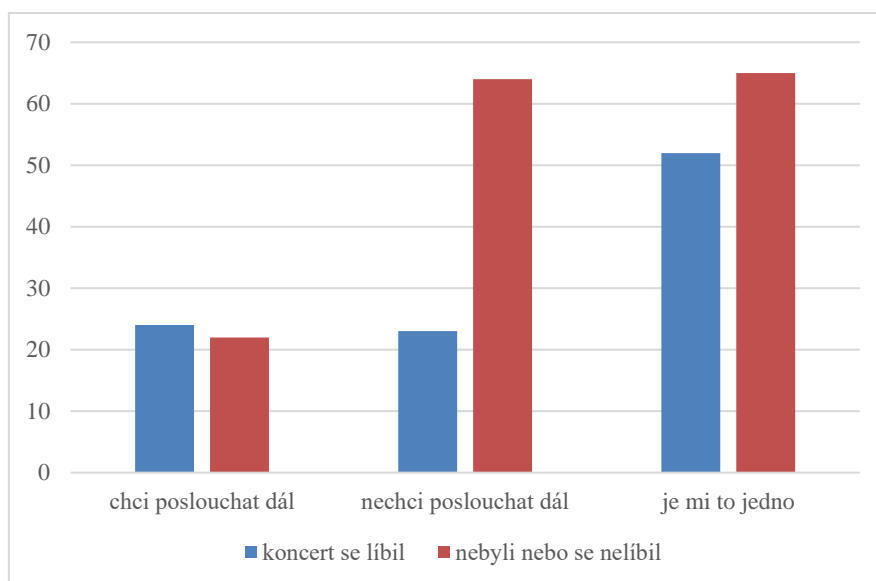


U sémantického diferenciálu jsme narazili na čtyři difference. Pro účastníky varhanního koncertu, kterým se líbil, je skladba zajímavější, hezčí, více se jim líbí a je méně nepříjemná. u dvojic hezká – škaradá a líbí se – nelíbí se zaznamenáváme výrazný rozdíl, kde je odlišná i polarita vnímání u obou skupin. Zatímco návštěvníci s dobrým pocitem z varhanního koncertu vnímají skladbu jako spíše hezčí a spíše se jim líbí, pro ostatní posluchače je spíše škaradá a spíše se jim nelíbí. Na obě skupiny skladba působí spíše nepříjemně, avšak na skupinu spokojených účastníků koncertu statisticky významně méně.

Tabulka č. 36 – Aspekt účasti na varhanním koncertu – Ukázka č. 1 – ZD

Zájem	chci poslouchat dál	nechci poslouchat dál	je mi to jedno
koncert se líbil	24	23	52
nebyli nebo se nelíbil	22	64	65
Chí-kvadrát test	10,491		
P-hodnota	0,005271		

Graf č. 36 – Aspekt účasti na varhanním koncertu – Ukázka č. 1 – ZD



Účastníci varhanního koncertu, kterým se líbil, také častěji chtějí skladbu poslouchat dále, u ostatních posluchačů převažuje spíše odmítavý, popř. lhostejný postoj, který je ale poměrně značně zastoupen i u posluchačů s kladnou zkušeností s varhanním koncertem.

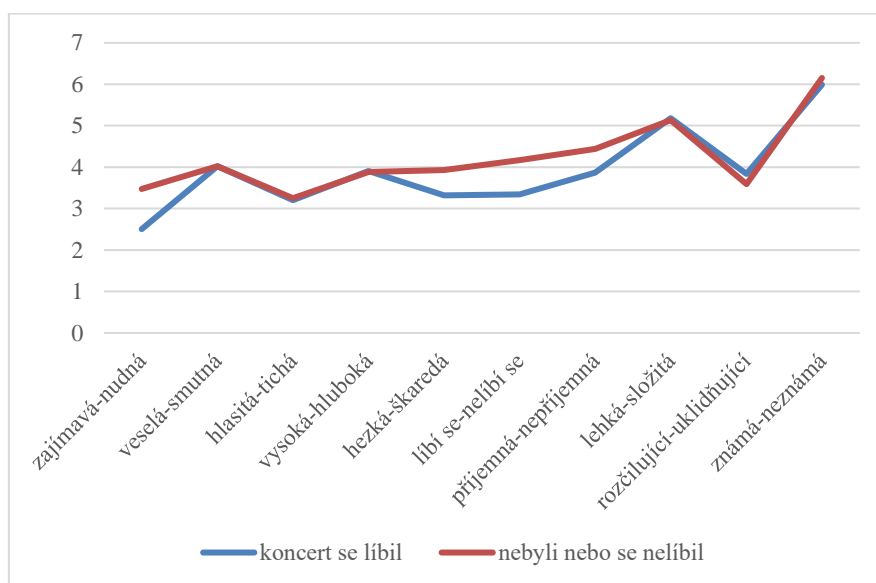
Ukázka č. 1 je tedy u obou skupin vnímána odlišně ve čtyřech vlastnostech: pro návštěvníky koncertu, jimž se zamlouval, je skladba zajímavější, hezčí, více se jim líbí a je méně nepříjemná. Lze u nich vyzorovat také častější zastoupení zájmu poslouchat skladbu dále.

Ukázka č. 2

Tabulka č. 37 – Aspekt účasti na varhanním koncertu – Ukázka č. 2 – SD

Škála	Průměr		Kruskal-Wallis test	P-hodnota
	koncert se líbil	nebyli nebo se nelíbil		
zajímavá-nudná	2,505051	3,476821	15,2941	0,0001
veselá-smutná	4,020202	4,019868	0,0443	0,8333
hlasitá-tichá	3,20202	3,251656	0,0025	0,9598
vysoká-hluboká	3,909091	3,887417	0,0229	0,8796
hezká-škaradá	3,323232	3,933775	10,0453	0,0015
líbí se-nelíbí se	3,343434	4,172185	13,4090	0,0003
příjemná-nepříjemná	3,868687	4,443709	6,9802	0,0082
lehká-složitá	5,181818	5,13245	0,0003	0,9869
rozčilující-uklidňující	3,838384	3,589404	1,8658	0,1720
známá-neznámá	5,989899	6,152318	0,6690	0,4134

Graf č. 37 – Aspekt účasti na varhanním koncertu – Ukázka č. 2 – SD

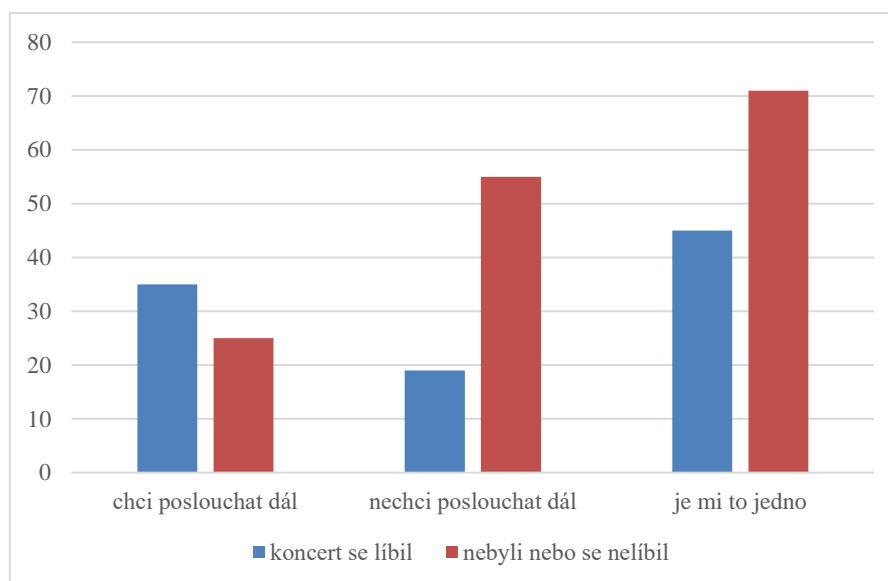


U ukázky č. 2 sledujeme rozdíly u stejných dvojic jako v případě ukázky první. Účastníci koncertu vnímají skladbu jako zajímavější, také je pro ně hezčí, více se jim líbí a vnímají ji jako příjemnější. Rozdíl oproti první ukázce spočívá ve vnímání dvojice hezká – škaradá, kde se na rozdíl od ní u obou skupin nacházíme v intervalu směrem k pojmu hezká. Odlišná polarita vnímání je tak toliko přítomna u dvojice líbí se – nelíbí se.

Tabulka č. 38 – Aspekt účasti na varhanním koncertu – Ukázka č. 2 – ZD

Zájem	chci poslouchat dál	nechci poslouchat dál	je mi to jedno
koncert se líbil	35	19	45
nebyli nebo se nelíbil	25	55	71
Chí-kvadrát test	14,834		
P-hodnota	0,0006011		

Graf č. 38 – Aspekt účasti na varhanním koncertu – Ukázka č. 2 – ZD



I ukázku č. 2 chtějí statisticky významně častěji poslouchat dále probandi, kteří uvedli, že byli na varhanním koncertu a líbil se jim. Ostatní žáci mají tendenci spíše skladbu neposlouchat nebo k ní mají neutrální postoj, oproti první ukázce byl však zaznamenán menší počet ryze odmítavých postojů, přičemž tento úbytek se přesouvá spíše k neutrální odpovědi c).

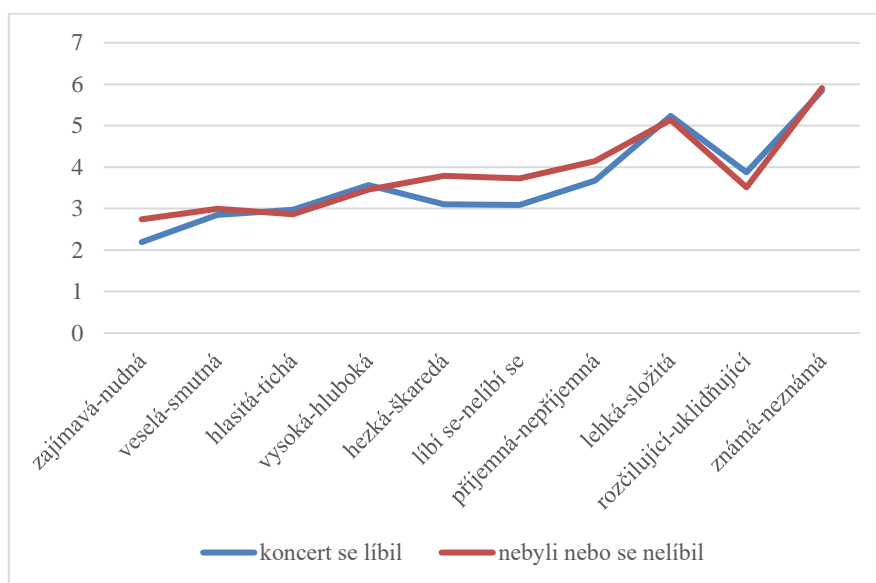
Jak bylo řečeno, v ukázce č. 2 se projeví v sémantickém diferenciálu čtyři rozdíly: pro účastníky varhanního koncertu, kteří na něj mají kladnou vzpomínku, je skladba zajímavější, hezčí, líbivější a příjemnější, také ji v porovnání s ostatními posluchači chtějí výrazně častěji poslouchat dále.

Ukázka č. 3

Tabulka č. 39 – Aspekt účasti na varhanním koncertu – Ukázka č. 3 – SD

Škála	Průměr		Kruskal-Wallis test	P-hodnota
	koncert se líbil	nebyli nebo se nelíbil		
zajímavá-nudná	2,191919	2,741722	5,33416835	0,02091132
veselá-smutná	2,848485	2,993377	0,12570549	0,72292696
hlasitá-tichá	2,969697	2,860927	0,77240681	0,37947352
vysoká-hluboká	3,565657	3,456954	0,93858646	0,33264163
hezká-škaradá	3,10101	3,788079	8,59079466	0,00337867
líbí se-nelíbí se	3,090909	3,728477	5,53452896	0,01864478
příjemná-nepříjemná	3,676768	4,145695	5,09607314	0,02398007
lehká-složitá	5,232323	5,139073	0,25807834	0,61144345
rozčilující-uklidňující	3,878788	3,516556	3,35331577	0,06706979
známá-neznámá	5,848485	5,907285	0,04193683	0,83774024

Graf č. 39 – Aspekt účasti na varhanním koncertu – Ukázka č. 3 – SD

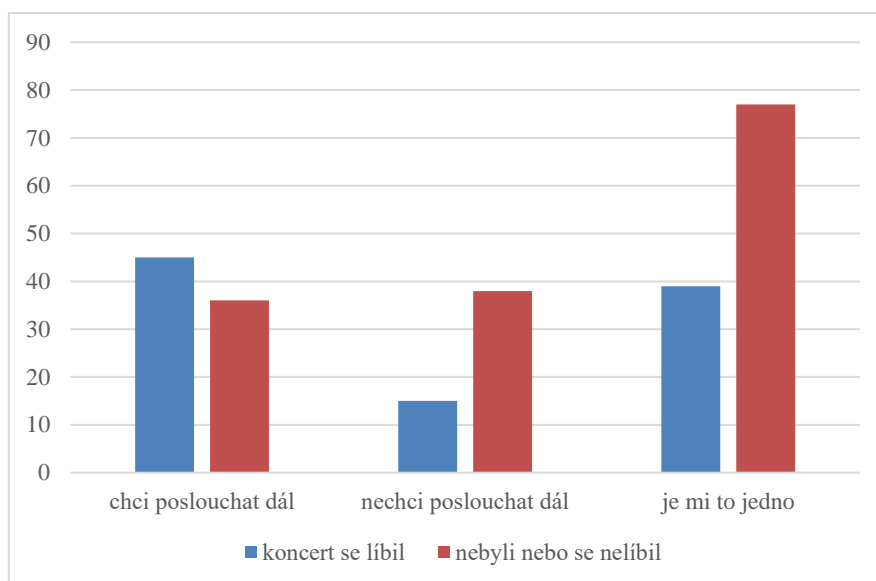


Ukázka č. 3 vykazuje obdobné rozdíly jako ukázky předchozí, pro účastníky varhanního koncertu, kterým se líbil, je tedy zajímavější, hezčí, více se jim líbí a je také příjemnější (ostatním je spíše nepříjemná, i když jen mírně). Za zmínku stojí ještě hraniční hodnota u dvojice rozčilující – uklidňující (0,06), kde u spokojených účastníků varhanního koncertu je skladba pojmána jako méně rozčilující. Stejně jako u ukázky č. 2 a na rozdíl od ukázky č. 1 dochází k odlišnému vnímání s dosahem opačné polaritě adjektiv pouze u dvojice příjemná-nepříjemná, kde pro spokojené posluchače varhanního koncertu je spíše příjemná, pro ostatní spíše nepříjemná.

Tabulka č. 40 – Aspekt účasti na varhanním koncertu – Ukázka č. 3 – ZD

Zájem	chci poslouchat dál	nechci poslouchat dál	je mi to jedno
koncert se líbil	45	15	39
nebyli nebo se nelíbil	36	38	77
Chí-kvadrát test	13,184		
P-hodnota	0,001371		

Graf č. 40 – Aspekt účasti na varhanním koncertu – Ukázka č. 3 – ZD



Také na otázku, zda chtějí skladbu poslouchat dále, spokojení účastníci statisticky významně častěji volí možnost a), tedy že skladbu chtějí poslouchat dále, a to nejčastěji ze všech tří ukázek. u ostatních převládá naopak četnější zastoupení možností b) a c), v absolutním počtu se u nich ale skladba těší největší oblibě ze všech tří ukázek.

Pozorovaný rozdíl mezi oběma skupinami je tedy u otázky č. 3 podobný jako u předchozích ukázek: pro posluchače varhanního koncertu s kladnou zkušeností je zajímavější, hezčí, více se jim líbí, je příjemnější, a patrně je navíc také méně rozčilující (byla zaznamenána hraniční hodnota). u těchto posluchačů se zde rovněž projevila častější tendence ochoty poslouchat skladbu dále.

Rozdíly v apercepci u obou skupin se projevily u všech tří ukázek u totožných dvojic adjektiv, pro účastníky varhanního koncertu, kterým se navíc líbil, jsou skladby zajímavější, hezčí, více se jim líbí a jsou příjemnější (resp. méně nepříjemné, viz ukázka č. 1). Posluchači s pozitivní zkušeností s varhanním koncertem také statisticky významně častěji projevují ochotu poslouchat skladby dále.

Uvedená pozorování naznačují, že aspekt pozitivního zážitku z varhanního koncertu má vliv na recepci, skladby jsou akceptovány kladněji a objevuje se zřetelně vyšší podíl zájemců o pokračující poslech skladeb. Námi formulovaná vedlejší hypotéza byla tedy potvrzena.

2.2.8 Aspekt hry na klávesový nástroj

Jako další hledisko, které by mohlo mít vliv na recepci, je nástroj, na který posluchači hrají.³⁸³ Poněvadž varhany jsou nástroj klávesový, zajímalo nás, zda probandi hrající na klávesové nástroje (hlavně klavír a keyboard) vykáží rozdíly ve vnímání skladeb a zájmu o ně oproti hráčům na ostatní nástroje. Vedlejší hypotéza zde zní takto: Recepce u žáků, kteří hrají na klávesový nástroj, bude odlišná od recepce u žáků, kteří na klávesový nástroj nehrají.

Jak je zřejmé z tabulek a doprovodných grafů (viz příloha), nebyl mezi skupinami u žádné z ukázek prokázán žádný statisticky významný rozdíl, a to ani v sémantickém diferenciálu, ani v případě ochoty poslouchat skladby dále.

Z toho vyplývá, že na našem vzorku aspekt hry na klávesový nástroj na recepci daných Ebenových varhanních skladeb nemá statisticky významný vliv. Výše formulovaná vedlejší hypotéza se zde tedy nepotvrdila.

2.2.9 Aspekt znalosti Fausta

Přibližně u třetiny všech posluchačů (82) jsme zjistili, že mají správné povědomí o tom, kdo to byl Faust, v četných případech navíc znají jeho příběh, a to nejen českou verzi (viz výše – anamnestický dotazník). Bylo tedy nasnadě porovnat žáky, kteří Fausta znají, a tím pádem mají větší vhled do mimohudební inspirace poslouchaných skladeb,³⁸⁴ s ostatními posluchači, u nichž byla odpověď na tuto otázku buďto chybná, nebo o Faustovi nic nevěděli. Vedlejší hypotéza má tedy následující podobu: Recepce u žáků, kteří Fausta znají, ať už v jakékoliv podobě, bude odlišná od recepce u žáků, kteří ho neznají.

Jediný nalezený rozdíl byl pozorován u ukázky č. 1 v sémantickém diferenciálu, u něž je pro znalce Fausta ukázka zajímavější. S ohledem na to, že se nikde jinde neprojevil žádný další statisticky významný rozdíl, a to ani v ochotě či neochotě poslouchat skladbu dále, můžeme tento rozdíl považovat za marginální, a tedy jej nenadhodnocovat (viz příloha).

³⁸³ Podobnou hypotézu formuloval např. SECKÝ (2009): 45, kde u hráčů na žesťové nástroje očekával odlišnou recepci u ukázky, ve které tyto nástroje hrály důležitou roli. V našem případě jde o klávesový nástroj u všech tří ukázek.

³⁸⁴ o skutečnosti, že znalost kontextu může mít na recepci vliv, hovoří např. FUKAČ (2014): 192.

Můžeme snad jen vzít v potaz efekt prvního dojmu, kde žáci znali Fausta mohli být na začátku více zaujati.

Vzhledem k jedinému pozorovanému rozdílu lze konstatovat, že znalost či neznalost Fausta a jeho příběhu nemá u našeho vzorku statisticky signifikantní vliv na apercpci částí *Fausta* Petra Ebena, ani ochoty či neochoty je dále poslouchat. Výše formulovaná vedlejší hypotéza se tedy nepotvrdila.

2.2.10 Aspekt návštěvy místa s varhanami

Výše jsme mluvili o možné souvislosti vlivu návštěvy míst, na nichž se nacházejí varhany (kostelů, obřadních, koncertních sání apod.) na recepci varhanních skladeb.³⁸⁵ Porovnávali jsme proto skupinu, jejíž členové do těchto míst zavítají s těmi, kteří tam chodí pouze málo či vůbec a pátrali po statisticky významných rozdílech v apercpci skladeb i stupni ochoty ji dále poslouchat. Vedlejší hypotéza zde byla stanovena takto: Recepce u žáků, kteří alespoň občas navštěvují místo, kde se nacházejí varhany (koncertní síň, kostel, obřadní síň), bude odlišná od recepcce u žáků, kteří takové místo navštěvují málo, zřídka či vůbec.

Na základě provedených výpočtů nebyl u ukázky č. 1 zaznamenán žádný statisticky signifikantní rozdíl, u ukázky č. 2 toliko jeden rozdíl (viz příloha), a to ve dvojici vysoká – nízká v rámci sémantického diferencíálu, přičemž u návštěvníků míst s varhanami skladba není vnímána v podstatě ani jako vysoká ani jako hluboká (hodnota 4,09), kdežto u ostatních posluchačů je spíše vysoká, ačkoliv jen velmi mírně. S přihlédnutím ke skutečnosti, že se jedná o jediný pozorovaný rozdíl, nepřikládáme mu v rámci této ukázky významnější úlohu ve smyslu rozdílného vnímání skladeb mezi návštěvníky míst, kde se varhany nacházejí a ostatními probandy.

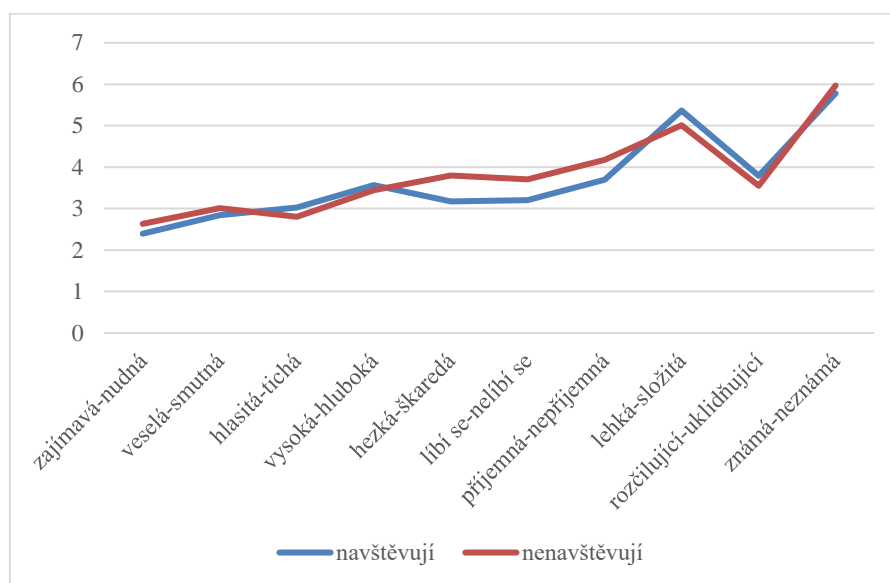
³⁸⁵ o koncepci, podle níž je hudební vkus ovlivněn sociálním prostředím jedince, hovoří např. MUŽÍK (2009): 24.

Ukázka č. 3

Tabulka č. 41 – Aspekt návštěvy místa s varhanami – Ukázka č. 3 – SD

Škála	Průměr		Kruskal-Wallis test	P-hodnota
	navštěvují	nenavštěvují		
zajímavá-nudná	2,394737	2,632353	0,5420808	0,46157165
veselá-smutná	2,842105	3,014706	0,3922564	0,53111572
hlasitá-tichá	3,026316	2,801471	2,0558189	0,15162572
vysoká-hluboká	3,570175	3,441176	0,4993317	0,47979391
hezká-škaredá	3,175439	3,801471	7,4810235	0,00623526
líbí se-nelíbí se	3,201754	3,705882	3,9342306	0,04731278
příjemná-nepříjemná	3,701754	4,176471	5,0370566	0,02481061
lehká-složitá	5,368421	5,014706	2,4797173	0,11532298
rozčilující-uklidňující	3,789474	3,551471	0,9783319	0,32261097
známá-neznámá	5,780702	5,970588	0,2899319	0,5902642

Graf č. 41 – Aspekt návštěvy místa s varhanami – Ukázka č. 3 – SD

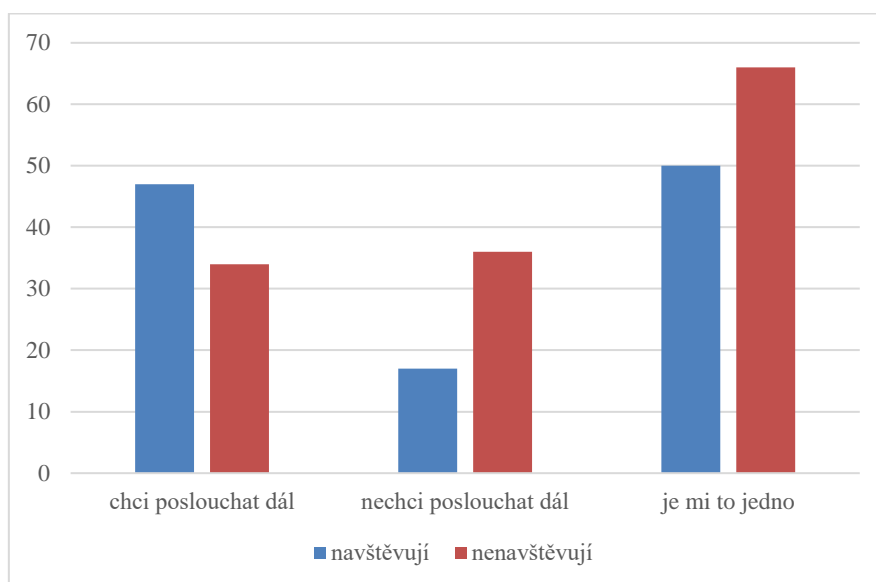


Podstatné rozdíly se objevily až u ukázky č. 3. Žáci, jež navštěvují místa, kde se vyskytují varhany, považují skladbu za hezčí, více se jim líbí a je jim také příjemnější. u poslední vlastnosti je také na místě připomenout, že žákům, kteří tato místa nenavštěvují, připadá skladba spíše nepříjemná, i když jen velmi mírně (hodnota 4,18 zasahuje do intervalu od středu blíže pojmu nepříjemná).

Tabulka č. 42 – Aspekt návštěvy místa s varhanami – Ukázka č. 3 – ZD

Zájem	chci poslouchat dál	nechci poslouchat dál	je mi to jedno
navštěvují	47	17	50
nenavštěvují	34	36	66
Chí-kvadrát test	9,2402		
P-hodnota	0,009852		

Graf č. 42 – Aspekt návštěvy místa s varhanami – Ukázka č. 3 – ZD



Statisticky významný rozdíl se ukázal také u ochoty poslouchat skladbu dále. Probandi navštěvující místa s varhanami vykazují daleko častěji tendenci zaškrtnout možnost a), chtějí tedy skladbu poslouchat dále, na rozdíl od ostatních posluchačů, kteří ji buďto dále poslouchat nechtějí anebo jim ani nevadí, přímo však o ni zájem neprojevují.

Srovnání hodné rozdíly se tedy objevují pouze v ukázce č. 3, kdy návštěvníci míst s varhanami vnímají skladbu jako hezčí, více se jim líbí a je jim také příjemnější. Nadto také častěji projevují zájem poslouchat ji dále, její akceptace je tedy kladnější než u ostatních posluchačů. Jediný další vyskytující se rozdíl u ukázky č. 2 považujeme za marginální.

Vezmeme-li v úvahu nalezené významné rozdíly toliko u ukázky č. 3, pak můžeme tvrdit, že aspekt častosti návštěvnosti míst, v nichž se nacházejí varhany, vliv na recepci sice částečně má, převážně však ne. Výše formulovaná vedlejší hypotéza se tedy z větší části nepotvrdila.

2.2.11 Aspekt oblíbenosti hudební nauky

Jako další hledisko, které jsme sledovali, je možné ovlivnění recepce podle toho, zda žáci mají či nemají v oblíbenosti předmět hudební nauka, jejíž součástí je také soustředěný poslech

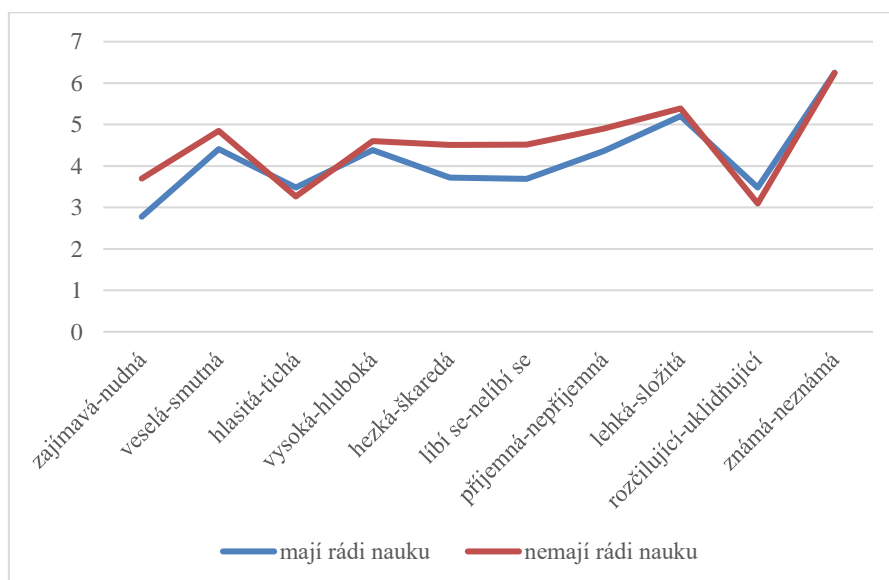
artificiální hudby různých epoch dějin hudby. Předpokládáme totiž, že receptce poslouchaných skladeb může být jiná u probandů, kterým je tato disciplína blízká a u těch, kteří k ní mají neutrální až záporný vztah.³⁸⁶ Znění vedlejší hypotézy je zde takovéto: Receptce u žáků, kteří mají hudební nauku rádi, bude jiná než u žáků, kteří hudební nauku rádi nemají.

Ukázka č. 1

Tabulka č. 43 – Aspekt oblíbenosti HN – Ukázka č. 1 – SD

Škála	Průměr		Kruskal-Wallis test	P-hodnota
	mají rádi nauku	nemají rádi nauku		
zajímavá-nudná	2,776699	3,70068	14,4354558	0,00014505
veselá-smutná	4,407767	4,85034	6,6061528	0,0101627
hlasitá-tichá	3,485437	3,265306	0,9112141	0,33979248
vysoká-hluboká	4,38835	4,598639	1,3567643	0,24409904
hezká-škarredá	3,718447	4,510204	14,4748082	0,00014205
líbí se-nelíbí se	3,68932	4,517007	12,1133618	0,00050062
příjemná-nepříjemná	4,359223	4,904762	7,1108589	0,00766184
lehká-složitá	5,203883	5,387755	1,2879579	0,25642462
rozčilující-uklidňující	3,485437	3,095238	3,9769755	0,04612632
známá-neznámá	6,252427	6,244898	0,8903347	0,34538662

Graf č. 43 – Aspekt oblíbenosti HN – Ukázka č. 1 – SD



U této ukázky se prokázaly rozdíly celkem u šesti dvojic sémantického diferenciálu. Pro žáky, kteří mají nauku rádi, je ukázka zajímavější, je méně smutná (u obou skupin je totiž vnímána jako spíše smutná), na rozdíl od ostatních posluchačů ji vnímají jako spíše hezkou (pro

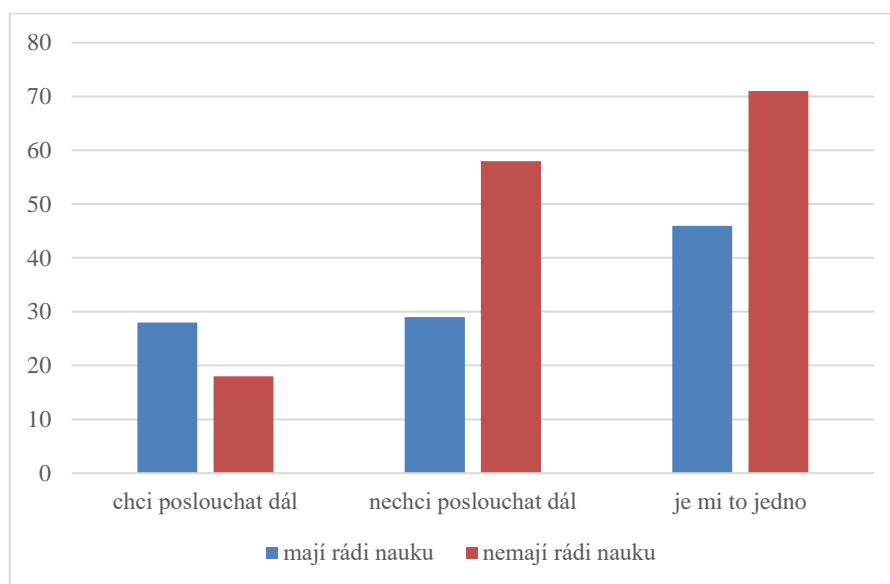
³⁸⁶ Bylo zjištěno, že kladný vztah k předmětu má např. také vliv na hudební znalosti – viz NESVATBOVÁ (2015): 73.

ostatní posluchače je spíše škaredá), spíše se jim líbí (ostatním posluchačům se spíše nelíbí), je pro ně méně nepříjemná (jako spíše nepříjemnou ji hodnotí obě skupiny) a konečně je pro ně méně rozčilující (jako spíše rozčilující ji vnímají obě skupiny). Jak je patrné z tohoto popisu, u dvou dvojic se jedná i o opačnou polaritu vnímání, a to u párů hezká – škaredá a líbí se – nelíbí se, přičemž žáci, jež mají předmět hudební nauky v oblibě, inklinují blíže směrem k pojmům hezká a líbí se. Také u pojmů, ve kterých je skladba vnímána spíše negativně (smutná, nepříjemná, rozčilující) u nich tento vjem není tak silný.

Tabulka č. 44 – Aspekt oblíbenosti HN – Ukázka č. 1 – ZD

Zájem	chci poslouchat dál	nechci poslouchat dál	je mi to jedno
mají rádi nauku	28	29	46
nemají rádi nauku	18	58	71
Chi-kvadrát test	9,7402		
P-hodnota	0,007673		

Graf č. 44 – Aspekt oblíbenosti HN – Ukázka č. 1 – ZD



Také u ochoty poslouchat skladbu dále mají žáci, pro něž je hudební nauka oblíbeným předmětem, vyšší zastoupení odpovědi *chci poslouchat dál*, u ostatních posluchačů je naopak vyšší podíl těch, kteří skladbu poslouchat dále odmítají.

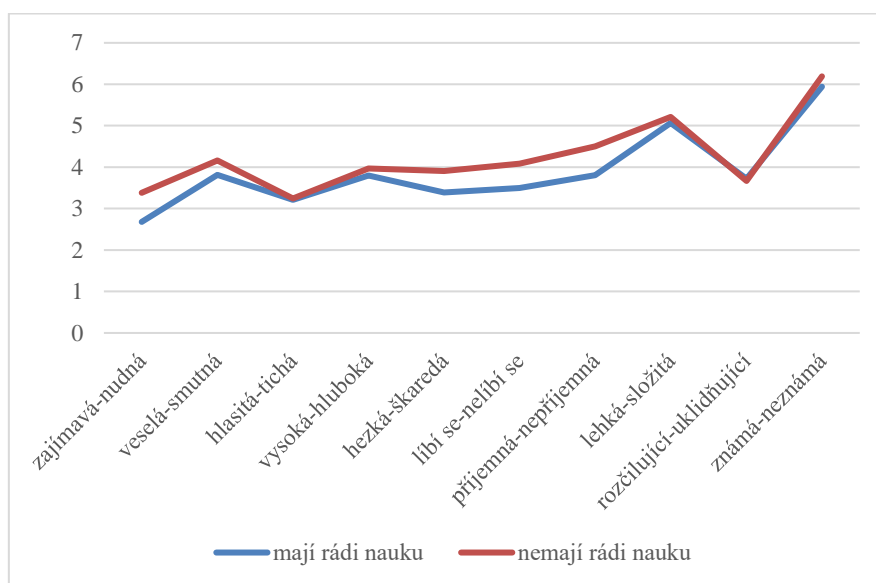
U první ukázky se tedy prokázalo v apercpci mezi porovnávanými skupinami šest rozdílů u dvojic sémantického diferenciálu: pro skupinu, jejíž členy tvoří žáci, pro které je hudební nauka předmětem oblíbeným či spíše oblíbeným, vnímají ukázku jako zajímavější, méně smutnou, hezčí, více se jim líbí, je pro ně méně nepříjemná a také je méně rozčiluje. Daleko ve větší míře také mají tendenci skladbu poslouchat dále.

Ukázka č. 2

Tabulka č. 45 – Aspekt oblíbenosti HN – Ukázka č. 2 – SD

Škála	Průměr		Kruskal-Wallis test	P-hodnota
	mají rádi nauku	nemají rádi nauku		
zajímavá-nudná	2,679612	3,380952	9,41259103	0,00215501
veselá-smutná	3,815534	4,163265	4,76295151	0,02907864
hlasitá-tichá	3,213592	3,244898	0,00029919	0,98619964
vysoká-hluboká	3,796117	3,965986	1,20540226	0,27224461
hezká-škaradá	3,38835	3,904762	6,33830347	0,01181578
líbí se-nelíbí se	3,495146	4,088435	5,76367474	0,01636082
příjemná-nepříjemná	3,805825	4,503401	10,8112352	0,00100886
lehká-složitá	5,067961	5,210884	1,72332418	0,18926571
rozčilující-uklidňující	3,718447	3,666667	0,05275746	0,81833272
známá-neznámá	5,941748	6,190476	3,57972664	0,05848878

Graf č. 45 – Aspekt oblíbenosti HN – Ukázka č. 2 – SD

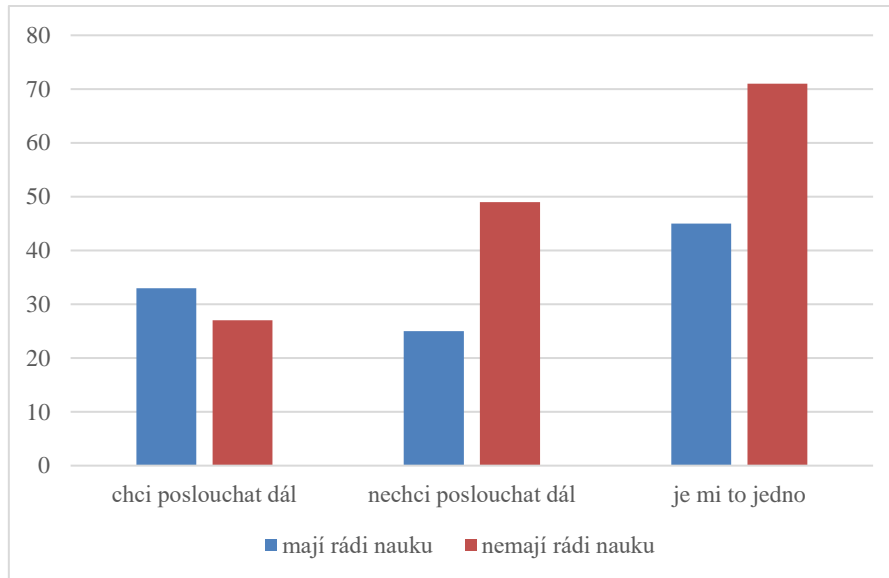


V případě druhé otázky se projevily rozdíly u pěti antonymických dvojic a jedné další dvojice, u níž byla zaznamenána hraniční hodnota (vyznačeno žlutě). Pro skupinu milovníků hudební nauky se skladba jeví jako zajímavější, je vnímána těsně jako spíše veselá (na rozdíl od ostatních posluchačů, kteří ji vnímají právě opačně), je pro ně hezcí, spíše se jim líbí (ostatní posluchači k ní u vlastnosti líbivosti zaujímají v podstatě neutrální přístup) a je také vnímána jako spíše příjemná (ostatní posluchači ji klasifikují jako spíše nepříjemnou). Hraniční hodnota se vyskytla u poslední dvojice (P-hodnota je rovna 0,0584), kde pro probandy, kteří mají nauku rádi, je skladba povědomější (hodnocena jako méně neznámá). Oproti první ukázce nebyl zaznamenán rozdíl u dvojice rozčilující – uklidňující.

Tabulka č. 46 – Aspekt oblíbenosti HN – Ukázka č. 2 – ZD

Zájem	chci poslouchat dál	nechci poslouchat dál	je mi to jedno
mají rádi nauku	33	25	45
nemají rádi nauku	27	49	71
Chi-kvadrát test	6,6741		
P-hodnota	0,03554		

Graf č. 46 – Aspekt oblíbenosti HN – Ukázka č. 2 – ZD



Stejně jako u první ukázky převládá u žáků, které hudební nauka baví, trend inklinace poslouchat skladbu dále, u zbývajících probandů je naopak početnější zastoupení těch, kteří nemají zájem skladbu dále poslouchat či je jim to lhostejno.

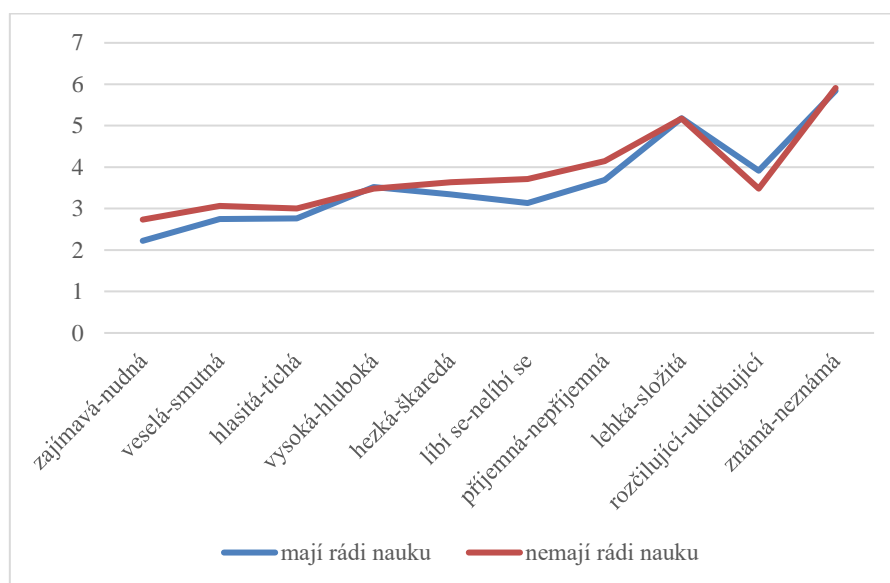
Při vyjadřování se k této ukázce bylo v oblasti sémantického diferenciálu zaznamenáno pět rozdílů: pro posluchače, kteří hudební nauku mají rádi, je ukázka zajímavější, veselejší, hezčí, více se jim líbí a patrně je také pro ně o trochu méně neznámá. Kromě toho ji také statisticky významně častěji chtějí poslouchat dále.

Ukázka č. 3

Tabulka č. 47 – Aspekt oblíbenosti HN – Ukázka č. 3 – SD

Škála	Průměr		Kruskal-Wallis test	P-hodnota
	mají rádi nauku	nemají rádi nauku		
zajímavá-nudná	2,223301	2,734694	6,50553383	0,01075393
veselá-smutná	2,747573	3,068027	2,70685365	0,09991788
hlasitá-tichá	2,76699	3	1,62972838	0,20174062
vysoká-hluboká	3,524272	3,482993	0,00136558	0,9705219
hezká-škarredá	3,339806	3,639456	1,93767658	0,16392103
líbí se-nelíbí se	3,135922	3,714286	6,13634899	0,01324305
příjemná-nepříjemná	3,68932	4,14966	5,80881037	0,01594608
lehká-složitá	5,184466	5,170068	0,00160151	0,96807812
rozčilující-uklidňující	3,912621	3,482993	5,80693871	0,01596306
známá-neznámá	5,84466	5,911565	0,02913633	0,86446465

Graf č. 47 – Aspekt oblíbenosti HN – Ukázka č. 3 – SD

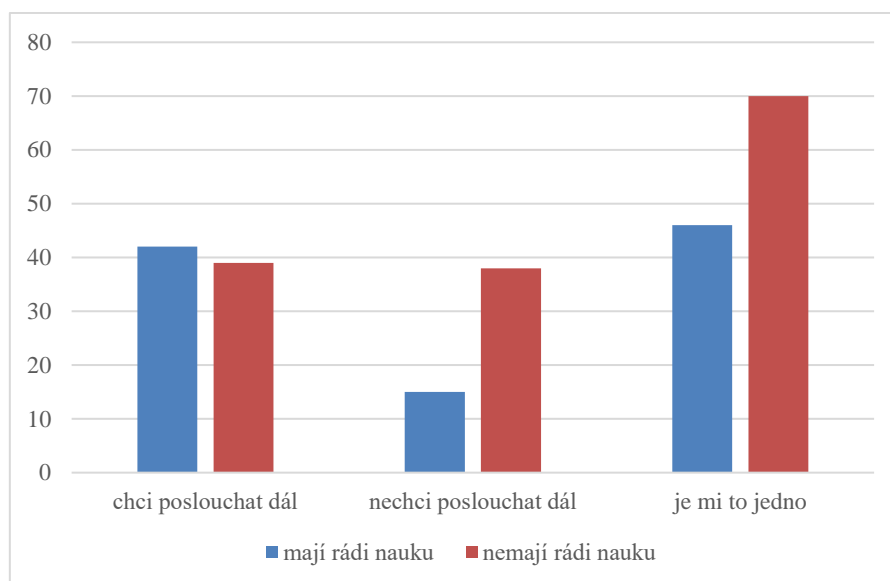


U poslední ukázky jsou statisticky významnými celkem čtyři rozdíly: ukázka je pro milovníky hudební nauky zajímavější, více se jim líbí, je pro ně také příjemnější (u zbytku posluchačů je tato ukázka vnímána jako spíše nepříjemná), je pro ně méně rozčilující, přičemž hodnota 3,91 se blíží neutrálnímu vnímání, tedy že na ně nepůsobí ani rozčilujícím, ale ani uklidňujícím dojmem. Oproti předchozím dvěma ukázkám se neprokázal rozdíl u dvojice hezká – škarredá a oproti ukázce první u dvojice veselá – smutná.

Tabulka č. 48 – Aspekt oblíbenosti HN – Ukázka č. 3 – ZD

Zájem	chci poslouchat dál	nechci poslouchat dál	je mi to jedno
mají rádi nauku	42	15	46
nemají rádi nauku	39	38	70
Chi-kvadrát test	7,5476		
P-hodnota	0,02297		

Graf č. 48 – Aspekt oblíbenosti HN – Ukázka č. 3 – ZD



Také u poslední ukázky byl zjištěn u posluchačů majících v hudební nauku v oblíbě zvýšený zájem poslouchat skladbu dále, u ostatních posluchačů je takřka stejně často zastoupena i nechuť skladbu dále poslouchat (39 a 38 posluchačů).

V poslední ukázce se vyskytly čtyři rozdíly na škálách sémantického diferenciálu: pro probandy, pro něž je hudební nauka oblíbenou disciplínou, je skladba zajímavější, více se jim líbí, je pro ně příjemnější a rovněž méně rozčilující. Také ji oproti zbývajícím posluchačům častěji chtějí poslouchat dále.

Bylo tedy zjištěno celkem 15 statisticky signifikantních diferencí v oblasti sémantického diferenciálu, nejvíce u první ukázky, dále u druhé a třetí (v pořadí 6, 5 a 4). Všechny tři ukázky jsou pro stoupence hudební nauky zajímavější, více se jim líbí a jsou pro ně v porovnání s ostatními posluchači buďto příjemnější, nebo méně nepříjemné. i další nalezené rozdíly (toliko u individuálních ukázek) poukazují na pozitivnější přístup ke skladbám (méně smutná, méně rozčilující). Všechny tři ukázky se u nich rovněž setkaly se zvýšeným zájmem poslouchat je dále.

Z uvedeného porovnání obou skupin vyplývá, že žáci, které baví hudební nauka, jejíž součástí jsou také poslechové aktivity, vykazují kladnější akceptaci skladeb (více se jim líbí

a jsou pro ně zajímavější), taktéž projevují častěji zájem je dále poslouchat. Můžeme tedy tvrdit, že postoj k předmětu hudební nauka na našem vzorku recepci ovlivňuje, a to směrem ke kladnějšímu a pozitivnějšímu přijetí skladeb. Výše formulovaná vedlejší hypotéza se tedy potvrdila.

2.2.12 Aspekt výběrového souboru

Jak bylo řečeno, jedním z výstupů práce s dotazníky bylo také vytipovat posluchače vhodné pro druhou fázi našeho výzkumu, tedy přesněji řečeno takové, kteří projeví zájem vybrané skladby dále poslouchat.

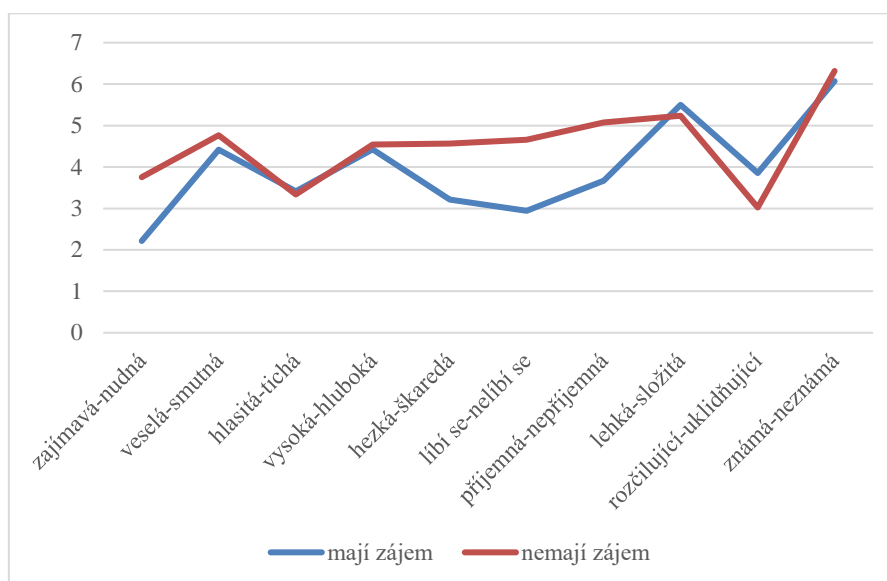
Kritériem pro jejich výběr se staly otázky č. 11 u jednotlivých ukázek, tedy dotaz na ochotu skladby poslouchat dále, poněvadž by dále mohlo být kontraproduktivní skladby prezentovat a s nimi pracovat se žáky, kteří o ně neprojevili alespoň částečný zájem. Do výběrového vzorku tedy byli zařazeni ti probandi, kteří alespoň u jedné z ukázek zaškrtnli možnost a), tedy, že skladbu chtějí poslouchat dále a zároveň ani u jedné z ukázek nezaškrtnli možnost b), tedy, že skladbu poslouchat dále nechtějí, tudíž zaujali k ukázkám, jež dále poslouchat nechtěli, neutrální postoj. Jinými slovy, aby byl posluchač zařazen do výběrového vzorku, musel minimálně jednou zakroužkovat možnost a) a k tomu dvakrát možnost c). Vedlejší hypotéza zde byla postavena takto: Recepce u žáků ve výběrovém souboru, kteří do něj byli zařazeni podle výše popsaných kritérií, bude odlišná od recepce u zbývajících žáků, a to nejvíce ze všech aspektů.

Ukázka č. 1

Tabulka č. 49 – Aspekt výběrového souboru – Ukázka č. 1 – SD

Škála	Průměr		Kruskal-Wallis test	P-hodnota
	mají zájem	nemají zájem		
zajímavá-nudná	2,214286	3,75	34,5670076	0,00
veselá-smutná	4,414286	4,766667	3,5481504	0,06
hlasitá-tichá	3,414286	3,333333	0,1512608	0,70
vysoká-hluboká	4,428571	4,544444	0,2882727	0,59
hezká-škaradá	3,214286	4,561111	33,3283995	0,00
líbí se-nelíbí se	2,942857	4,655556	43,4174372	0,00
příjemná-nepříjemná	3,671429	5,072222	34,4343826	0,00
lehká-složitá	5,5	5,238889	1,3763388	0,24
rozčilující-uklidňující	3,857143	3,022222	16,5518371	0,00
známá-neznámá	6,071429	6,316667	0,5115029	0,47

Graf č. 49 – Aspekt výběrového souboru – Ukázka č. 1 – SD



Posluchačům, kteří projevili alespoň částečný zájem o další poslech Ebenových skladeb, přijde skladba zajímavější, méně smutná (u obou skupin je vnímána jako spíše smutnější), je vnímána jako spíše hezká (ostatní posluchači ji vnímají jako spíše škaredou), také se jim značně více líbí než ostatním probandům (těm se naopak spíše nelíbí), je pro ně spíše příjemná (na ostatní působí převážně nepříjemně) a také je rozčiluje méně než ostatní posluchače. Kromě dvojice zajímavá – nudná a rozčilující – uklidňující se navíc rozdíl v hodnotách promítly do opačných polarit na škále mezi protiklady (nacházejí se v opačných intervalech).

Značné rozdíly jsou patrné i v zakroužkovávání odpovědí týkajících se ochoty poslouchat skladbu dále (viz příloha): částečně se dají vyvodit již z kritérií pro výběr tohoto vzorku respondentů (byli vyloučeni ti, kdož alespoň jednu ze skladeb poslouchat nechtěli), odpověď b) nemá tedy ani jeden proband výběrového vzorku. Naproti tomu oproti ostatním posluchačům zřetelně dominuje ve věci ochoty poslouchat ukázku dále. Také je nutno dodat, že ochota poslouchat skladbu má u výběrového vzorku daleko větší zastoupení než lhostejnost vyjadřující odpověď c)

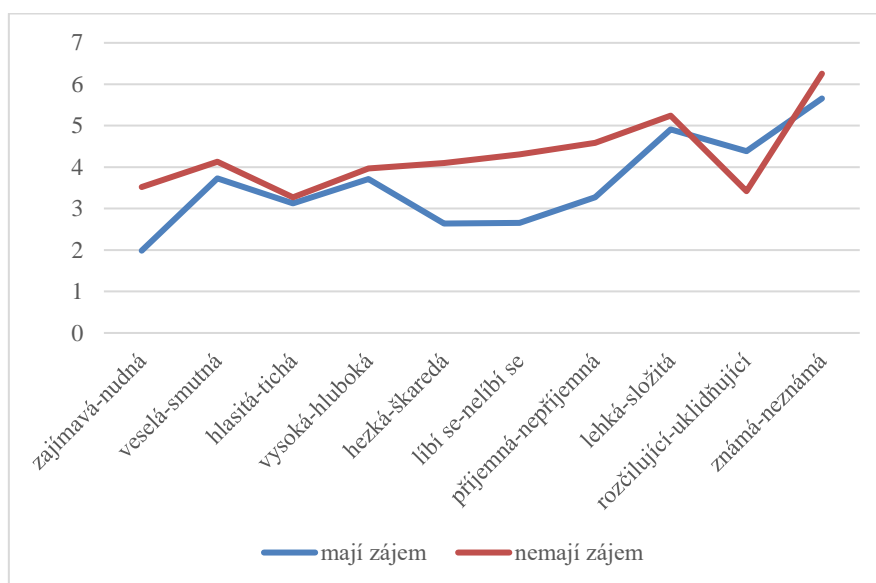
Při poslechu úvodní skladby se ukázaly rozdíly u šesti dvojic sémantického diferenciálu: pro výběrový vzorek je skladba zajímavější, méně smutná, hezčí, více se jim líbí, je jim příjemnější a méně je rozčiluje. u pěti ze sedmi těchto dvojic se také zbytek posluchačů v hodnocení na škálách nachází v opačném intervalu od středu, difference jsou tedy o to průkaznější.

Ukázka č. 2

Tabulka č. 50 – Aspekt výběrového souboru – Ukázka č. 2 – SD

Škála	Průměr		Kruskal-Wallis test	P-hodnota
	mají zájem	nemají zájem		
zajímavá-nudná	1,985714	3,522222	41,06172	0,00000
veselá-smutná	3,728571	4,133333	2,41507	0,12017
hlasitá-tichá	3,128571	3,272222	0,19019	0,66276
vysoká-hluboká	3,714286	3,966667	1,90978	0,16699
hezká-škarredá	2,642857	4,1	43,05672	0,00000
líbí se-nelíbí se	2,657143	4,305556	47,60697	0,00000
příjemná-nepříjemná	3,271429	4,583333	30,24434	0,00000
lehká-složitá	4,914286	5,244444	2,27035	0,13187
rozčilující-uklidňující	4,385714	3,416667	21,71149	0,00000
známá-neznámá	5,657143	6,255556	11,18095	0,00083

Graf č. 50 – Aspekt výběrového souboru – Ukázka č. 2 – SD



Tato ukázka je odlišně vnímána u šesti dvojic, rozdíl se v porovnání s první ukázkou netýká pár veselá – smutná. Pro výběrový vzorek je opět zajímavější, hezčí, více se jim líbí a je jim také příjemnější (u posledních tří dvojic byl též zaznamenán rozdíl v polaritě). Je to také vůbec poprvé, kde se dostáváme do intervalu směrem blíže k výrazu uklidňující (u výběrového vzorku je skladba vnímána jako spíše uklidňující), což vzhledem k povaze skladby není nepochopitelné – do Faustova nitra vchází na základě působení spirituální hudby klid (viz výše). Dalším rozdílem, který patří k vzácnějším úkazům, je diskrepance ve dvojici známá – neznámá: vyselektovaným posluchačům připadá méně neznámá (to má své opodstatnění i v komentářích, kde se setkáváme s písemnými vyjádřeními typu *připomíná mi to jeden úryvek z Harryho Pottera* apod., podobnost se vztahuje především k melodii a barvě).

Také zde výběroví posluchači mají mnohem větší zájem poslouchat skladbu dále než zbytek posluchačů (viz příloha). Zároveň platí ještě ve větší míře to, co jsme uvedli u ukázky č. 1, tedy že jich daleko více upřednostňuje volbu poslouchat skladbu dále před lhostejným postojem.

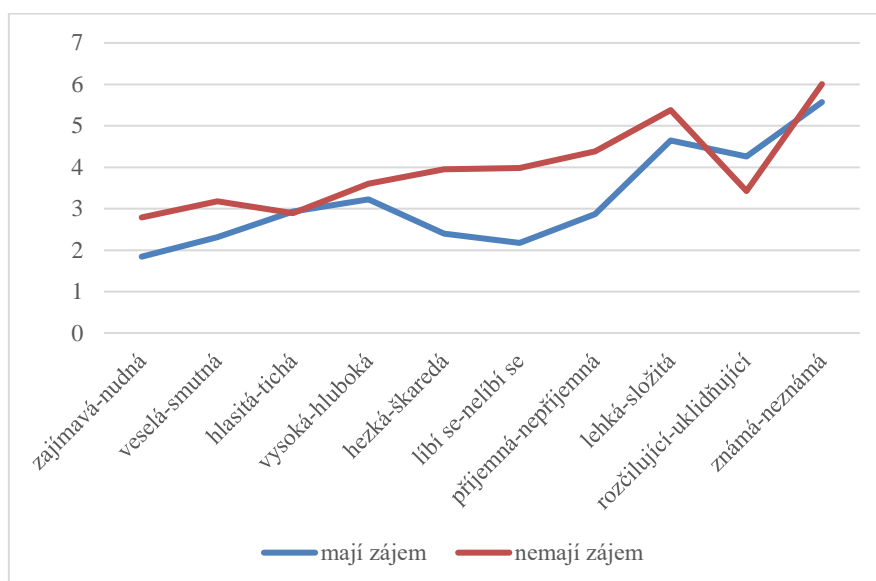
Ukázka č. 2 je tedy odlišně vnímána v šesti dvojicích sémantického diferenciálu (pro výběrové probandy je zajímavější, hezčí, více se jim líbí, je příjemnější, spíše uklidňující a méně neznámá), z toho u čtyř to má za následek také opačnou polaritu významu. Vůbec poprvé byla zaznamenána hodnota, která skladbu hodnotí jako spíše uklidňující (4,39) a také je skladba vnímána jako známější. Zájem poslouchat skladbu dále u nich také převažuje nad neutrálním postojem.

Ukázka č. 3

Tabulka č. 51 – Aspekt výběrového souboru – Ukázka č. 3 – SD

Škála	Průměr		Kruskal-Wallis test	P-hodnota
	mají zájem	nemají zájem		
zajímavá-nudná	1,84	2,79	16,20936	0,00006
veselá-smutná	2,31	3,18	14,76835	0,00012
hlasitá-tichá	2,93	2,89	0,26128	0,60924
vysoká-hluboká	3,23	3,61	3,58261	0,05839
hezka-škaredá	2,40	3,95	41,50666	0,00000
líbí se-nelíbí se	2,17	3,98	46,55007	0,00000
příjemná-nepříjemná	2,87	4,38	42,19359	0,00000
lehká-složitá	4,64	5,38	10,47380	0,00121
rozčilující-uklidňující	4,26	3,43	15,10765	0,00010
známá-neznámá	5,57	6,01	3,00580	0,08297

Graf č. 51 – Aspekt výběrového souboru – Ukázka č. 3 – SD



U ukázky č. 3 se projevilo zatím nejvíce rozdílů ze všech dosud porovnávaných skupin i ukázek. Na poli sémantického diferenciálu se rozdíly projevily u sedmi dvojic a v jednom případě jde o diferencii hraniční (hodnota 0,058). Co se však polarit vnímání týče, je rozdílná pouze u protikladů příjemná – nepříjemná a rozčilující – uklidňující. Zde se u výběrové skupiny celkem podruhé dostáváme do hodnot směřujících k lexému uklidňující. Pro skupinu vybraných posluchačů je skladba tedy opět zajímavější, veselejší, hezčí, více se jim líbí, je pro ně příjemnější a nově také méně těžká (samozřejmě, že technicky jde patrně o nejnáročnější ze tří ukázek, faktura je však na mnoha místech jednodušší, viz již dříve zmíněné popěvky a jejich zapamatovatelnost, o které již výše byla řeč u aspektu výkladu). Skladba vybrané posluchače spíše uklidňuje, stejně jako tomu bylo u předcházející ukázky. Hraničnímu rozdílu, že je skladba vnímána výběrovými posluchači jako vyšší, a toto hledisko tedy vnímají citlivěji, nebudeme přikládat vysokou váhu.

Jak vidno z grafu věnovaného otázce zkoumající ochotu poslouchat skladbu dále (viz příloha), takřka šest ze sedmi výběrových posluchačů ji chce poslouchat dále a působí tedy na ně přitažlivě; toto je podepřeno také četnými komentáři typu (*nejlepší ukázka, je to jako hudba k filmu, umím si představit děj*; nutno podotknout, že si posluchači vymýšleli vedle děje zmíněného ve výkladu i děje vlastní). Zbývá doplnit, že i zde se prokázal statisticky významný rozdíl v ochotě poslouchat skladbu dále, kde jasně převažuje tendence ve prospěch vybraných posluchačů.

Ukázka č. 3 byla tedy nejbohatší na pozorované rozdíly mezi veškerými proměnnými: pro posluchače, kteří projeví zájem Ebenovy varhanní skladby poslouchat dále, je oproti

ostatním posluchačům zajímavější, veselejší, hezčí, více se jim líbí, je příjemnější, méně těžká a také uklidňující. u dvou dvojic jde zároveň i o rozdíly v polaritě vnímání. Podobně jako u předchozích ukázek výběroví posluchači chtějí skladbu častěji poslouchat dále, pro tento výběrový vzorek je to také jednoznačně nejpobulárnější ukázka.

U tohoto soubory zcela jistě nepřekvapí, že se recepce u vybraných posluchačů od ostatních liší nejen v nejvyšším počtu kvality vnímaných vlastností, ale také v ochotě poslouchat skladby dále.

Souhrnně můžeme říci, že aspekt výběru posluchačů podle výše popsaných kritérií prokázal jednoznačně nejvíce statisticky významných rozdílů ze všech porovnávaných skupin dle rozličných aspektů. u ukázky č. 1 se prokázalo šest rozdílů, u druhé rovněž šest a u třetí sedm. Společné atributy všech tří otázek jsou následující: u vybrané skupiny posluchačů je vnímána jako zajímavější, hezčí, líbivější, příjemnější a méně rozčilující. První skladba je navíc vnímána jako veselejší, druhá jako méně neznámá a třetí jako veselejší a méně těžká. Pouze u výběrového vzorku jsou ukázky č. 2 a 3 vnímány jako uklidňující, toto vnímání nebylo zaznamenáno u žádných jiných skupin posluchačů v dosavadně sledovaných aspektech. u všech tří ukázek se u vyselektovaných probandů také jasněji než kdy předtím projevila tendence vysokého zájmu poslouchat je dále, což také, jak jsme podotkli výše, souvisí s kritériem jejich výběru. Došlo tedy k potvrzení výše formulované vedlejší hypotézy.

2.2.13 Profil zájemce o Ebenovy varhanní skladby

Jedním z cílů práce je také pokusit se určit nejpravděpodobnějšího zájemce o poslech Ebenových varhanních skladeb. Za tímto účelem jsme sledovali odpovědi probandů zařazených do výběrového vzorku a zkoumali četnosti odpovědí na jednotlivé otázky; podle nejčastěji se vyskytujících kategorií daných proměnných jsme pak určili profil posluchače, který by o Ebenovy varhanní skladby mohl projevit zájem nejčastěji.

Typický posluchač z našeho výběrového vzorku (jejich počet činil 70) tedy chodí do 6. třídy, má 12 let, je to dívka, hraje na nástroj 5-6 let, má doma nějakého člena rodiny, který hraje na nějaký hudební nástroj nebo zpívá, poslouchá vážnou hudbu jak v rámci školy, tak mimo školu a hudebku, oblíbeným hudebním skladatelem je W. A. Mozart, ze žánrů nonartificiální hudby poslouchá nejčastěji pop, hraje na klávesový nástroj, baví ji hra na nástroj, a to velmi, na ZUŠ chodí 4-5 let, hudební nauka ji spíše baví, v rámci tohoto předmětu občas poslouchají ukázky vážné hudby, na koncerty vážné hudby nechodí takřka vůbec, navštěvuje místo, kde se nacházejí varhany, zná varhanní skladbu, ale konkrétní název si nevybaví, byla na varhanním

koncertě a v drtivé většině případů se jí líbil, ví, že Petr Eben byl hudební skladatel, věnuje se četbě knih, ale spíše neví, kdo to je Faust.

Ačkoliv se v některých aspektech při porovnání určitých proměnných se zbývajících posluchači rozdíly neprokázaly (rodinné hudební zázemí, hra na klávesový nástroj, chlapeci vs. dívky), skutečnost, že ve výběrovém vzorku mají nejpočetnější zastoupení dívky hrající na klávesový nástroj, u kterých doma hraje minimálně jeden další člen rodiny, poukazuje na oprávněnost těchto úvah.

2.2.14 Porovnání váhy aspektů

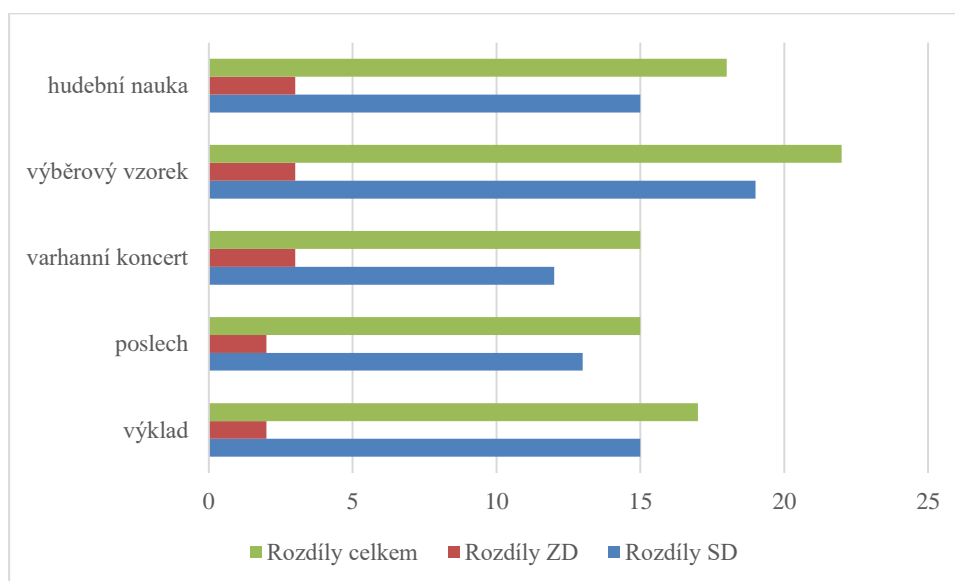
U aspektů, které prokázaly statisticky významný vliv na recepci u posluchačů, jsme provedli jejich komparaci za účelem určení výše dopadu toho kterého aspektu. V případě aspektů uvedených v prvním sloupci tabulky došlo k potvrzení shora formulovaných vedlejších hypotéz.

Za tímto účelem jsme vytvořili tabulku, do které byl vepsán počet statisticky významných rozdílů, přičemž nebyl brán ohled na rozdíly hraniční. Pozorované odlišnosti byly vždy rozděleny na prokázané difference v rámci sémantického diferenciálu a v ochotě skladbu poslouchat dále.

Tabulka č. 52 – Porovnání váhy aspektů

Aspekt	U1	U1 – ZD	U2	U2 – ZD	U3	U3 – ZD	SD	ZD	Rozdíly celkem
výklad	4	ano	5	ano	6	ne	15	2	17
poslech	5	ano	4	ne	4	ano	13	2	15
varhanní koncert	4	ano	4	ano	4	ano	12	3	15
výběrový vzorek	6	ano	6	ano	7	ano	19	3	22
hudební nauka	6	ano	5	ano	4	ano	15	3	18

Graf č. 52 – Porovnání váhy aspektů



Podle očekávání (viz výše) hraje největší roli aspekt výběrových posluchačů, kteří neprojevili nezáměr o skladby a zároveň chtěli alespoň jednu z ukázek poslouchat dále. Mezi výběrovými a ostatními posluchači bylo pozorováno celkem 19 rozdílů na škálách sémantického diferenciálu a tři rozdíly v zájmu poslouchat skladby dále, celkem tedy 22 rozdílů. Původ těchto rozdílů do velké míry přisuzujeme povaze nastaveného kritéria pro výběr těchto zájemců o ukázky Ebenovy varhanní hudby.

Na druhém místě figuruje aspekt zájmu či nezájmu o předmět hudební nauka, jehož součástí je i poslech hudby. V oblasti sémantického diferenciálu bylo nalezeno celkem 15 rozdílů, u zájmu skladbu poslouchat dále rozdíly 3, úhrnem tedy 18 diskrepancí. Nejvíce rozdílů se prokázalo u první ukázky, nejméně pak u ukázky třetí. Velkou roli oblíbenosti či neoblíbenosti předmětu hudební nauka při recepci vybraných Ebenových varhanních skladeb lze mj. přičítat skutečnosti, že náplní této disciplíny jsou také poslechové aktivity.

Těsně za tímto aspektem nalézáme hledisko ovlivnění výkladu, kde se objevilo rozdílů 17, z toho 15 jich je, stejně jako v předchozím případě, z oblasti sémantického diferenciálu. Oproti aspektu hudební nauky je nejvíce prokázaných rozdílů u třetí ukázky, dále u druhé a první, tedy v opačném pořadí než u předešlého aspektu. Vysvětlení tohoto jevu může spočívat i ve faktoru výkladu, který posluchačům experimentální skupiny přibližuje scénu čarodějnického reje na hoře Brocken, a ti si ji tak mohou představit, což potvrzuje i zúčastněné pozorování, kde u skupiny s výkladem měl i samotný výklad velmi kladnou odezvu.

Shodně po patnácti rozdílech jsme zaznamenali u aspektu pozitivního zážitku z varhanního koncertu a poslechu vážné hudby mimo školu a ZUŠ. Zatímco u prvního

jmenovaného panuje větší rozdíl v zájmu o skladby, u druhého byl zaznamenán jeden rozdíl navíc u první ukázky u dvojic sémantického diferenciálu.

Souhrnně lze tedy tvrdit, že největší roli při recepci skladeb a jejich vnímání hraje projevený zájem o ně. Posluchači, kteří ukázky chtějí poslouchat, je také vnímají odlišně, což se projevuje počtem statisticky významných rozdílů u sémantického diferenciálu. Tyto rozdíly, jak již bylo řečeno výše, poukazují na kladnější akceptaci skladeb u posluchačů zájemců (skladby jsou vnímány jako zajímavější, více se jim líbí, hezčí apod.).

Velmi podobný dopad na recepci co do celkového počtu, i když s odlišným počtem rozdílů zjištěných u jednotlivých ukázek, vykazují aspekty oblíbenosti předmětu hudební nauka a výkladu. Zatímco u experimentální skupiny, které ke skladbám byl poskytnut výklad, byl sousled počtu nalezených rozdílů 4, 5 a 6, u žáků, kteří mají rádi hudební nauku, je tomu přesně naopak. Vysvětlení může spočívat v tom, že čím je výklad tematicky probandům bližší (Velikonoce, čarodějnický rej), tím se také navyšuje počet rozdílů mezi experimentální a kontrolní skupinou.

Shodný dopad co do počtu celkově zjištěných rozdílů se ukázal u hledisek kladné zkušenosti s varhanním koncertem a poslechem vážné hudby mimo školu a ZUŠ. Skutečnost, že u nich byly prokázány statisticky významné rozdíly u všech tří ukázek včetně míry zájmu o další poslech skladeb, svědčí o tom, že zkušenosti s poslechem vážné hudby, ať už obecně či speciálně varhanní, tedy poslechové aktivity spojené s uměleckou hudbou nad rámec hudební výchovy ve škole a hudební nauky na ZUŠ mají na našem vzorku podstatný dopad na jejich recepci Ebenových varhanních skladeb (i zde se jedná o jejich kladnější přijetí).

Částečný vliv se ukázal pouze u aspektu návštěvy místa s varhanami, a to u třetí ukázky, která je vnímána kladněji a častěji ji také chtějí poslouchat dále. Vzhledem k tomu, že u prvních dvou ukázek takovéto ani jiné rozdíly prokázány nebyly, tento faktor převážně roli nehraje. Vedlejší hypotéza, jež u tohoto hlediska byla formulována výše, se tedy převážně nepotvrdila.

Konečně aspekty bez prokázání statisticky významných rozdílů jsou tyto: rodinné zázemí (alespoň jeden člen rodiny hraje), hráči na klávesové nástroje, rozdíly mezi chlapci a dívkami, znalost či neznalost Fausta. V těchto případech vedlejších hypotéz formulovaných u těchto jednotlivých aspektů nedošlo k jejich potvrzení. Nutno však dodat, že nejčastějšími posluchači z výběrového vzorku jsou žáci, u kterých doma někdo hraje, hrají také na klávesový nástroj a jsou to dívky, celkově (u všech posluchačů, nejen těch z výběrového souboru) však mezi těmito proměnnými nebyly nalezeny rozdíly mající vypovídající hodnotu.

2.3 Projekt s výběrovým souborem

V rámci druhé fáze praktické části jsme v rámci hudební nauky vytvořili hodinu poslechových aktivit ke skladbám, které byly předmětem poslechu a následného dotazníku sestaveného na bázi kombinace sémantického diferenciálu a zvukového dotazníku. Za účastníky těchto poslechových aktivit na způsob workshopu byli vybráni ti žáci, kteří minimálně u jedné ze tří ukázek zaškrtnli, že skladbu chtějí poslouchat dále a zároveň u žádné z nich nezaškrtnli, že ji dále poslouchat nechtějí.³⁸⁷ Tato poslechová hodina byla realizována v souladu s doporučenými zásadami do jednoho měsíce po prvním poslechu.³⁸⁸

Scénář takovéto hodiny hudební nauky byl sestaven na podkladu nejruznějších návrhů popsaných v teoretické části této práce, ať už hudebními didaktiky (Herdenem aj.) či způsobem, jakým se svou hudbu či hudbu jiných autorů snažil prezentovat Petr Eben³⁸⁹ a také Leonard Bernstein, který připravoval pro děti a mladé posluchače pořady o hudbě (*Young People's Concerts* aj.).³⁹⁰ V jeho případě se jednalo o pečlivě připravený scénář, který byl výsledkem týmové práce a s ohledem na omezený čas také s precizním časovým rozvrhem, a to vzhledem k přenosům³⁹¹. V některých jeho koncertech figuruje i programní hudba či „hudba s příběhem“, což je i náš případ, proto byl vybrán právě tento zdroj.³⁹²

Časově se jedná o dvě vyučovací hodiny, přičemž první hodina a první polovina druhé slouží k prezentaci a aktivní participaci žáků, v její druhé části pak k uplatnění vybrané metody kvalitativního výzkumu. Metodu dotazování tvoří skupinové interview³⁹³. Základním cílem je ověřit, zda prací s vybraným vzorkem respondentů – jednotlivců, jejichž selekce proběhla na bázi dotazníků, lze dosáhnout kladnější akceptace skladeb a vzbuzení dalšího zájmu o danou problematiku.

V hodinách jsme používali projekci (interaktivní tabuli nebo plátno), dále reproduktory (pro opakovaný poslech některých částí) a klavír (pro přehrávání motivů apod.³⁹⁴), ve všech

³⁸⁷ Viz předchozí kapitola – Aspekt výběrového souboru.

³⁸⁸ Viz třetí kapitola teoretické části této práce.

³⁸⁹ Viz čtvrtá kapitola teoretické části této práce.

³⁹⁰ Viz Seznam literatury.

³⁹¹ Srov. Gottlieb in BERNSTEIN (1992): 7.

³⁹² Projekty mnohem rozsáhlejší a výpravnější existují pro žáky existují u nás i v zahraničí také v současné době, např. Česká filharmonie pořádá programy-workshopy i pro ZŠ – viz KADLEC (2016): 9. Ze zahraničí jmenujme namátkou německo-americký vzdělávací projekt o Bachových Matoušových pašijích, viz <<https://www.berliner-philharmoniker.de/education/projekte/musikplus-kreative-projekte/>>. Naším cílem však byla poslechová hodina o *Faustovi* Petra Ebena v rámci předmětu hudební nauka na ZUŠ.

³⁹³ Srov. HENDL (2005): 182 ff.

³⁹⁴ o užitečnosti pracovní sémantické analýzy u klavíru hovoří také HERDEN (1997): 8.

učebnách, ve kterých hodina proběhla, bylo k dispozici internetové připojení, a bylo tedy možno využít i předem vybraných ukázek na youtube.

Na samém začátku hodiny hudební nauky bylo potřeba vytvořit estetickou a didaktickou situaci, v té nám byli ochotně nápomocni i učitelé, kteří již dále do hodiny nezasahovali. Žákům byl připomenut poslech skladeb, stručně jsme shrnuli dosavadní aktivity a motivovali jsme je tím, že nyní jsme pro ně připravili rozšířenou verzi o *Faustovi pro varhany* Petra Ebena, aby se o skladbách, o něž projevíli zájem v rámci dotazníků, dozvěděli ještě něco více.

Žákům byla na začátku ukázána fotka Fausta ze stejnojmenného filmu a bylo jim řečeno, že existuje mnoho uměleckých zpracování Fausta v různých médiích (hudbě, literatuře, divadlu, filmu apod.). Pro zajímavost jsme uvedli, že se částečně natáčel na českých hradech Točnick a Žebrák.³⁹⁵

Následovalo mezipředmětové propojení s českým jazykem a literaturou, ukázka portrétu Aloise Jiráka. Jméno Alois Jirásek bylo žákům známo, hlavně ve spojitosti se *Starými pověstmi českými*, někteří z nich je i četli.³⁹⁶ Ze *Starých pověstí českých* jsme vybrali úryvek – úvod z „Pověsti o Faustově domě“. Dobrovolník nebo dobrovolnice z řad vybraných posluchačů ZUŠ nám jej ochotně přečetl(a). Následně jsme se žáků zeptali na jejich dojem, tj. jak si myslí, že dům podle popisu vypadá. Nejčastější atributy, které byly zmíněny, byly *starý, starobylý, neobydlený, strašidelný a děsivý*.

Když byli pak konfrontováni s reálnou nynější podobou Faustova domu, poznamenali, že nevypadá tak děsivě, jak je popisován. Někteří žáci sdělili, že Faustův dům navštívili, další četli pověst v hodině českého jazyka, nebo alespoň úryvek v čítance.

Doplňkově jsme pak uvedli několik zajímavostí z historie Faustova domu.³⁹⁷ Ve Faustově domě údajně žil také Mag. Kelly, postava z filmu *Císařův pekař a Pekařův císař*, který děti znaly, včetně Jana Wericha, od něhož jmenovaly i další filmy.

Znovu jsme upozornili na skutečnost, že existuje celá řada uměleckých ztvárnění Fausta a také různé verze. Žákům jsme sdělili, že Petr Eben nevycházel z pověstí o Faustově domě, ačkoliv je pravděpodobně znal, jelikož žil v Praze a zajímal se o historii a architekturu.³⁹⁸ Společně s portrétem J. W. Goetha následovala otázka, kdo ze spisovatelů žil dříve, zda Jirásek nebo Goethe. Žáci většinou tipovali správně.

³⁹⁵ Viz např. <<http://www.tocnik.com/?Aktuality>>.

³⁹⁶ o Jiráskovi se opakovaně zmiňuje i HERDEN (1997): 106, 128, 163. „Pověst o Faustově domě“ v rámci *Starých pověstí českých* jako tradiční zpracování Fausta vedle Fausta Goethova uvádí rovněž JUST (2014): 34.

³⁹⁷ Čerpali jsme z vlastních zkušeností a dále z: <<http://www.lf1.cuni.cz/faustuv-dum-historie-a-legendy>>.

³⁹⁸ Viz čtvrtá kapitola teoretické části této práce.

Znovu jsme použili úvodní obrázek Fausta a rozšířili ho o Mefistu a Markétku, aby tak žáci měli názornou představu o hlavních postavách prvního dílu Fausta. V rámci krátkého popisu postav, při kterém měli žáci nejprve hádat, která postava je která, děti velmi často uváděly, že si představovaly Fausta jinak. Došli jsme tedy k závěru, že každý umělec (skladatel, spisovatel, režisér) vtiskuje Faustovi svou vlastní podobu a má o výběru herců apod. své vlastní představy. Nakonec jsme si zopakovali základní vztahy mezi postavami a ve stručnosti také shrnutí příběhu prvního dílu.

Aby žáci viděli, jak Petr Eben vypadal, zhlédli na interaktivní tabuli či projekci jeho fotku u klavíru. Podle naší osobní zkušenosti vede cesta k Petru Ebenovi často přes jeho syny, proto jsme jim ukázali skupinu Bratři Ebenů.³⁹⁹ téměř všichni poznali Marka Ebena, dále měli za úkol odhadnout a seřadit je podle věku, následně jsme přiřadili jejich profese. V některých skupinách byl jejich odhad správný, v jiných nikoliv, důležitá však byla jejich aktivizace. Dozvěděli se také základní informace o Schole Gregorianě Pragensis, kterou vede nejmladší syn David, hlavně také jako připomenutí a anticipaci ukázek gregoriánského chorálu v ukázkách.

Dále jsme použili aplikaci Google Maps a vyznačili, kde Cheb leží. Dobrovolník, který má rád zeměpis, pak ukázal všem ostatním, kde leží jejich město, aby měli přibližnou představu vzdálenosti na mapě. Promítli jsme jim snímek Koncertní síně sv. Kláry v Chebu, kde Petr Eben *Fausta* napsal a sdělili další informace o tomto místě.⁴⁰⁰ Žáci na fotografii poté ukazovali klavír, varhany a hrací stůl varhan. Hlavně varhany je zaujaly, a tak kladli různé otázky – např. kolik mají píštal, kolik váží, jak jsou velké, jak je to v porovnání s varhanami u sv. Mořice v Olomouci, dále v rozhovoru padla zmínka o Chebském varhanním létu, někteří je porovnávali s varhanami, které osobně znají z obřadní, koncertní síně či kostela.

Poté se žáci seznámili s faktem, že Faust původně vznikl jako scénická hudba k divadelnímu představení – stejnojmenné hře, kterou režíroval Otomar Krejča pro vídeňský Burgtheater. Promítli jsme jim jak režiséra, tak divadlo. Další dobrovolník rovněž ukázal Vídeň a své město na mapě. Zde jsme využili přesahu do matematiky a počítali rozdíl mezi rokem stávajícím a rokem 1976, kdy hra vznikla: podařilo se nám tak zapojit žáky, jejichž oblíbeným předmětem je matematika. Děti vznesly také otázku, v jakém jazyce představení proběhlo, zda v němčině, následně se přihlásili ti, kteří se učí německy atd. Autor práce se také ptal, kdo chodí

³⁹⁹ Podobný postup použil např. také HERDEN (1997): 60 v případě Dvořáka, kde také hovoří o jeho dětech, náš záměr však spíše spočíval v přiblížení skladatelovy osobnosti prostřednictvím Marka Ebena, potažmo skupiny všech tří bratří.

⁴⁰⁰ Mj. na základě článku MÓRO (1987).

do divadla, na jakém představení děti naposledy byly apod. S ohledem na svůj původ většinou jmenovaly opavská či ostravská divadla.

Tím jsme se dostali k první z ukázek – „Prologu“. Za účelem oživení předešlého poslechového zážitku žáci ještě jednou uslyšeli úvod této části, a měli tak možnost vybavit si již jednou slyšené. Znovu jsme také připomněli symboliku první části. Vzhledem k omezené časové dotaci jsme vybrali dva body, na které jsme se soustředili a se kterými jsme dále pracovali: motiv třepotání křídel andělů a s ním zaznívající gregoriánský chorál symbolizující jejich zpěv a ztvárnění temnoty společně s výstupem Mefistofela z pekla.⁴⁰¹

Žáci nejprve slyšeli gregoriánský chorál ve vokální podobě a poté měli za úkol jej najít v poslechu úryvku z části varhanní suity. V některých skupinách zde bylo potřeba opakovaného poslechu a přehrání motivu na klavír. Následně si motiv prohlédli také v notách, včetně harmonického doprovodu pod ním. Poté měli žáci za úkol najít co možná nejvíce rozdílů mezi zpívanou a hranou podobou: došli k rozdílům na škále výšky, dále tónině, tempu, barvě a instrumentaci. V této úloze měli žáci možnost spolupráce, která se osvědčila: např. jeden z nich poznal rozdíl ve výšce, jiný v barvě apod.

Stejný postup byl použit také v případě mefistofelského motivu, kde žáci měli možnost seznámit se s jedním z prvků (nejen) Ebenovy hudební řeči – clustery.⁴⁰² Zde dostali dobrovolníci z řad klavíristů či hráčů na klávesové nástroje možnost zkusit si zaimprovizovat clustery. Porovnávali také na bázi kontrastů gregoriánský chorál (jako prvek serafínský) a clustery (jakožto mefistofelský prvek). Spoluprací ve skupince dospěli k rozdílu v sazbě (jednohlas vs. souzvuky), rozdílu na úrovni konsonancí a disonancí, výšky a barvy. Práci s první ukázkou uzavřel pohled na pohlednici s výjevem z Fausta, na které byl znázorněn „Prolog“.

Za účelem prostřídání aktivit jsme se rozhodli pro zařazení fotky velikonočního sboru. Žáci byli rozděleni do dvojic a měli poznat, o jaký typ sboru se jedná (zda dětský, mužský, ženský či smíšený atd.), dále také poznat jednotlivé nástroje orchestru a najít dirigenta. Každá dvojice měla odlišný úkol. Protože někteří probandi byli také členy sboru, sami vykládali o svém sboru, přičemž několik z nich zpívalo také některé části z *Truvérské mše* Petra Ebena.

Podobně jako v případě první ukázky, i zde si žáci obnovili zkušenost poslechem začátku skladby, poté následovalo stručné shrnutí Ebenem zamýšleného vyjádření části a dále jsme vybrali tři motivy, se kterými jsme dále pracovali. Byla to úvodní fanfára, dále

⁴⁰¹ Viz FISHELL (1988): 174 ff. Soustředěním se na vybrané prvky vyhovujeme také pojetí, aby příkladů nebylo příliš mnoho – srov. JIRÁNEK (1979): 127.

⁴⁰² o ukázce clusterů hovořil např. také HURNÍK (2000): 45.

gregoriánský chorál a chorál protestantský. Úvodní fanfáru žáci nejprve znovu uslyšeli, poté jim byla autorem práce přehrána na klavír v původní i alterované podobě, přičemž posluchači měli za úkol identifikovat změny. Za tímto účelem bylo nutno motiv pustit či přehrát v obou podobách i opakovaně. V notách pak také společně hledali, které tóny byly změněny a jak – zda zvýšeny, sníženy, zda došlo k rytmické změně hodnot apod. Dobrovolníci z řad žáků následně také zkoušeli zahrát vlastní fanfáru a její pozměněnou (alterovanou) podobu. Frekventanti této hodiny se tak seznámili s jedním z typických rysů mefistofelského prvku (nejen) v Ebenově tvorbě.

Gregoriánský chorál, hymnus „Te Deum“, někteří znali ze sborových skladeb, které zpívají ve sboru, jiní také z bohoslužeb, ovšem jeho identifikace v rámci varhanní skladby byla obtížnější – zaznívá totiž v pedálu, což bylo žáky zaregistrováno až při opakovaném poslechu, následovala také konfrontace s notovým zápisem, částečně s dopomocí autora této práce. Podobně jako v první části, jen ve zkrácenější podobě, žáci také nacházeli rozdíly mezi nahrávkou vokální a instrumentální citací. Nutno podotknout, že žáci na základě osnovy, kterou již znali z první ukázky, byli schopni obě verze porovnat daleko snáz a také rychleji.

Posledním vybraným prvkem z této části byl protestantský chorál a srovnání jeho vlastností s chorálem gregoriánským. Skupina žáků s pomocí autora této práce v roli koordinátora nápadů jednotlivých účastníků nejprve porovnávala na časové ose dobu jejich vzniku, poté jsme přešli za pomoci ukázek k charakteristice hudební a rozdílu mezi zpěvem duchovních či mnichů a lidovým zpěvem, zpěvem v latině a němčině (popř. národních jazycích) bez metra a s metrem, zpěvem bez doprovodu a s doprovodem atd. Prohlédli si také ukázky notace gregoriánu a notový zápis protestantských chorálů. Dobrovolníci si pak s větším či menším úspěchem⁴⁰³ vyzkoušeli doimprovizovat závěti k předvětí některého protestantského chorálu. Žáci tak nabyli dalších znalostí o dvou velmi častých citacích (nejen) v hudební mluvě Petra Ebena.

Konečně ve třetí ukázce po krátkém úvodu k ukázce prosloveném autorem této práce dobrovolník – milovník zeměpisu našel na mapě horu Brocken v Německu. Zde došlo k propojení s předmětem zeměpis (vlastivěda) v tom smyslu, že porovnali vyznačenou výšku s kótou některých českých hor – Sněžky, Pradědu či Lysé hory. Při prohlížení pohlednice s vysílačem měli také za úkol ve skupince vymyslet, proč by byla vhodná pro tanec či rej

⁴⁰³ V různých skupinách jsme se setkali s různým stupněm úspěšnosti. Na důležitost improvizace na ZUŠ a její absenci upozorňoval již např. Jurkovič in HURNÍK/EBEN (1996): 4.

čarodějnic – nejčastěji uváděli, že na ní „nejsou skály“ a je „rovná“. Koloval také zajímavý článek o hoře Brocken.⁴⁰⁴

V této ukázce jsme se věnovali čtyřem bodům – motivu „Will O' the Wisp“, čarodějnickému valčíku, tritónovému intervalu a závěrečnému chorálu. Před poslechem úvodního motivu uviděli probandi obrázek se světélkujícími bludičkami a muškami, na kteréžto tradici je píseň „Will O' the Wisp“ založena. Obrázek vlastními slovy popisovali, přičemž se někteří – hlavně milovníci přírodovědy – zmínili o světélkujícím hmyzu. Motiv písně pak také uslyšeli na klavíru, uviděli v notách a zkusili si ho zazpívat. Ochotu zpívat projevíly především děti, které chodí do sboru, až při opakovaném přehrání a zazpívání se připojili ostatní.

Následoval úryvek z prostřední partie, kde žáci měli za úkol zvednout ruku, až uslyší čarodějnický valčík. Většina z nich zareagovala, až když ho uslyšeli v plénu, nikoliv při prvních anticipacích. Dále si žáci zopakovali (a někteří ujasnili), na kolik dob valčík je, některé děti tento tanec rovněž hrály v rámci přednesové klavírní literatury, poté žáci psali na tabuli, jaké další tance znají apod. Některé děti chodí do baletu či tančí ve folklórních souborech, proto si zkusily zatančit čarodějnický valčík, na klavír jim k tomu hrál nejprve autor této práce, později také dobrovolníci z řad hráčů na klávesové nástroje. Ostatní účastníci, kteří neuměli a/nebo nechtěli tančit, měli možnost vytleskávat či pohybovat hlavou do rytmu.

Ve třetím bodu jsme se věnovali tritonu, známému jako *diabolus in musica* či lydické kvartě, která je v této části velmi častá. Při této příležitosti si děti na zvětšeném náčrtu klaviatury zopakovaly celé tóny a půltóny a také se seznámily s tímto intervalem. Poté měli žáci za úkol jich několik vyhledat v notách. Na otázku, jak na ně tento interval působí, odpovídaly děti nejčastěji *tajemně až děsivě*. Některí probandi ho pak zkoušeli i intonovat. Protože to pro ně bylo obtížnější, použili jsme pomůcku v podobě koledy „Narodil se Kristus Pán“, která díky své známosti pomohla. Žáci se tak dozvěděli, že tritonus není pouze prvkem mefistofelským, nýbrž se také často objevuje v lidových písních.⁴⁰⁵

Nakonec jsme se zaměřili na další prvek – bitonalitu a dva žánry – valčík a chorál, které paralelně zaznívají přes sebe, až nakonec převáží chorál a valčík se, slovy Petra Ebena, „rozpadne“.⁴⁰⁶ u tohoto gregoriánského chorálu jsme opět poprosili žáky zdatné v matematice, aby nám spočítali, jak starý je chorál „De Profundis“ („Aus tiefer Not“) podle datace na tabuli. V porovnání s předchozím protestantským chorálem (za části „Velikonoční sbory“) měli žáci poznat rozdíl, přičemž jsme hlavně cílili na tónorod – někteří žáci také vyslovili dvojici *veselý*

⁴⁰⁴ POKORNÝ (2016): 22-23.

⁴⁰⁵ o použití tritonu ve moderních faustovských zpracováních hovoří např. WIEßMANN (2011): 223.

⁴⁰⁶ VONDROVICOVÁ (1995): 188.

a smutný. Také došla řeč na Martina Luthera, kterého sice někteří znali, jiní však zaměnili za Martina Luthera Kinga. Probandi měli pak také za úkol říct jméno českého reformátora, s mírnou nápovědou pak došli ke jménu Mistr Jan Hus. Tak využili své znalosti z vlastivědy či dějepisu. Žáci pak pozorovali notový zápis – sami poznamenali, že to *musí být obtížné zahrát*. Aby paralelní zaznívání valčíku a chorálu bylo v našich podmínkách možné vyzkoušet, hrál autor této práce valčík a do něj jeden dobrovolník toliko motiv chorálu.

Posledním interdisciplinárním přesahem byla závěrečná aktivita, kdy žáci, kteří měli zájem (většinou šlo o návštěvníky hodin výtvarného oboru) nakreslili libovolný dojem z Fausta. Někteří kreslili Faustův dům, dále jsme zaznamenali náčrty či kresby andělů, démonů, čarodějnic či varhan.

Na závěr, po skončení všech aktivit, následovalo skupinové interview, které bylo předem připraveno podle osnovy otázek (viz příloha). Některé otázky bylo v případě potřeby upřesnit. Celkem bylo ze 70 žáků výběrového souboru přítomno 59, zbývající měli v době konání absenci pro nemoc, účast na jiné mimoškolní akci, z rodinných důvodů apod.

Na první otázku, která se týkala znalosti jména Petr Eben, většina (37) odpovídala, že ano, někteří (12) uváděli také jméno Marek Eben, někteří skupinu Bratři Ebenové (6), jiní znali skladby či slyšeli, ale nevěděli odkud atd. (4). Jedna účastnice, která také začala hrát na varhany, znala také Ebenovo ordinárium z kancionálu, ze kterého se jí líbí část „Credo“, hlavně kvůli proměnlivé harmonii, ptala se, zda složil např. také žalmy atd., následně jí byly poskytnuty relevantní informace.

Druhá a třetí otázka se týkala prezentace a s ní spojených aktivit: prezentace se líbila všem (59), nejčastěji zmíněným slovem byl výraz „zajímavé“ (22x). Z aktivit v drtivé většině obrázky a jejich popis (51), dále hra na klavír a čtení not (42), poslech (33), méně už pak další aktivity, které se týkaly v každé skupině už jen jednotlivců – zpěv zaujal zpěváky, tanec posluchače tanečního oboru a kreslení výtvarníky. Někteří se také zajímali o film *Faust*, zda je jeden či více, na což autor práce odpověděl, že existuje několik zfilmování a uvedl příklady.

Na dotaz, co je bavilo více, zda poslech celých ukázek s dotazníky či poslechová hodina, převažovala hodina s aktivitami (41). Z odpovědí na následující otázku vyplynulo, že sice poslech občas v hodině mají, ale další aktivitu k němu připojují jen zřídka nebo vůbec. Autor práce byl také opakovaně tázán, kdy přijede zase, na což odvětil, že v budoucnu by bylo vhodné zase jiným pedagogem představit za pomoci podobných aktivit jiného skladatele.

V další otázce jsme se zeptali, co by se podle názoru žáků mohlo zlepšit. Někteří z probandů se vyjádřili, že by ještě chtěli pokračovat dále, že jim je líto, že už musíme končit,

jiní poukazovali na to, že ne vždy úplně zřetelně viděli (např. u mapy nebo při sledování not ve skupince).

Poslední čtyři otázky si kladly za cíl ověřit motivační efekt poslechové hodiny hudební nauky. o Faustovi mnozí žáci již četli, 50 žáků by šlo na divadelní představení Fausta, 41 i na varhanní koncert. Největší zájem byl však projeven o Ebenovu hudbu (55): žáci se zajímali, zda Petr Eben napsal nějakou skladbu pro jejich nástroj (např. kytaru, bicí apod.), autor této práce jim jmenoval některé možnosti.

Výše představenou dvouhodinovou hudební naukou byli vybraní žáci nejvyšších ročníků hudebních nauk na ZUŠ, kteří projevili na základě dotazníků zájem o poslech Ebenovy hudby, seznámení s vybranými prvky hudební mluvy Petra Ebena za pomoci širokého spektra aktivit s ním spojených: výkladu, diskuze,⁴⁰⁷ poslechu motivů, přehrávání na klavíru, improvizace, čtení not, intonace a zpěvu či pohybových prvků.

Nadto bylo použito přesahů do těchto dalších předmětů: český jazyk a literatura (pověst o Faustovi), zeměpis (místa z Fausta i spojená se skladatelem), vlastivěda/dějepis (historické osobnosti), přírodopis (prvky z obsahu písní), matematika (letopočty a časová osa) či výtvarná výchova (vyjádření dojmu z Fausta). Nutno dodat, že přínos takovýchto hodin nelze spatřovat toliko v rozšíření povědomí o Petru Ebenovi a jeho varhanní hudbě (potažmo podnícení zájmu o jeho skladby pro rozličné nástroje), nýbrž i v praktickém seznámení žáků s prvky hudební mluvy, které se objevují i u dalších tvůrců, a jsou proto velmi užitečné, jakož i v upevnění vybraných poznatků z předmětu hudební nauka, což rozšiřuje jejich obzory a rozvíjí jejich hudebnost, kritické myšlení, schopnost vyjadřování a tříbí jejich estetický vkus.

⁴⁰⁷ o užitečnosti diskuze o Faustovi hovořil již Goethe – srov. WIEßMANN (2003): 217.

ZÁVĚR

Předložená disertační práce se zabývala aspekty recepce hudební mluvy vybraných varhanních skladeb Petra Ebena – konkrétně tří částí ze suity Faust pro varhany na vzorku žáků ZUŠ, kteří v době výzkumu navštěvovali nejvyšší ročníky předmětu hudební nauka.

V teoretické části byly nejprve vymezeny pojmy související s recepcí z oblasti hudební psychologie, estetiky, sémantiky a dalších disciplín. Byly popsány charakteristické prvky Ebenovy hudební mluvy, didaktické možnosti práce s hudební mluvou obecně i s přihlédnutím k Ebenovým názorům a konečně podán přehled o vývoji faustovské látky se zaměřením na její zhudebnění.

V praktické části byl proveden kvantitativní výzkum na vzorku 250 žáků ZUŠ – posluchačů nejvyšších ročníků předmětu hudební nauky. Na základě anamnestického dotazníku byl zjištěn jejich celkový profil. Rozdělením na experimentální a kontrolní skupinu se ověřovala platnost základní hypotézy této práce, tj. že recepce u experimentální skupiny, která ke skladbám vyslechne výklad, bude jiná než u skupiny kontrolní, která k nim výklad mít nebude a pouze si skladby poslechne.

Z výzkumných metod byla použita kombinace sémantického diferenciálu a zvukového dotazníku, jako doplněk k nim zúčastněné pozorování. Za účelem ověření statistické významnosti bylo použito dvou testů (Kuras-Wallis testu a Chí-kvadrát testu dobré shody). Na základě analýzy dat z anamnestického dotazníku byly pak ještě vzaty v úvahu další proměnné, které by mohly recepci ovlivnit a v případě statistické porovnatelnosti a statisticky významných rozdílů byly podrobeny dalšímu zkoumání.

Bylo zjištěno, že recepce u experimentální skupiny je rozdílná od skupiny kontrolní, základní hypotéza práce byla tedy potvrzena. Z dalších aspektů hrají největší roli zájem o poslech skladeb, dále zájem o předmět hudební nauka, pozitivní zážitek z varhanního koncertu a rovněž poslech vážné hudby mimo školu a ZUŠ. Ve všech těchto případech byl prokázán rozdíl v ochotě poslouchat skladbu dále a také tendenci ke kladnější akceptaci skladeb: byly vnímány jako zajímavější, hezčí, více se líbily apod.

Analýzou komentářů o dojmech skladeb ze zvukového dotazníku bylo zjištěno, že z Ebenovy hudební mluvy hraje největší roli její originalita (*zvláštní, exotická* aj.) a její emocionální působení (*tajemná, strašidelná* aj.), dále byly hojně vnímány kontrasty (*rozmanitá, někdy vysoká, jindy hluboká, boj*), barva (*zvuk varhan*) a rytmus (*dobrý rytmus, rytmická,*

razantní) – intenzita jejich vnímání je odlišná a rovněž emocionalita se různí s ohledem na charakter ukázky.

Na základě kritéria ochoty poslouchat skladbu dále byl vybrán soubor výběrových posluchačů, u kterého byl za pomoci četnosti určen jeho profil. S tímto souborem jsme pak dále pracovali v rámci projektu druhé fáze, ve které jsme pracovali s vybranými prvky Ebenovy hudební řeči vzaté ze tří ukázek – žáci měli možnost osvojit si poznatky o Ebenově hudební mluvě z *Fausta* za pomoci výkladu, prezentace obrázků, diskuze, čtení notového zápisu, poslechu a přehrávání motivů na klavíru, elementární improvizace, pohybových aktivit a výtvarného ztvárnění svých dojmů. V neposlední řadě si také zopakovali učivo jiných předmětů a v podobě interdisciplinárních přesahů rozšířili své obzory.

Výstupem z druhé fáze praktické části bylo skupinové interview, jehož cílem bylo zjistit, zda ve výběrovém vzorku náš projekt s poslechovými aktivitami vzbudil zájem o Ebenovy varhanní skladby a širší souvislosti (např. četbu, divadlo či koncert). Workshop se setkal s kladnou odezvou a žádostmi o další podobné projekty, což může být inspirací např. pro pedagogy zabývající se jinými skladateli a jejich hudební mluvou.

Náš výzkum si také kladl za cíl přispět k rozšíření povědomí o Ebenových skladbách, varhanách a varhanní hudbě, osvětlit aspekty její recepce a rozšířit obecně a hudebně-estetické, resp. literární a kulturní obzory žáků ZUŠ. Na našem vzorku se prokázalo, že recepce je ovlivňována nejen výkladem ke skladbám, nýbrž rovněž i dalšími aspekty a že zájem a ochota poslouchat Ebenovy varhanní skladby ovlivňuje jejich recepci nejvíce. u vhodných respondentů, kteří byli vybráni na základě projeveného zájmu v dotaznících první fáze, přispívají poslechové aktivity s vybranými varhanními Ebenovými skladbami výrazným způsobem k jejich zájmu o tuto hudbu a slouží k pozitivnímu obohacení jejich hudebně-kulturního rozhledu.

SUMMARY

The present thesis dealt with the aspects of the reception of musical speech of selected organ works by Petr Eben – in particular three parts from *Faust for Organ* on the sample of students of primary arts and music schools, who attended the highest classes of music theory.

In the theoretical part, certain notions and terms related to reception from the fields of music psychology, aesthetics, semantics and other disciplines were discussed. Some of the characteristic features of Petr Eben's musical speech as well as didactic possibilities of working with musical speech in general with respect to Eben's opinions were presented. Finally, an overview of the Faustian theme was given, aiming primarily at musical adaptations.

In the practical part, quantitative research on a sample of 250 students of primary art and music schools was carried out. Based on an anamnestic questionnaire, their general profile was found out. By means of division into experimental and control group, the validity of the main hypothesis of this thesis was verified (i.e. that the reception in the two groups will be different). While the experimental group were given a presentation and explanation of the works, the control one just listened to it.

Out of the research methods, the combination of semantic differential and sound questionnaire was used, being accompanied by participant observation. For the purpose of statistical significance, two test were used (Kuras-Wallis and Chi-Quadrat-Test). On the basis of analysis, further valuables that could possibly influence the reception were taken into consideration and in the case of statistically valued comparisons and statistically significant differences were subject to further investigation.

It was found out that the reception in the experimental group is different from the control one, the basic hypothesis of the thesis was therefore confirmed. Regarding other aspects, the most important role is played by the interest in listening to the works, apart from that, interest in music theory, a positive experience from an organ concert as well as listening to serious music after school or music school. In all those cases, the difference in the willingness to carry on listening to the works and also their positive acceptance was noticed: they were perceived as more interesting, more beautiful, the students liked them more etc.

By means of an analysis of commentaries expressing feelings evoked by the works, it turned out that out of Eben's musical speech, the most important part is played by its originality (*strange, exotic* etc.) and emotionality (*mysterious, scary* and the like), contrasts (*varied, sometimes high, sometimes low, fight*), colour (*organ*) and rhythm (*rhythmical*), the intensity of

their perception and also emotionality differ with respect to the characteristics of the particular work.

On the basis of the criterion of the willingness to listen to the work further, a sample of selected listeners was put together, whose profile was determined by means of frequency. This group were then subject to the second stage, in which we covered various features of Eben's musical speech taken from the three representative parts – the students had the opportunity to learn about Eben's musical speech by means of presentation, pictures, discussion, reading scores, listening and playing the motives on the piano, elementary improvisation, movement activities and drawing. Last but not least, they revised their knowledge and skills from other subjects and extended them within interdisciplinary overlaps.

The output of the second stage was a group interview, whose aim was to find out whether interest in Eben's organ works and other media (literature, theatre and concert) was arisen through the project in appropriate candidates. The workshop was accepted positively and requests for similar projects in future were registered, which could serve as an inspiration for teachers dealing with other composers and their musical speech.

Our project also aimed at raising awareness of Eben's works, organ and organ music in general, shed light on the aspects of their reception and broaden musical, aesthetical, literary and cultural horizon of students of primary art and music schools. In our sample, it was proven that the reception is influenced not only by the presentation of the works, but also by other aspects and that the interest and willingness to listen to Eben's organ works has the most significant influence on the reception. In appropriate respondents, chosen on the basis of interest expressed in the questionnaires of the first stage, listening activities with selected organ works contribute to a great extent to their deeper interest in the music and broadens their musical and cultural horizons.

SEZNAM LITERATURY

- BAČUVČÍK, Radim. *Jak posloucháme hudbu? Vztah obyvatel České republiky k hudbě a jejímu poslechu 2009*. Zlín: VeRBuM, 2010. ISBN 978-80-904273-8-9.
- BEK, Mikuláš. *Vybrané problémy hudební sociologie*. Olomouc: FF UP, 1993. ISBN 80-7067-318-4.
- BERNSTEIN, Leonard. *The Joy of Music*. New Jersey: Amadeus Press, 2004. ISBN 1-57467-104-9.
- BEZDĚK, Jiří. *Soudobá hudba před tabulí*. Plzeň: Západočeská Univerzita v Plzni, 2008. ISBN 978-80-7043-669-1.
- BLAŤÁKOVÁ, Hana. *Výchovné koncerty z oblasti hudební výchovy, pořádané na Přerovsku pro 2. stupeň základních škol a střední školy*. [Diplomová práce]. Olomouc: PdF UP, 2015.
- BUNKE, Carolin. *Zur Faust-Rezeption in der Musik des 19. Jahrhunderts. Goethes Dichtung und die Kompositionen von Hector Berlioz, Richard Wagner und Franz Liszt*. Freiburg im Breisgau/Berlin/Wien: Rombach Verlag, 2011. ISBN 978-37930-9645-0.
- BURJANEK, Josef. *Hudební myšlení*. Brno/Praha: JAMU/SPN, 1970.
- DAUBNER, Stefan. *Die Orchesterwerke Petr Ebens – Struktur und Zeichen*. Frankfurt am Main: Peter Lang, 2003. ISBN 3-631-50398-9.
- DISMAN, Miroslav. *Jak se vyrábí sociologická znalost*. Praha: UK, 2002. ISBN 80-246-0139-7.
- DLOUHÁ, Michaela. *Vnímání rockové hudby u žáků staršího školního věku*. [Bakalářská práce]. Plzeň: PdF ZČU, 2012.
- DRÁBEK, Václav (ed.). *Poslech hudby*. [Sborník z konference]. Praha: PdF UK, 1998. ISBN 80-86039-67-6.
- DRIJVEROVÁ, Martina. *České pověsti pro malé děti*. Praha: SiD a NERo, 2002. s. 26-28. ISBN 80-85886-76-6.
- DVORSKÝ, Jaroslav. *Hudba, hluk a hudební výchova. Úvaha a příspěvek k metodice poslechu reprodukované hudby*. Ostrava: MĚPS, 1989.
- EBEN, Petr. *Faust for Organ*. [Notový zápis]. London: United Music Publishers, 1983.
- EBEN, Petr. *Beseda s dětmi na ZUŠ Petra Ebena v Žamberku 17. 10. 1998*. [Videonahrávka z Archivu ZUŠ Petra Ebena v Žamberku]. Žamberk: ZUŠ Petra Ebena, 1998.
- EBEN, Petr et al. *Dítě v nás. 6. Salón Lyry Pragensis*. [Audiokniha]. Praha: Supraphon, 1974/2015.

- EBEN, Petr et al. *Opus jedna. Salón Lyry Pragensis* [Nahrávka z Archivu Českého rozhlasu]. Praha: Český rozhlas, 1974.
- EBEN, Petr/HURNÍK, Ilja et al. *Etudový meeting. 1. salón Lyry Pragensis*. [Gramofonová deska]. Praha: Supraphon, 1970.
- EBEN, Petr/KULIJEVYČOVÁ, Marie. „Adresáti mé hudby. Cesty životem.“ In *Květy* 1989, č. 22.
- ECO, Umberto (ed.). *Dějiny krásy*. Trans. Gabriela Chalupská, et al. Praha: ARGO, 2005. ISBN 80-7203-677-7.
- ECO, Umberto (ed.). *Dějiny ošklivosti*. Trans. Iva Adámková, et al. Praha: ARGO, 2007. ISBN 978-80-7203-893-0.
- EGGBRECHT, Hans Henrich. *Hudba a krásno*. Trans. Jarmila Gabrielová. Praha: NLN, 2001. ISBN 80-7106-479-3.
- ENGLANDER, Roger. *Leonard Bernstein's Young People's Concerts with the New York Philharmonic*. [Sada DVD]. New Jersey: Kultur, 1958-1993. ISBN 0-7697-1503-6.
- FALTUS, Leoš. *Hudební sémiotika pro skladatele*. Brno: JAMU, 2000. ISBN 80-85429-14-4.
- FISHELL, Janette. *The Organ Music of Petr Eben*. Evanston: Northwestern University, Illinois, 1988.
- FITZSIMMONS, Lorna (ed.). *International Faust Studies. Adaptation, Reception, Translation*. London/New York, 2008. ISBN 978-1-8470-6004-4.
- FOLPRECHTOVÁ, Květoslava. *Didaktika poslechu hudby na 1. stupni základní školy*. Olomouc: PdF UP, 1992. ISBN 80-7067-121-1.
- FRANĚK, Marek. *Hudební psychologie*. Praha: Karolinum, 2005. ISBN 80-246-0965-7.
- FUKAČ, Jiří. *Hudební estetika jako konkretizace obecné estetiky a muzikologická disciplína*. Brno: MU, 2014. ISBN 978-80-210-6872-8.
- FUKAČ, Jiří. *Mýtus a skutečnost hudby. Traktát o dobrodružství a oklikách poznání*. Praha: Panton, 1989. ISBN 80-7039-011-5.
- FUKAČ, Jiří. *Pojmosloví hudební komunikace*. Brno: FF MU, 1991.
- FUKAČ, Jiří./POLEDŇÁK, Ivan. *Hudba a její pojmoslovný systém. Otázky stratifikace a taxonomie hudby*. Praha: ČSAV, 1981.
- FUKAČ, Jiří/TEŠAŘ, Stanislav/VEREŠ, Jozef. *Hudební pedagogika: koncepce a aplikace hudebně výchovných idejí v minulosti a přítomnosti*. Brno: Masarykova univerzita, 2000. ISBN 80-210-2458-5.

- GAJDA, Marek. *Serafínské a mefistofelské prvky v hudební mluvě kompozičních cyklů Petra Ebena Faust a Job*. [Diplomová práce]. Olomouc: PdF UP, 2012.
- GLANCOVÁ, Helena/KRAUS, Karel. *Otomar Krejča. Divadlo jsou herci*. Praha: AMU, 2011. ISBN 978-80-7331-215-2.
- HAVLÍK, Jaroslav. „Improvizovaný rozhovor o hudební improvizaci s Petrem Ebenem“. In *Tvorba*. č. 52. 30. 12. 1981. s. 8.
- HENDL, Jan. *Kvalitativní výzkum. Základní metody a aplikace*. Praha: Portál, 2005. ISBN 80-7367-040-2.
- HERDEN, Jaroslav. *Hudba jako řeč. o poslechu ve škole i doma*. Praha: Scientia, 1998. ISBN 80-7183-126-3.
- HERDEN, Jaroslav. *My pozor dáme a posloucháme. Posloucháme hudbu se žáky I. stupně základní školy*. Praha: Scientia, 1994. ISBN 80-85827-56-5.
- HERDEN, Jaroslav. *My pozor dáme a nejen posloucháme. Posloucháme hudbu se žáky 2. stupně ZŠ a nižších ročníků osmiletých gymnázií*. Praha: Scientia, 1997. ISBN 80-7183-087-9.
- HERDEN, Jaroslav. *Sémantický rozbor. Čítanka příkladů*. Praha: PdF UK, 1997. ISBN 80-86039-42-0.
- HOLAS, Milan. *Hudební pedagogika*. Praha: AMU, 2004. ISBN 80-7331-018-X.
- CHOBOT, Filip. *Hudební preference jedinců mladšího a středního školního věku se zaměřením na prostředí základních uměleckých škol*. [Diplomová práce]. Olomouc: PdF UP, 2012.
- CHOBOT, Filip. „Populární hudba ve škole: Doktrína nebo možnost?“ In *Teoretické reflexe hudební výchovy*. 2015/11/1. Brno: MU, 2015. ISSN 1803-1331.
- CHRÁSKA, Miroslav. *Metody pedagogického výzkumu. Základy kvantitativního výzkumu*. Praha: Grada Publishing, 2007. ISBN 978-80-247-1369-4.
- HURNÍK, Ilja/EBEN, Petr et al. *Česká Orffova škola. I. Začátky*. Praha-Bratislava: Editio Supraphon, 1969.
- HURNÍK, Ilja/EBEN, Petr et al. *Česká Orffova škola. II. Pentatonika*. Praha-Bratislava: Editio Supraphon, 1969.
- HURNÍK, Ilja/EBEN, Petr et al. *Česká Orffova škola. III. Dur – moll*. Praha: Editio Supraphon, 1972.
- HURNÍK, Ilja/EBEN, Petr et al. *Česká Orffova škola. IV. Modální tóniny*. Praha: Muzikservis, 1996.
- HURNÍK, Lukáš. *Tajemství hudby. Odtajněno. Hudební nauka s nadhledem*. Praha: Grada Publishing, 2000. ISBN 80-7169-278-6.

- HYVNAR, Jan. *o českém dramatickém herectví 20. století*. Praha: AMU & KANT, 2008. ISBN 978-80-86970-63-9.
- JAKUBÍČEK, Martin. *Petr Eben – Faust pro varhany*. [Diplomová práce]. Brno: JAMU, 1991.
- JELÍNKOVÁ, Olga. „Hudba jako povznesení a duchovní očista. Zamyšlení nad tvorbou Petra Ebena na prahu jeho šedesátin.“ In *Lidová demokracie*. 20. 1. 1989.
- JIRÁNEK, Jaroslav. *Hudební sémantika a sémiotika*. Olomouc: VUP, 1996. ISBN 80-7067-649-3.
- JIRÁNEK, Jaroslav. *Tajemství hudebního významu*. Praha: Academia, 1979.
- JIRÁSEK, Alois. *Staré pověsti české*. Praha: Albatros, 2007. ISBN: 978-80-00-02255-0.
- JUST, Vladimír. *Faust jako stav zadlužení. Desetkrát o Faustovi, pokaždé jinak*. Praha: Karolinum, 2014. ISBN 978-80-246-2398-6.
- KABURSICKÝ, Vladimír. „Metodika empiricko-sociologických výzkumů v oblasti umění“. In KABURSICKÝ, Vladimír/MOKRÝ, Ladislav (ed.). *Otázky hudební sociologie. Sborník příspěvků z hudebně sociologického semináře Svazu československých skladatelů 6. – 8. dubna 1966*. Praha: Osvětový ústav, 1967.
- KADLEC, Petr. „Radost z hudby pokračuje!“ In *Mimořádná příloha České Filharmonie*. 29. 9. 2016. s. 9.
- KEJKLÍŘ, Sebastien. „A tóny se valily Loretou.“ In *rodina DNES*. Č. 49. 23. 12. 2016. Praha: Mafra, 2016. s. 20-21.
- KLUKAN, Josef. „Dětem jen ryzí zlato“. In *Brněnský večerník*. 29. 7. 1980. s. 2.
- KOSKOVÁ, P./ZLATNÍKOVÁ, M. „Hledám nové cesty. Hovoříme s hudebním skladatelem Petrem Ebenem nejen o výchovných koncertech na školách.“ In *Večerní Praha*, 5. 8. 1985.
- KOZEL, David. *Antický hudební mýtus a jeho responze ve středoškolské hudební výchově*. [Disertační práce]. Ostrava: KHV PdF OU, 2011.
- KRAUS, Karel. *Divadlo ve službách dramatu*. Praha: Divadelní ústav, 2001. ISBN 80-7008-113-9.
- KREJČA, Otomar. *Faust – Der Tragödie erster Teil. 1. Teil*. [MP3]. Wien: Burgtheater, 1976.
- KREJČA, Otomar. *Faust – Der Tragödie erster Teil. 2. Teil*. [MP3]. Wien: Burgtheater, 1976.
- KREUTZER, Hans Joachim. *Faust. Mythos und Musik*. München: C. H. Beck, 2003. ISBN 3-406-50464-7.

- KVAPILOVÁ, Marie. *Mezi hudbou a divadlem: české myšlení o scénické hudbě*. [Diplomová práce]. Brno: FF MU, 2015.
- KYSLÍKOVÁ, Anežka/HONS, Miloš/KYSLÍK, Jan *Hudebně vyjadřovací prostředky a jejich pedagogická interpretace*. Ústí nad Labem: PdF UJEP, 1999. ISBN 80-7044-250-6.
- LANDGREN, Johannes. *MUSIC – MOMENT – MESSAGE. Interpretive, Improvisational, and Ideological Aspects of Petr Eben's Organ Works*. Göteborg: Göteborg University, 1997. ISBN 918597439-0.
- MAZUREK, Jan/ZEDNÍČKOVÁ, Šárka. *Poslech hudby*. [Distanční text]. Ostrava: PdF OU, 2004. ISBN 80-7368-014-9.
- MEDUŠEVSKIJ, Vjačeslav V. *o zákonitostiach a prostriedkoch umeleckého posobenia hudby*. Bratislava: Opus, 1982.
- MÓRO, Josef. „O poetickém světě Petra Ebena a jeho vztahu k chebské Kláře.“ In *Hraničář*. 6. 10. 1987. s. 3.
- MUŽÍK, Pavel. *Hudba v životě adolescentů. Hudební preference v souvislostech*. [Disertační práce]. Olomouc: PdF UP, 2009.
- NAZAJKINSKIJ, Jevgenij V. *o psychológii hudobného vnímania*. Bratislava: Opus, 1980.
- NESVATBOVÁ, Tereza. *Vliv postojů studentů vybrané střední školy k výuce hudební výchovy na jejich hudební znalosti*. [Diplomová práce]. Brno: FF MU, 2015.
- NOVOTNÁ, Marie. *Průběh přípravy na profesní dráhu hudebníka a motivace k profesi z pohledu žáků a studentů uměleckých škol*. [Dizertační práce]. Brno: FF MU, 2014.
- ONDERČIN, Ladislav. *Organové skladby Petra Ebena, ich interpretácia a využitie v edukačnóm procese*. [Disertační práce]. Ružomberok: Katolícka univerzita, 2013.
- PATOČKA, Jan. „Faustovská legenda včera a dnes.“ In *Umění a čas II*. Praha: Oikoymenth, 2004. ISBN 80-7298-114-5. s. 105-122.
- PATOČKA, Jan. „Smysl mýtu o paktu s ďáblem.“ In *Umění a čas I*. Praha: Filozofický ústav AV, 2004. ISBN 80-7007-198-2. s. 510-525.
- PILKOVÁ, Zdeňka et al. *Poslech hudby. Průvodní text ke gramofonovým deskám pro hudební výchovu v 6. – 8. ročníku základní devítileté školy*. Praha: Supraphon, 1961.
- POKORNÝ, Jakub. „Metropole čarodějnic.“ In *Víkend Dnes*. 30.5.-1.6. 2016. Praha: Mafra, 2016. s. 22-23.
- POLEDŇÁK, Ivan. *Hudba jako problém estetiky*. Praha: Karolinum, 2006. ISBN 80-246-1215-1.
- POLEDŇÁK, Ivan. *Stručný slovník hudební psychologie*. Praha: Editio Supraphon, 1984.

- POLEDŇÁK, Ivan. „Poslech hudby jako problém estetický, psychologický, pedagogický“. In DRÁBEK, Václav (ed.). *Poslech hudby*. Praha: PdF UK, 1998, s. 10-25.
- POLEDŇÁK, Ivan et al. *Poslech hudby. Průvodní text ke gramofonovým deskám pro hudební výchovu v 1. – 5. ročníku základní devítileté školy*. Praha: Supraphon, 1960.
- PŘIKRYL, Vladimír. „Zvukový dotazník“. In ZEKL, Luděk/CHYBA, Miloš. *Hudební sociologie a hudební výchova*. Praha: Česká hudební společnost, 1982.
- QUISPÉL, Gilles. „Faust: Symbol of Western Man.“ Trans. John Carman, Harvard. In PORTMANN, Adolf/RITSEMA, Rudolf (ed.). *Eranos-Jahrbuch 35*. Zürich: Rhein-Verlag, 1967. s. 241-265.
- RADIMCOVÁ, Veronika. *Progresivní rocková hudba a její žánrový fanoušek*. [Disertační práce]. Ostrava: KHV PdF OU, 2011.
- ROST, Günther. *Petr Eben: Das Orgelwerk I. Faust, Mutationes*. [CD]. Düsseldorf: Mottete a SWR, 2002.
- SANDER, Martin. „Petr Eben – a „Romanticist“ with a Modern Language.“ In Mellville-Mason, Graham (ed.). a *Tribute to Petr Eben to mark his 70th birthday year*. Burnham-on-Crouch: The Dvořák Society, 2000. s. 25-28. ISBN 0-9532769-1-0.
- SECKÝ, Josef. *Vztah hudební percepce a aktivního provozování hudby u středoškolské mládeže*. [Disertační práce]. Brno: KHV PdF UP, 2009.
- SKOPAL, Jiří. *Některé problémy hudební apercpece na 2. stupni základní školy*. Hradec Králové: PdF, 1984.
- SMOLKA, Jaroslav. „Petr Eben varhanní.“ In *HUDEBNÍ ROZHLEDY 3/1999*, ročník 52. Praha: Společnost Hudební rozhledy, 1999. s. 19-20. ISSN 0018-6996.
- SOKUROV, Alexander et al. *Faust*. [DVD]. London: Fusion Media Sales, 2012.
- STRUŽKOVÁ, Karin. *50 nových pohádek: na motivy českých pověstí a bájí*. Praha: Czech News Center, 2016.
- ŠTŮLOVÁ, Zdeňka. *Hudební výchova jako prostředek integrativního pojetí vzdělávání*. [Diplomová práce]. Brno: PdF MU, 2010.
- TILLMANOVÁ, Vlasta. „Zasloužili umělci Petr Eben a Ilja Hurník.“ *Rozhlasové noviny* 6. 5. 1989. [Nahrávka v Archivu Českého rozhlasu]. Praha: Český rozhlas, 1989.
- VAČKÁŘ, Martin. „Hledat v hudbě myšlenku a pravdu. Rozhovor se skladatelem Petrem Ebenem na prahu jeho padesátky.“ In *Lidová demokracie*. 19. 1. 1979.
- VALA, Jaroslav. *Specifika edukačního procesu při komunikaci s uměleckým textem*. [Habilitační práce]. Olomouc: PdF UP, 2014.
- VEJVODOVÁ, Zdena. „Zachovat poklad hudebnosti. o hudební výchově hovoříme se skladatelem Petrem Ebenem.“ In *Večerní Praha*, 4. 8. 1986.

- VALOVÝ, Evžen. „K problému použití intonačních metod v hudební výchově na ZDŠ.“ In VALOVÝ, Evžen et al. *Vokální podnět a reakce žáka II*. Brno: Universita J. E. Purkyně, 1971. s. 57-63.
- VÁŇOVÁ, Hana/SKOPAL, Jiří. *Metodologie a logika výzkumu v hudební pedagogice*. Praha: Nakladatelství Karolinum, 2007. ISBN 978-80-246-1367-3.
- VÍTOVÁ, Eva. Petr Eben. *Sedm zamyšlení nad životem a dílem*. Praha: Baronet, 2004. ISBN 80-7214-743-9.
- VONDROVICOVÁ, Kateřina. „Duchovní svět v životě a v hudbě Petra Ebena“. In *Hudební rozhledy* 91/XLIV, 9. Praha: Asociace hudebních umělců a vědců, 1994. s. 421-426.
- VONDROVICOVÁ, Kateřina. „Osudové varhany Petra Ebena“. In *Hudební rozhledy*, ročník 62, č. 1/2009. Praha: Společnost Hudební rozhledy, 2009, s. 54-55.
- VONDROVICOVÁ, Kateřina. *Petr Eben*. Praha: Panton, 1995. ISBN 80-7039-218-5.
- VONDROVICOVÁ, Kateřina. „Petr Eben a výchova ke vzdělanosti.“ In *Estetická výchova*. 30. 10. 1989. Ročník 2/89. s. 44-45.
- WIBMANN, Friederike. *Faust im Musiktheater des zwanzigsten Jahrhunderts*. Berlin: Mensch und Buch Verlag, 2003. ISBN 3-89820-598-3.
- ZENKL, Luděk. „Hudební sociologie a hudebně pedagogická praxe.“ In KABURSICKÝ, Vladimír/MOKRÝ, Ladislav (ed.). *Otázky hudební sociologie. Sborník příspěvků z hudebně sociologického semináře Svazu československých skladatelů 6. – 8. dubna 1966*. Praha: Osvětový ústav, 1967.
- ZENKL, Luděk/CHYBA, Miloš. *Hudební sociologie a hudební výchova*. Praha: Česká hudební společnost, 1982.
- ZICH, Otakar. *Estetické vnímání hudby*. Praha: Supraphon, 1981.

Internetové zdroje

- ČTK. *Čím dál víc dětí chodí do "lidušek", nejčastěji na hudební obory*. Novinky.cz. [Cit. 1. 8. 2016]. Dostupné z: <<https://www.novinky.cz/veda-skoly/189263-cim-dal-vice-deti-chodi-do-lidusek-nejcasteji-na-hudebni-obory.html>>.
- FAUST. Občanské sdružení Toy Machine. [Cit. 10. 7. 2016]. Dostupné z: <<http://www.toymachine.cz/aktuality/2016/05/faust/>>.
- Faustův dům, historie a legendy. 2016. Univerzita Karlova. [Cit. 15. 2. 2016] <<http://www.lf1.cuni.cz/faustuv-dum-historie-a-legendy>>.
- Hoggy. YouTube.cz. 2013-2016. [Cit. 30. 7. 2016]. Dostupné z: <<https://www.youtube.com/user/HoggyCZ>>.
- Hradý žebřák a Točník. Aktuality. Nudle o.s. [Cit. 25. 6. 2016]. <<http://www.tocnik.com/?Aktuality>>.
- *MusikPLUS – kreative Projekte*. Berlin Phil Media GmbH. [Cit. 17. 7. 2016]. Dostupné z: <<https://www.berliner-philharmoniker.de/education/projekte/musikplus-kreative-projekte/>>.
- NOVOTNÝ, Miloš. *Faustův dům*. Digitální učební materiály RVP. Metodický portál RVP 2008. [Cit. 7. 5. 2016]. Dostupné z <<http://dum.rvp.cz/materialy/faustuv-dum.html>>.
- Počet žáků. ZUŠ Vladislava Vančury Háj ve Slezsku. [Cit. 1. 8. 2016]. Dostupné z: <<http://www.zushaj.cz/#!pocetzaku/c16yb>>.
- REDAKCE. *Polovina Čechů nenavštívila koncert vážné hudby*. 16. 8. 2012. [Cit. 20. 7. 2016]. Dostupné z: <<http://operaplus.cz/polovina-cechu-nikdy-nenavstivila-koncert-vazne-hudby/>>.
- SCHINDLEROVÁ, Veronika. *Učí vaše děti kvalifikovaní učitelé?* Deník.cz. 30. 3. 2008. [Cit. 5. 7. 2016]. Dostupné z: <http://www.denik.cz/z_domova/uci_ucitele_ano_ne_20080330.html>.
- VÁCHA, Pavel. *Petr Eben, zakladatel nádherné hudební dynastie*. ČT 24. 9. 1. 2014. Česká televize. [Cit. 24. 8. 2016]. Dostupné z: <<http://www.ceskatelevize.cz/ct24/kultura/1054684-petr-eben-zakladatel-nadherne-hudebni-dynastie>>.

SEZNAM ZKRATEK

aj.	=	a jiné
AMU	=	Akademie múzických umění
apod.	=	a podobně
atd.	=	a tak dále
atp.	=	a tak podobně
cit.	=	citace, citováno
ff.	=	a následující
HN	=	hudební nauka
kupř.	=	kupříkladu
LŠU	=	Lidová škola umění (dnes ZUŠ)
mj.	=	mimo jiné
např.	=	například
s.	=	strana
SD	=	sémantický diferenciál
srov.	=	srovnej
ŠVP	=	Školní vzdělávací program
tj.	=	to jest
tzn.	=	to znamená
U1	=	Ukázka č. 1
U2	=	Ukázka č. 2
U3	=	Ukázka č. 3
VH	=	vážná hudba
ZD	=	zvukový dotazník
ZŠ	=	základní škola

ZUŠ = základní umělecká škola

SEZNAM TABULEK

Tabulka č. 1 – Anamnestický dotazník – Otázka č. 1	49
Tabulka č. 2 – Anamnestický dotazník – Otázka č. 2	50
Tabulka č. 3 – Anamnestický dotazník – Otázka č. 3	52
Tabulka č. 4 – Anamnestický dotazník – Otázka č. 4	53
Tabulka č. 5 – Anamnestický dotazník – Otázka č. 5	54
Tabulka č. 6 – Anamnestický dotazník – Otázka č. 6	55
Tabulka č. 7 – Anamnestický dotazník – Otázka č. 7	56
Tabulka č. 8 – Anamnestický dotazník – Otázka č. 10	59
Tabulka č. 9 – Anamnestický dotazník – Otázka č. 11	60
Tabulka č. 10 – Anamnestický dotazník – Otázka č. 12	61
Tabulka č. 11 – Anamnestický dotazník – Otázka č. 13	63
Tabulka č. 12 – Anamnestický dotazník – Otázka č. 14	64
Tabulka č. 13 – Anamnestický dotazník – Otázka č. 15	65
Tabulka č. 14 – Anamnestický dotazník – Otázka č. 17	68
Tabulka č. 15 – Anamnestický dotazník – Otázka č. 18	69
Tabulka č. 16 – Anamnestický dotazník – Otázka č. 19	70
Tabulka č. 17 – Anamnestický dotazník – Otázka č. 20	72
Tabulka č. 18 – Anamnestický dotazník – Otázka č. 21	73
Tabulka č. 19 – Celkový obraz recepce skladeb – Ukázka č. 1 – SD	75
Tabulka č. 20 – Celkový obraz recepce skladeb – Ukázka č. 1 – ZD	76
Tabulka č. 21 – Celkový obraz recepce skladeb – Ukázka č. 2 – SD	77
Tabulka č. 22 – Celkový obraz recepce skladeb – Ukázka č. 2 – ZD	77
Tabulka č. 23 – Celkový obraz recepce skladeb – Ukázka č. 3 – SD	78
Tabulka č. 24 – Celkový obraz recepce skladeb – Ukázka č. 3 – ZD	79
Tabulka č. 25 – Aspekt výkladu – Ukázka č. 1 – SD	92
Tabulka č. 26 – Aspekt výkladu – Ukázka č. 1 – ZD	94
Tabulka č. 27 – Aspekt výkladu – Ukázka č. 2 – SD	96
Tabulka č. 28 – Aspekt výkladu – Ukázka č. 2 – ZD	98
Tabulka č. 29 – Aspekt výkladu – Ukázka č. 3 – SD	100
Tabulka č. 30 – Aspekt poslechu VH mimo školu a ZUŠ – Ukázka č. 1 – SD	105
Tabulka č. 31 – Aspekt poslechu VH mimo školu a ZUŠ – Ukázka č. 1 – ZD	106
Tabulka č. 32 – Aspekt poslechu VH mimo školu a ZUŠ – Ukázka č. 2 – SD	107
Tabulka č. 33 – Aspekt poslechu VH mimo školu a ZUŠ – Ukázka č. 3 – SD	108
Tabulka č. 34 – Aspekt poslechu VH mimo školu a ZUŠ – Ukázka č. 3 – ZD	109
Tabulka č. 35 – Aspekt účasti na varhanním koncertu – Ukázka č. 1 – SD	111
Tabulka č. 36 – Aspekt účasti na varhanním koncertu – Ukázka č. 1 – ZD	112
Tabulka č. 37 – Aspekt účasti na varhanním koncertu – Ukázka č. 2 – SD	113
Tabulka č. 38 – Aspekt účasti na varhanním koncertu – Ukázka č. 2 – ZD	114
Tabulka č. 39 – Aspekt účasti na varhanním koncertu – Ukázka č. 3 – SD	115
Tabulka č. 40 – Aspekt účasti na varhanním koncertu – Ukázka č. 3 – ZD	116
Tabulka č. 41 – Aspekt návštěvy místa s varhanami – Ukázka č. 3 – SD	119
Tabulka č. 42 – Aspekt návštěvy místa s varhanami – Ukázka č. 3 – ZD	120
Tabulka č. 43 – Aspekt oblíbenosti HN – Ukázka č. 1 – SD	121
Tabulka č. 44 – Aspekt oblíbenosti HN – Ukázka č. 1 – ZD	122
Tabulka č. 45 – Aspekt oblíbenosti HN – Ukázka č. 2 – SD	123
Tabulka č. 46 – Aspekt oblíbenosti HN – Ukázka č. 2 – ZD	124
Tabulka č. 47 – Aspekt oblíbenosti HN – Ukázka č. 3 – SD	125
Tabulka č. 48 – Aspekt oblíbenosti HN – Ukázka č. 3 – ZD	126

Tabulka č. 49 – Aspekt výběrového souboru – Ukázka č. 1 – SD.....	127
Tabulka č. 50 – Aspekt výběrového souboru – Ukázka č. 2 – SD.....	129
Tabulka č. 51 – Aspekt výběrového souboru – Ukázka č. 3 – SD.....	130
Tabulka č. 52 – Porovnání váhy aspektů.....	133

SEZNAM GRAFŮ

Graf č. 1 – Anamnestický dotazník – Otázka č. 1	49
Graf č. 2 – Anamnestický dotazník – Otázka č. 2	50
Graf č. 3 – Anamnestický dotazník – Otázka č. 3	52
Graf č. 4 – Anamnestický dotazník – Otázka č. 4	53
Graf č. 5 – Anamnestický dotazník – Otázka č. 5	54
Graf č. 6 – Anamnestický dotazník – Otázka č. 6	55
Graf č. 7 – Anamnestický dotazník – Otázka č. 7	57
Graf č. 8 – Anamnestický dotazník – Otázka č. 10	59
Graf č. 9 – Anamnestický dotazník – Otázka č. 11	60
Graf č. 10 – Anamnestický dotazník – Otázka č. 12	62
Graf č. 11 – Anamnestický dotazník – Otázka č. 13	63
Graf č. 12 – Anamnestický dotazník – Otázka č. 14	64
Graf č. 13 – Anamnestický dotazník – Otázka č. 15	65
Graf č. 14 – Anamnestický dotazník – Otázka č. 17	69
Graf č. 15 – Anamnestický dotazník – Otázka č. 18	70
Graf č. 16 – Anamnestický dotazník – Otázka č. 19	71
Graf č. 17 – Anamnestický dotazník – Otázka č. 20	72
Graf č. 18 – Anamnestický dotazník – Otázka č. 21	73
Graf č. 19 – Celkový obraz recepce skladeb – Ukázka č. 1 – SD	75
Graf č. 20 – Celkový obraz recepce skladeb – Ukázka č. 1 – ZD	76
Graf č. 21 – Celkový obraz recepce skladeb – Ukázka č. 2 – SD	77
Graf č. 22 – Celkový obraz recepce skladeb – Ukázka č. 2 – ZD	78
Graf č. 23 – Celkový obraz recepce skladeb – Ukázka č. 3 – SD	79
Graf č. 24 – Celkový obraz recepce skladeb – Ukázka č. 3 – ZD	79
Graf č. 25 – Aspekt výkladu – Ukázka č. 1 – SD	92
Graf č. 26 – Aspekt výkladu – Ukázka č. 1 – ZD	94
Graf č. 27 – Aspekt výkladu – Ukázka č. 2 – SD	96
Graf č. 28 – Aspekt výkladu – Ukázka č. 2 – ZD	99
Graf č. 29 – Aspekt výkladu – Ukázka č. 3 – SD	100
Graf č. 30 – Aspekt poslechu VH mimo školu a ZUŠ – Ukázka č. 1 – SD	105
Graf č. 31 – Aspekt poslechu VH mimo školu a ZUŠ – Ukázka č. 1 – ZD	106
Graf č. 32 – Aspekt poslechu VH mimo školu a ZUŠ – Ukázka č. 2 – SD	107
Graf č. 33 – Aspekt poslechu VH mimo školu a ZUŠ – Ukázka č. 3 – SD	108
Graf č. 34 – Aspekt poslechu VH mimo školu a ZUŠ – Ukázka č. 3 – ZD	109
Graf č. 35 – Aspekt účasti na varhanním koncertu – Ukázka č. 1 – SD	111
Graf č. 36 – Aspekt účasti na varhanním koncertu – Ukázka č. 1 – ZD	112
Graf č. 37 – Aspekt účasti na varhanním koncertu – Ukázka č. 2 – SD	113
Graf č. 38 – Aspekt účasti na varhanním koncertu – Ukázka č. 2 – ZD	114
Graf č. 39 – Aspekt účasti na varhanním koncertu – Ukázka č. 3 – SD	115
Graf č. 40 – Aspekt účasti na varhanním koncertu – Ukázka č. 3 – ZD	116
Graf č. 41 – Aspekt návštěvy místa s varhanami – Ukázka č. 3 – SD	119
Graf č. 42 – Aspekt návštěvy místa s varhanami – Ukázka č. 3 – ZD	120
Graf č. 43 – Aspekt oblíbenosti HN – Ukázka č. 1 – SD	121
Graf č. 44 – Aspekt oblíbenosti HN – Ukázka č. 1 – ZD	122
Graf č. 45 – Aspekt oblíbenosti HN – Ukázka č. 2 – SD	123
Graf č. 46 – Aspekt oblíbenosti HN – Ukázka č. 2 – ZD	124
Graf č. 47 – Aspekt oblíbenosti HN – Ukázka č. 3 – SD	125
Graf č. 48 – Aspekt oblíbenosti HN – Ukázka č. 3 – ZD	126

Graf č. 49 – Aspekt výběrového souboru – Ukázka č. 1 – SD.....	128
Graf č. 50 – Aspekt výběrového souboru – Ukázka č. 2 – SD.....	129
Graf č. 51 – Aspekt výběrového souboru – Ukázka č. 3 – SD.....	131
Graf č. 52 – Porovnání váhy aspektů	134

PŘÍLOHY

1 ANAMNESTICKÝ DOTAZNÍK

Třída: _____

Věk: _____

Pohlaví: _____

1. Jak dlouho se věnuješ hudbě (hraješ na nějaký nástroj nebo zpíváš)?
 - a) méně než rok
 - b) 1-2 roky
 - c) 3-4 roky
 - d) 4-5 let
 - e) 5-6 let
 - f) déle než 6 let

2. Hraje u vás doma kromě tebe ještě někdo na hudební nástroj nebo zpívá?
 - a) ano (napíš, kdo: _____)
 - b) ne

3. Jak často posloucháš hudbu mimo školu a hudebku?
 - a) několikrát denně
 - b) jednou denně
 - c) několikrát týdně
 - d) jednou týdně
 - e) několikrát za měsíc
 - f) jedenkrát za měsíc
 - g) méně než jedenkrát za měsíc
 - h) několikrát za rok
 - i) vůbec

4. Posloucháte vážnou hudbu ve škole?
 - a) ano
 - b) ne

5. Posloucháš vážnou hudbu mimo školu a hudebku?
 - a) ano
 - b) ne

6. Jaký je tvůj oblíbený skladatel vážné hudby?

- a) Johann Sebastian Bach
- b) Wolfgang Amadeus Mozart
- c) Ludwig van Beethoven
- d) Bedřich Smetana
- e) Antonín Dvořák
- f) jiný skladatel – napiš jaký

g) nemám žádného oblíbeného skladatele vážné hudby

7. Posloucháš jiné styly (žánry) hudby? Jaké?

- a) pop
- b) rock
- c) hip hop
- d) country
- e) dechovka
- f) folk
- g) jiný – napiš jaký _____
- h) žádný

8. Máš nějakého oblíbeného zpěváka, hudebníka, kapelu? (pokud více, napiš všechny)

9. Na jaký hudební nástroj hraješ? (pokud více, uveď všechny)

10. Baví tě hra na nástroj, na který hraješ?

- a) ano, hodně
- b) ano
- c) spíše ano
- d) nevím
- e) spíše ne
- f) ne
- g) vůbec ne

11. Jak dlouho už chodíš do hudebky?

- a) méně než rok
- b) 1-2 roky
- c) 3-4 roky
- d) 4-5 let
- e) 5-6 let
- f) déle než 6 let

12. Baví tě hudební nauka?

- a) ano, hodně
- b) ano
- c) spíše ano
- d) nevím

- e) spíše ne
- f) ne
- g) vůbec ne

13. Posloucháte v nauce ukázky?

- a) často
- b) pravidelně
- c) občas
- d) málo
- e) skoro vůbec
- f) vůbec

14. Chodíš na koncerty vážné hudby?

- a) často
- b) pravidelně
- c) občas
- d) málo
- e) skoro vůbec
- f) vůbec

15. Chodíš někdy tam, kde jsou varhany (kostel, koncertní sál, obřadní síň)?

- a) často
- b) pravidelně
- c) občas
- d) málo
- e) skoro vůbec
- f) vůbec

16. Co ti říká slovo varhany?

17. Znáš nějakou varhanní skladbu?

- a) ano, vím, jak se jmenuje – napiš: _____
- b) ano, ale nevím, jak se jmenuje
- c) neznám

18. Byl(a) jsi někdy na varhanním koncertě nebo na koncertě, kde hrály varhany?

- a) ano
- b) ne

19. Pokud ano, jak se ti koncert líbil?

- a) velmi se líbil
- b) líbil se
- c) spíše se líbil
- d) ani líbil ani nelíbil
- e) spíše se nelíbil
- f) nelíbil se
- g) vůbec se nelíbil

20. Petr Eben byl

- a) moderátor
- b) politik
- c) hudební skladatel
- d) herec
- e) sportovec

21. Čteš knížky?

- a) často
- b) pravidelně
- c) občas
- d) málo
- e) skoro vůbec
- f) vůbec

22. Co ti říká jméno Faust?

2 SÉMANTICKÝ DIFERENCIÁL A ZVUKOVÝ DOTAZNÍK

Ukázka č. 1

Zaškrtni číslo na stupnici podle toho, k čemu se víc přikláníš:

1. zajímavá	1	2	3	4	5	6	7	nudná
2. veselá	1	2	3	4	5	6	7	smutná
3. hlasitá	1	2	3	4	5	6	7	tichá
4. vysoká	1	2	3	4	5	6	7	hluboká
5. hezká	1	2	3	4	5	6	7	škaredá
6. líbí se	1	2	3	4	5	6	7	nelíbí se
7. příjemná	1	2	3	4	5	6	7	nepříjemná
8. lehká	1	2	3	4	5	6	7	složitá
9. rozčilující	1	2	3	4	5	6	7	uklidňující
10. známá	1	2	3	4	5	6	7	neznámá

11. Zaškrtni jednu z možností

- a) chci poslouchat dál
- b) nechci poslouchat dál
- c) je mi to jedno

12. Popiš vlastními slovy svůj dojem ze skladby.

Ukázka č. 2**Zaškrtni číslo na stupnici podle toho, k čemu se víc přikláníš:**

1. zajímavá	1	2	3	4	5	6	7	nudná
2. veselá	1	2	3	4	5	6	7	smutná
3. hlasitá	1	2	3	4	5	6	7	tichá
4. vysoká	1	2	3	4	5	6	7	hluboká
5. hezká	1	2	3	4	5	6	7	škaredá
6. líbí se	1	2	3	4	5	6	7	nelíbí se
7. příjemná	1	2	3	4	5	6	7	nepříjemná
8. lehká	1	2	3	4	5	6	7	složitá
9. rozčilující	1	2	3	4	5	6	7	uklidňující
10. známá	1	2	3	4	5	6	7	neznámá

11. Zaškrtni jednu z možností

d) chci poslouchat dál

e) nechci poslouchat dál

f) je mi to jedno

12. Popiš vlastními slovy svůj dojem ze skladby.

Ukázka č. 3**Zaškrtni číslo na stupnici podle toho, k čemu se víc přikláníš:**

1. zajímavá	1	2	3	4	5	6	7	nudná
2. veselá	1	2	3	4	5	6	7	smutná
3. hlasitá	1	2	3	4	5	6	7	tichá
4. vysoká	1	2	3	4	5	6	7	hluboká
5. hezká	1	2	3	4	5	6	7	škaredá
6. líbí se	1	2	3	4	5	6	7	nelíbí se
7. příjemná	1	2	3	4	5	6	7	nepříjemná
8. lehká	1	2	3	4	5	6	7	složitá
9. rozčilující	1	2	3	4	5	6	7	uklidňující
10. známá	1	2	3	4	5	6	7	neznámá

11. Zaškrtni jednu z možností

g) chci poslouchat dál

h) nechci poslouchat dál

i) je mi to jedno

12. Popiš vlastními slovy svůj dojem ze skladby.

3 ZÁKLADNÍ OSNOVA K VÝKLADU⁴⁰⁸

Petr Eben

- Petr Eben byl český hudební skladatel, otec Marka Ebena (televizního moderátora, kterého znáte např. z pořadu Star Dance)
- je to jeden z největších českých hudebních skladatelů 2. poloviny minulého století
- učil na vysoké škole v Praze, jezdil a koncertoval po celém světě (po celé Evropě, Americe i Austrálii)
- k jeho koníčkům patřily obrazy, fotky, básničky, cizí jazyky, auto, sport a příroda
- napsal asi 150 skladeb – pro orchestr, sbory, zpěváky, psal i pro děti
- z hudebních nástrojů měl nejbliže k varhanám

Varhany

- varhany se skládají z hracího stolu, na kterém jsou dva manuály (klávesnice) pro hru rukama a pedálová klávesnice pro hru nohama
- na varhany hraje 1 člověk stiskem kláves rukama a na pedál nohama
- dále se varhany skládají z varhanní skříně, kde jsou umístěny píšťaly
- dělí se na části (stroje) podle síly, barvy atd. – Petr Eben počítá u svých skladeb alespoň se třemi stroji
- řada píšťal se nazývá rejstřík; každý rejstřík má různou barvu – čím více rejstříků, tím více barev – Petr Eben počítá u většiny svých varhanních skladeb alespoň se čtyřiceti rejstříky (píšťalovými řadami)
- rejstříky napodobují hudební nástroje orchestru (např. housle, trubku, flétnu atd.), proto se jim říká „královský nástroj“
- k dalším částem varhan patří motor, měchy, různé rozvody a vzdušnice, přes které proudí vzduch do píšťal, aby se mohly rozeznít

Petr Eben a varhany

- na varhany hrál Petr Eben už jako malý kluk
- v dospělosti koncertoval na velkých varhanách po celém světě (v Londýně, Paříži, Německu, Americe), které měly tři a více manuálů (klávesnic) a tisíce píšťal

⁴⁰⁸ Jak jsme uvedli výše, jedná se pouze o osnovu, jejímž základem je jazykové zjednodušení a snaha o přístupnost s ohledem na věk probandů, z čehož vyplývá i zjednodušení nebo úplné vynechání odborné terminologie a úsilí o srozumitelnost. Také Petr Eben vykládal dětem o varhanách velmi zjednodušeně – viz čtvrtá kapitola teoretické části této práce.

- měl rád a využíval technické vymoženosti varhan (paměti, dotykové zapínání rejstříků – hlasů), střídání různých barev a síly
- dával přednost opravdovým píšťalovým varhanám v kostele nebo koncertním sále před digitálními varhanami

Faust obecně

- příběh o Faustovi pochází z Německa
- byl to vzdělaný člověk, který rozuměl fyzice, chemii, přírodovědě, ovládal jazyky atd., ale hledal smysl života
- protože ho nenašel, chtěl se zabít (vypít jed), ale uslyší velikonoční zpěv a nakonec jed nevypije
- přichází k němu ďábel proměněný v černého psa a později jako elegantní pán jménem Mefistofeles, který mu chce ukázat smysl života výměnou za jeho duši
- Fausta nechá omládnout u čarodějnice, zavede ho do hospody a také mu podstrčí krásnou a hodnou Markétku
- Faust má s Markétkou dítě, ale protože neměli svatbu, Markétka je popravena (kdysi bylo nemanželské dítě zločin, dnes je to běžné)
- Mefistofeles vezme Fausta na slet čarodějnic, kde se uprostřed tanců a reje ve Faustovi ozve svědomí, vzpomene si na Markétku a lituje toho, co se jí kvůli něho stalo

1. ukázka – Prolog

- první část Fausta
- uslyšíte hluboké a vysoké tóny varhan, jakoby nebe nahoře a peklo dole, světlo a tma
- čisté a vysoké tóny jsou zpěvy andělů, tmavé a hluboké tóny tmu, později výstup ďábla Mefistofela z pekla
- dochází k tomu, že nebe (dobro) a peklo (zlo) spolu bojují, tzn., že se tóny mísí do sebe (bojují spolu)
- závěrečný disonantní rozložený akord znamená příchod Mefistofela

2. ukázka – Velikonoční sbory

- prostřední část Fausta
- úvodní fanfára je „fanfára života“ – Faust nakonec sebevraždu nespáchal a žije dál
- Velikonoce jsou křesťanský svátek, který oslavuje Zmrtvýchvstání Ježíše Krista – to symbolizují stoupající tóny
- znovu spolu bojuje dobro a zlo – čisté (konsonantní) a nečisté, neladící (disonantní) zvuky a akordy
- hlasy houslí a fléten bojují proti žesťům
- i Velikonoční sbory končí drásavým složeným akordem – zlo má stále navrch

3. ukázka – Valpuržina noc

- předposlední část Fausta – vrchol celého cyklu skladeb
- začátek vyjadřuje tanec a rej čarodějnic, postupně čím dál tím víc rozpustilejší
- čarodějnice si dělají legraci z křesťanských písní a parodují je tím, že pozměňují melodii
- čarodějnický valčík a tanec se nakonec rozpadne nad mohutným křesťanským chorálem v pedále – dobro zvítězí

4 OSNOVA OTÁZEK PRO VÝBĚROVÝ SOUBOR

1. Znal(a) jsi jméno Petr Eben už předtím (v nauce, ve škole, mimo školu), nebo ses to dozvěděl(a) až teď? (pokud ano, co to bylo atd.)
2. Co říkáš na prezentaci? (pokud se líbila, řekni, co se nejvíce líbilo)
3. Která aktivita byla nejlepší a která tě naopak nebavila? (fotky, zvukové ukázky, přehrávání, pohyb, ukázka v partituře, zpěv, kreslení (může být i více) a proč)
4. Co tě bavilo víc: poslouchat hudbu, povídat si o ní, obojí, nebo další aktivity?
5. Chtěl(a) bys mít občas takovou hodinu hudební nauky? (v čem je jiná oproti tomu, co běžně v nauce děláte)
6. Je něco, co se ti nelíbilo, co by se mělo změnit/zlepšit? (co konkrétně)
7. Přečetl(a) by sis o Faustovi v češtině nebo doma?
8. Šel/šla bys na divadelní představení Fausta?
9. Šel/šla bys na varhanní koncert Fausta?
10. Zahrál(a)/zaspíval(a) by sis něco od Petra Ebena?

5 ZBÝVAJÍCÍ TABULKY A GRAFY K ASPEKTŮM

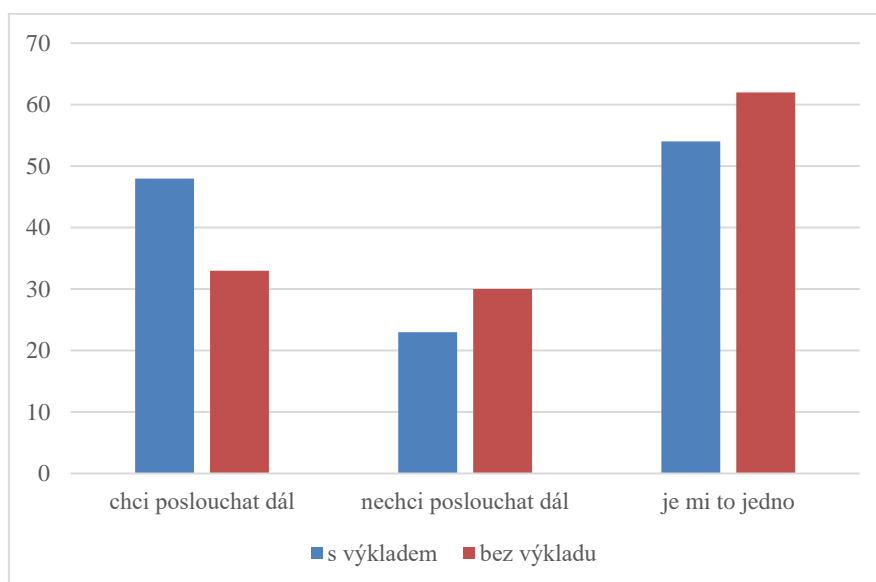
Aspekt výkladu

Ukázka č. 3

Tabulka č. 53 – Aspekt výkladu – Ukázka č. 3 – ZD

Výklad	chci poslouchat dál	nechci poslouchat dál	je mi to jedno
s výkladem	48	23	54
bez výkladu	33	30	62
Chí-kvadrát test	4,254		
P-hodnota	0,1192		

Graf č. 53 – Aspekt výkladu – Ukázka č. 3 – ZD



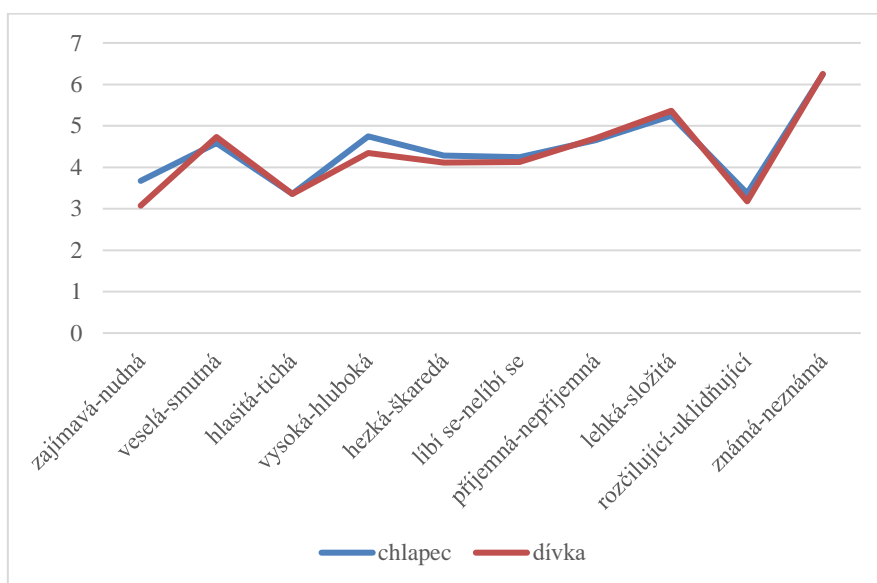
Aspekt pohlaví

Ukázka č. 1

Tabulka č. 54 – Aspekt pohlaví – Ukázka č. 1 – SD

Škála	Průměr		Kruskal-Wallis test	P-hodnota
	chlapci	dívky		
zajímavá-nudná	3,669903	3,07483	5,41	0,02
veselá-smutná	4,582524	4,727891	0,51	0,47
hlasitá-tichá	3,359223	3,353741	0,00	0,98
vysoká-hluboká	4,747573	4,346939	3,69	0,05
hezká-škaradá	4,281553	4,115646	0,63	0,43
líbí se-nelíbí se	4,242718	4,129252	0,16	0,69
příjemná-nepříjemná	4,650485	4,70068	0,00	0,96
lehká-složitá	5,242718	5,360544	0,01	0,92
rozčilující-uklidňující	3,368932	3,176871	0,36	0,55
známá-neznámá	6,242718	6,251701	0,00	0,96

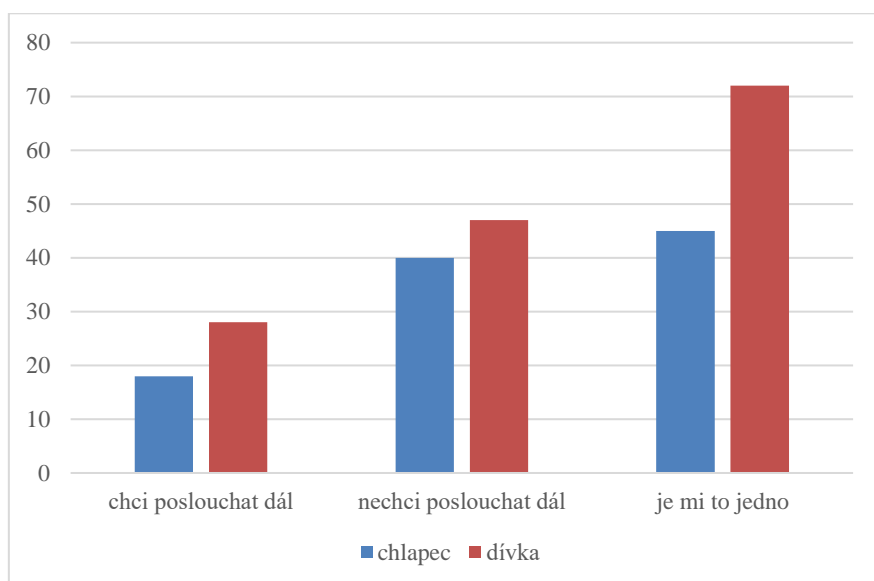
Graf č. 54 – Aspekt pohlaví – Ukázka č. 1 – SD



Tabulka č. 55 – Aspekt pohlaví – Ukázka č. 1 – ZD

Zájem	chci poslouchat dál	nechci poslouchat dál	je mi to jedno
chlapec	18	40	45
dívka	28	47	72
Chi-kvadrát test	1,263		
P-hodnota:	0,5318		

Graf č. 55 – Aspekt pohlaví – Ukázka č. 1 – ZD

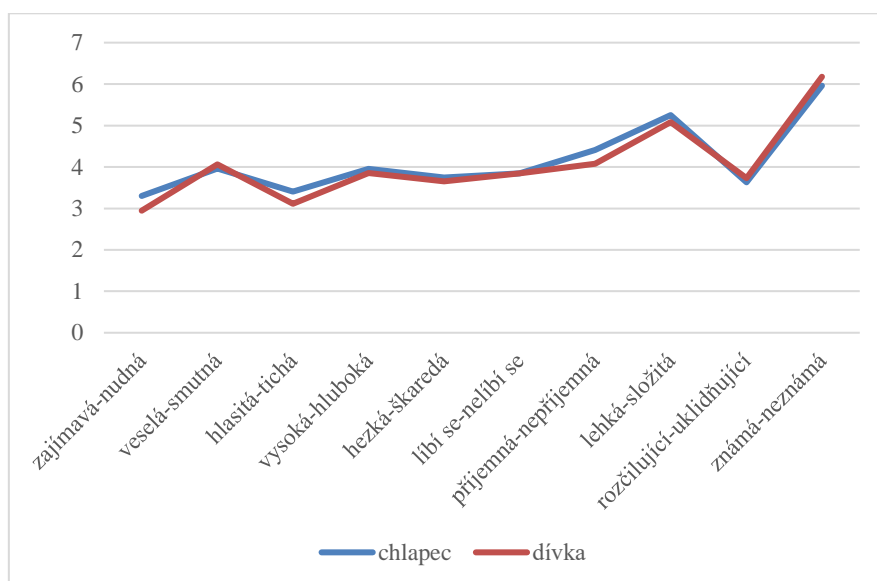


Ukázka č. 2

Tabulka č. 56 – Aspekt pohlaví – Ukázka č. 2 – SD

Škála	Průměr		Kruskal-Wallis test	P-hodnota
	chlapeci	dívky		
zajímavá-nudná	3,300971	2,945578	1,53188373	0,21582995
veselá-smutná	3,961165	4,061224	0,33975803	0,55996892
hlasitá-tichá	3,407767	3,108844	2,84569119	0,09161919
vysoká-hluboká	3,951456	3,857143	0,00318635	0,95498514
hezká-škaradá	3,747573	3,653061	0,08941395	0,76492352
líbí se-nelíbí se	3,84466	3,843537	0,01308918	0,9089144
příjemná-nepříjemná	4,407767	4,081633	2,58550078	0,10784629
lehká-složitá	5,252427	5,081633	1,37344322	0,24122117
rozčilující-uklidňující	3,631068	3,727891	0,63682573	0,42486259
známá-neznámá	5,961165	6,176871	1,79299151	0,1805621

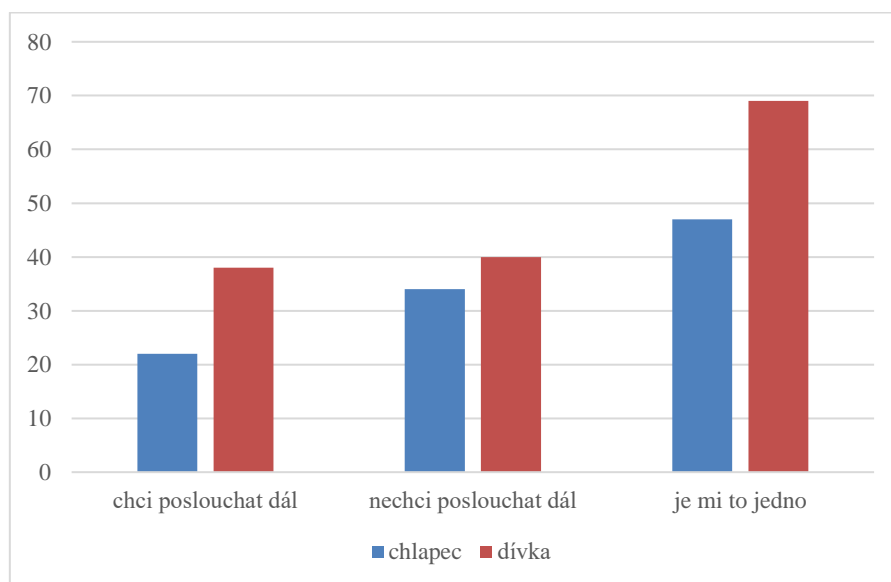
Graf č. 56 – Aspekt pohlaví – Ukázka č. 2 – SD



Tabulka č. 57 – Aspekt pohlaví – Ukázka č. 2 – ZD

Zájem	chci poslouchat dál	nechci poslouchat dál	je mi to jedno
chlapec	22	34	47
dívka	38	40	69
Chí-kvadrát test	1,2193		
P-hodnota:	0,5435		

Graf č. 57 – Aspekt pohlaví – Ukázka č. 2 – ZD

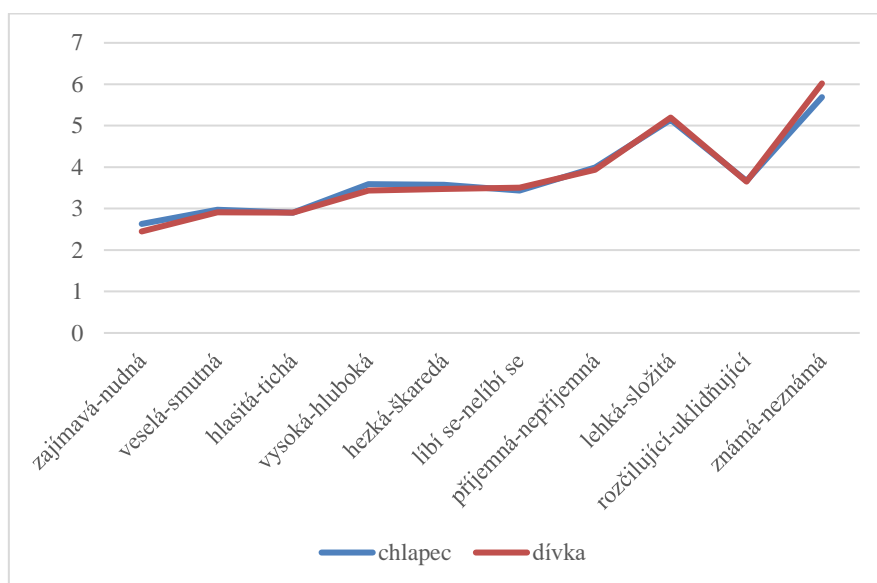


Ukázka č. 3

Tabulka č. 58 – Aspekt pohlaví – Ukázka č. 3 – SD

Škála	Průměr		Kruskal-Wallis test	P-hodnota
	chlapci	dívky		
zajímavá-nudná	2,631068	2,44898	0,46453626	0,4955115
veselá-smutná	2,970874	2,911565	0,00095303	0,9753723
hlasitá-tichá	2,902913	2,904762	0,00208171	0,9636086
vysoká-hluboká	3,592233	3,435374	0,82136169	0,3647823
hezká-škaradá	3,572816	3,47619	0,12747765	0,7210618
líbí se-nelíbí se	3,436893	3,503401	0,16860038	0,6813587
příjemná-nepříjemná	3,990291	3,938776	0,09705731	0,75539
lehká-složitá	5,145631	5,197279	0,17656602	0,6743411
rozčilující-uklidňující	3,669903	3,653061	0,05903463	0,8080283
známá-neznámá	5,68932	6,020408	1,55243448	0,2127764

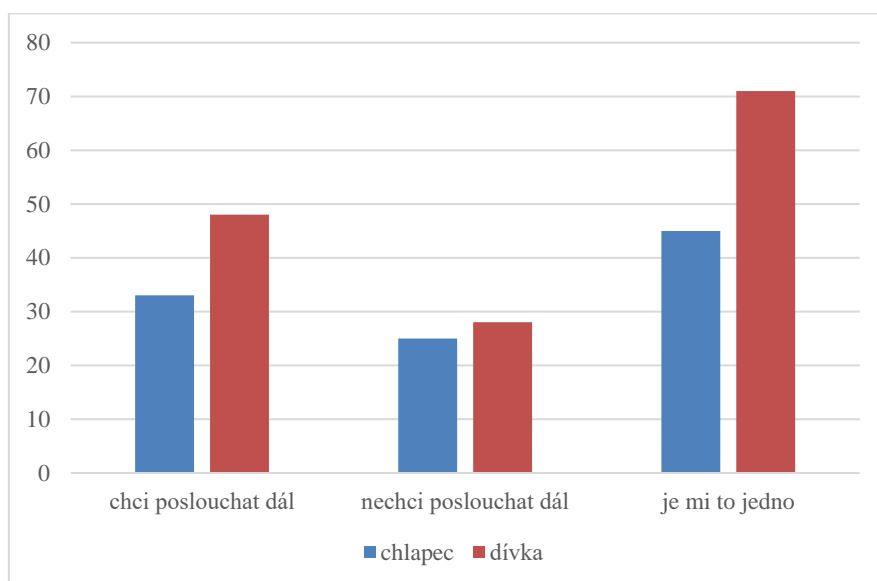
Graf č. 58 – Aspekt pohlaví – Ukázka č. 3 – SD



Tabulka č. 59 – Aspekt pohlaví – Ukázka č. 3 – ZD

Zájem	chci poslouchat dál	nechci poslouchat dál	je mi to jedno
chlapec	33	25	45
dívka	48	28	71
Chí kvadrát test	1,0641		
P-hodnota:	0,5874		

Graf č. 59 – Aspekt pohlaví – Ukázka č. 3 – SD



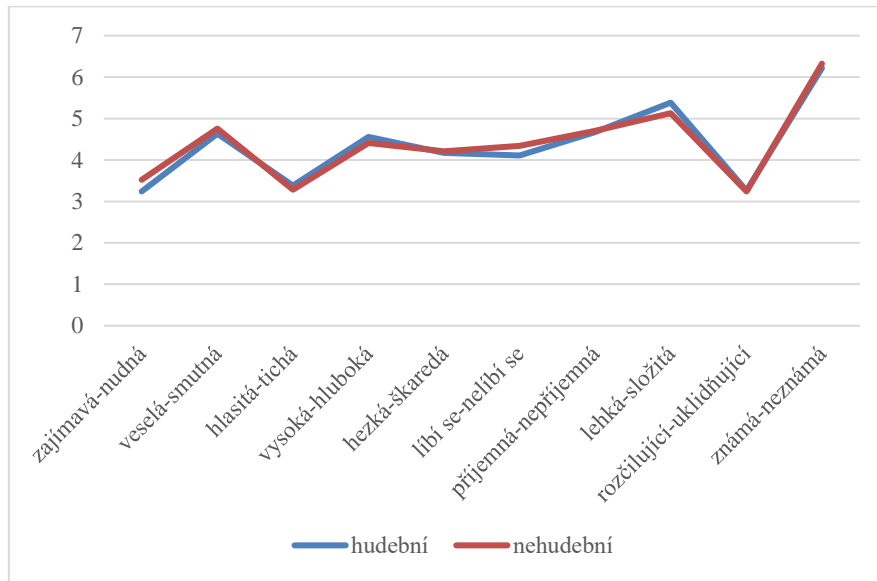
Aspekt rodiny

Ukázka č. 1

Tabulka č. 60 – Aspekt rodiny – Ukázka č. 1 – SD

Škála	Průměr		Kruskal-Wallis test	P-hodnota
	hudební	nehudební		
zajímavá-nudná	3,240223	3,521127	1,10675628	0,2927881
veselá-smutná	4,631285	4,760563	0,37288967	0,5414334
hlasitá-tichá	3,385475	3,28169	0,31202569	0,5764398
vysoká-hluboká	4,553073	4,408451	0,15930356	0,6897985
hezká-škaradá	4,173184	4,211268	0,01113405	0,9159648
líbí se-nelíbí se	4,111732	4,338028	0,78960078	0,3742209
příjemná-nepříjemná	4,670391	4,704225	0,08097521	0,7759802
lehká-složitá	5,385475	5,126761	1,22873578	0,267653
rozčilující-uklidňující	3,26257	3,239437	0,1857524	0,6664756
známá-neznámá	6,217877	6,323944	0,53050545	0,4663944

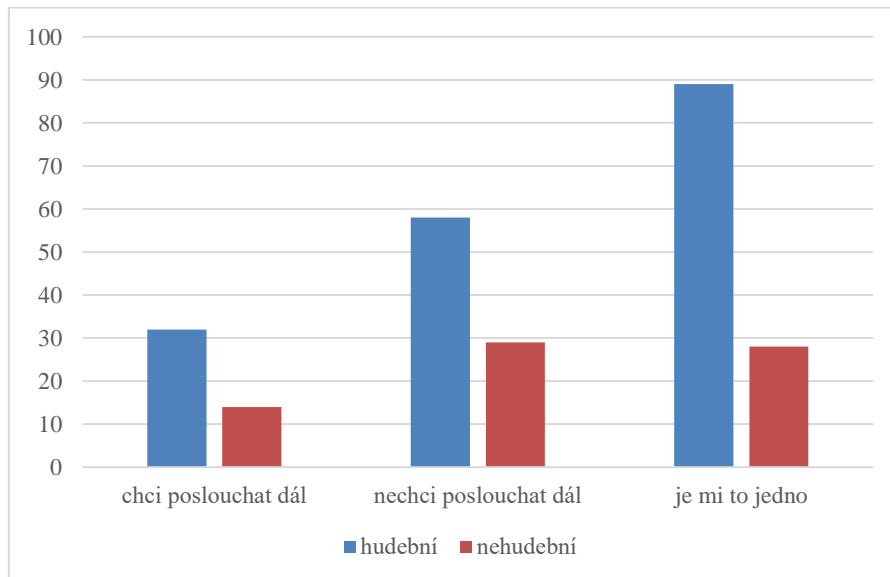
Graf č. 60 – Aspekt rodiny – ukázka č. 1 – SD



Tabulka č. 61 – Aspekt rodiny – Ukázka č. 1 – ZD

Zájem	chci poslouchat dál	nechci poslouchat dál	je mi to jedno
hudební	32	58	89
nehudební	14	29	28
Chí kvadrát test	2,2838		
P-hodnota	0,3192		

Graf č. 61 – Aspekt rodiny – Ukázka č. 1 – ZD

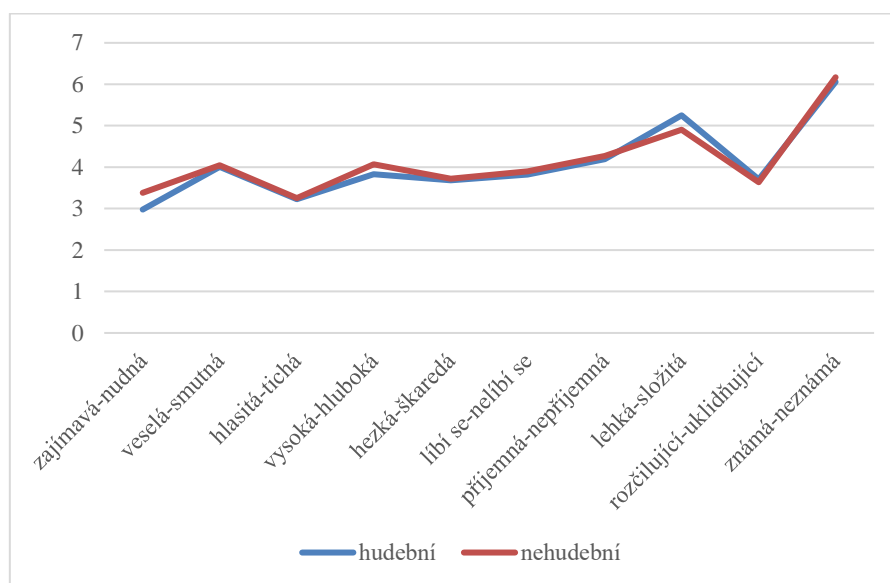


Ukázka č. 2

Tabulka č. 62 – Aspekt rodiny – Ukázka č. 2 – SD

Škála	Průměr		Kruskal-Wallis test	P-hodnota
	hudební	nehudební		
zajímavá-nudná	2,977654	3,380282	1,13117083	0,28752574
veselá-smutná	4,011173	4,042254	0,00094672	0,97545395
hlasitá-tichá	3,223464	3,253521	0,01907698	0,89014601
vysoká-hluboká	3,826816	4,070423	3,19250779	0,07397645
hezká-škaradá	3,681564	3,71831	0,14739359	0,70103868
líbí se-nelíbí se	3,821229	3,901408	0,14182271	0,70647568
příjemná-nepříjemná	4,195531	4,267606	0,03316108	0,85550281
lehká-složitá	5,251397	4,901408	2,24196259	0,13431041
rozčilující-uklidňující	3,709497	3,633803	0,37502739	0,54027658
známá-neznámá	6,055866	6,169014	0,08343949	0,77268933

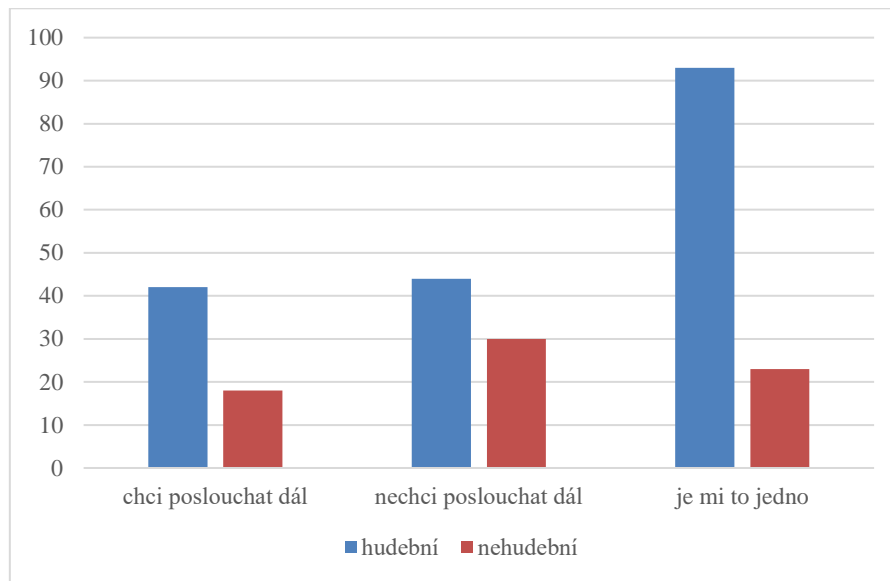
Graf č. 62 – Aspekt rodiny – Ukázka č. 2 – SD



Tabulka č. 63 – Aspekt rodiny – Ukázka č. 2 – ZD

Zájem	chci poslouchat dál	nechci poslouchat dál	je mi to jedno
hudební	42	44	93
nehudební	18	30	23
Chí-kvadrát test	9,6315		
P-hodnota	0,008101		

Graf č. 63 – Aspekt rodiny – Ukázka č. 2 – ZD

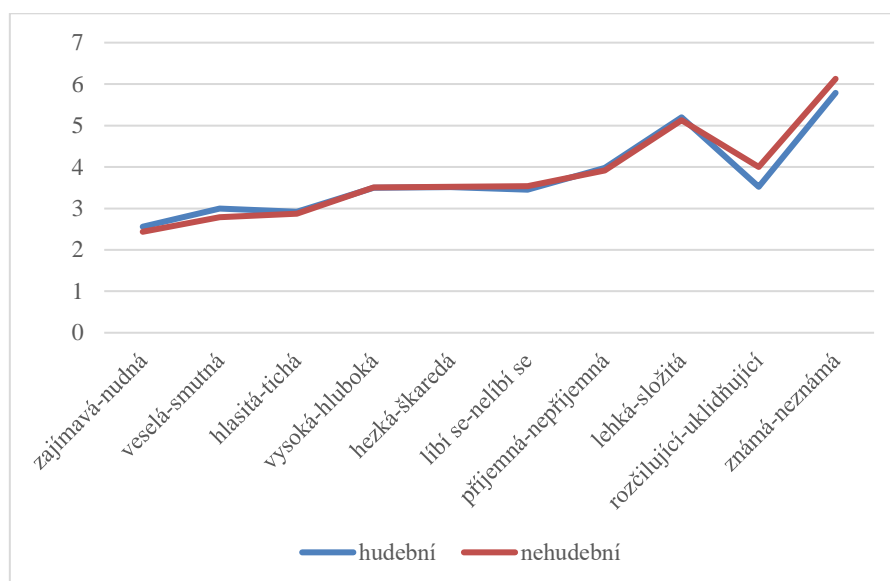


Ukázka č. 3

Tabulka č. 64 – Aspekt rodiny – Ukázka č. 3 – SD

Škála	Průměr		Kruskal-Wallis test	P-hodnota
	hudební	nehudební		
zajímavá-nudná	2,558659	2,43662	0,66948615	0,41323082
veselá-smutná	2,994413	2,788732	1,5199606	0,21762546
hlasitá-tichá	2,916201	2,873239	0,08691733	0,76813333
vysoká-hluboká	3,497207	3,507042	0,30312719	0,58192856
hezká-škaradá	3,513966	3,521127	0,02747272	0,86835452
líbí se-nelíbí se	3,452514	3,535211	0,06232173	0,80286329
příjemná-nepříjemná	3,977654	3,915493	0,15777687	0,6912116
lehká-složitá	5,195531	5,126761	0,20763077	0,64863075
rozčilující-uklidňující	3,52514	4	4,16753182	0,04120579
známá-neznámá	5,787709	6,126761	1,84664713	0,17417386

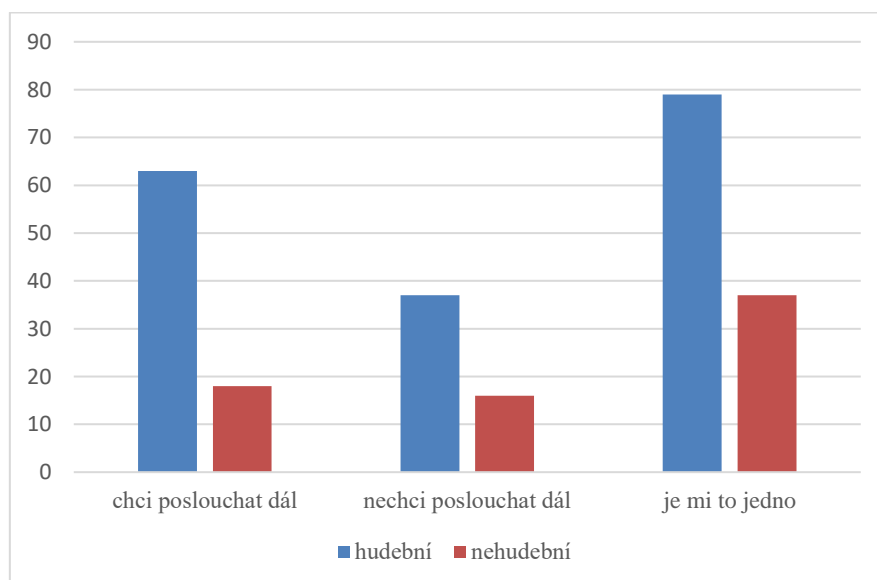
Graf č. 64 – Aspekt rodiny – Ukázka č. 3 – SD



Tabulka č. 65 – Aspekt rodiny – Ukázka č. 3 – ZD

Zájem	chci poslouchat dál	nechci poslouchat dál	je mi to jedno
hudební	63	37	79
nehudební	18	16	37
Chí kvadrát test	2,3011		
P-hodnota	0,316		

Graf č. 65 – Aspekt rodiny – Ukázka č. 3 – ZD



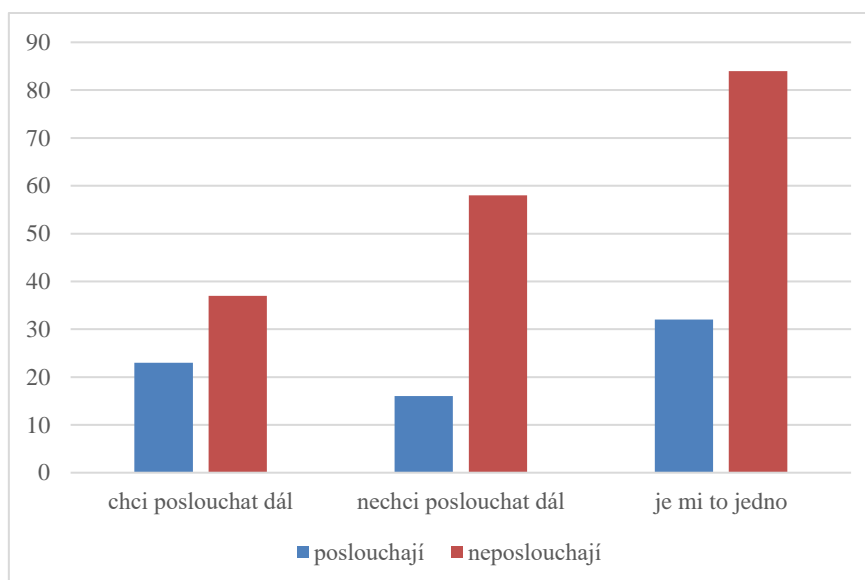
Aspekt poslechu hudby mimo školu a ZUŠ

Ukázka č. 2

Tabulka č. 66 – Aspekt poslechu hudby mimo školu a ZUŠ – Ukázka č. 2 – ZD

Zájem	chci poslouchat dál	nechci poslouchat dál	je mi to jedno
poslouchají	23	16	32
neposlouchají	37	58	84
Chí kvadrát test	4,6213		
P-hodnota	0,0992		

Graf č. 66 – Aspekt poslechu hudby mimo školu a ZUŠ – Ukázka č. 2 – ZD



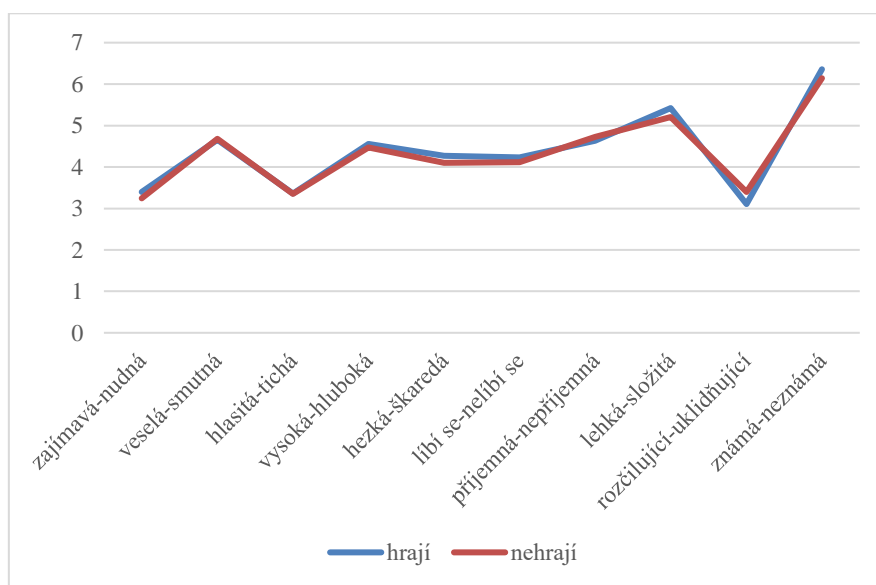
Aspekt hry na klávesové nástroje

Ukázka č. 1

Tabulka č. 67 – Aspekt hry na klávesové nástroje – Ukázka č. 1 – SD

Škála	Průměr		Kruskal-Wallis test	P-hodnota
	hrají	nehrají		
zajímavá-nudná	3,398374	3,244094	0,94481480	0,33
veselá-smutná	4,658537	4,677165	0,04229384	0,84
hlasitá-tichá	3,357724	3,354331	0,00750893	0,93
vysoká-hluboká	4,552846	4,472441	0,00007157	0,99
hezkká-škarredá	4,268293	4,102362	0,62530450	0,43
líbí se-nelíbí se	4,235772	4,11811	0,51716010	0,47
příjemná-nepříjemná	4,634146	4,724409	0,37990750	0,54
lehká-složitá	5,422764	5,204724	0,52107840	0,47
rozčilující-uklidňující	3,105691	3,401575	2,31920800	0,13
známá-neznámá	6,357724	6,141732	0,66582840	0,41

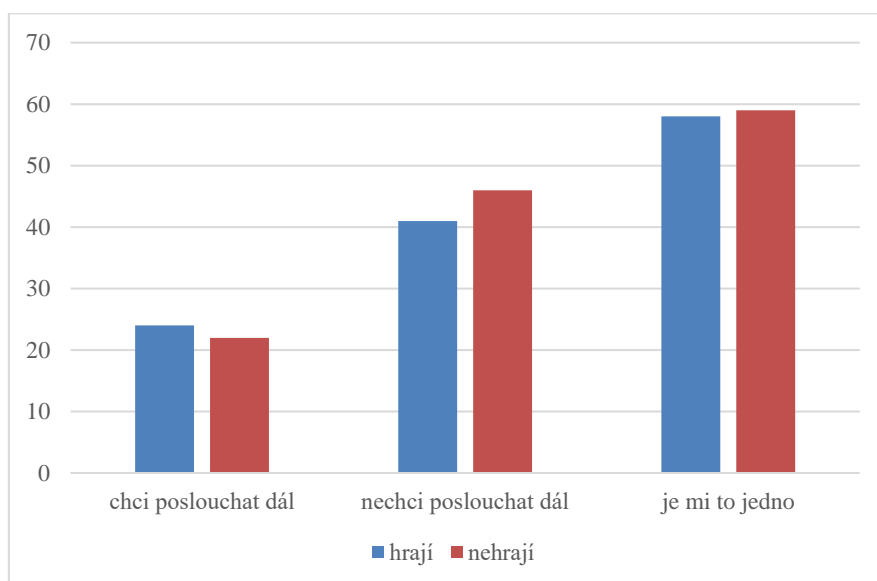
Graf č. 67 – Aspekt hry na klávesové nástroje – Ukázka č. 1 – SD



Tabulka č. 68 – Aspekt hry na klávesové nástroje – Ukázka č. 1 – ZD

Zájem	chci poslouchat dál	nechci poslouchat dál	je mi to jedno
hrají	24	41	58
nehrají	22	46	59
Chí-kvadrát test	0,31894		
P-hodnota	0,8526		

Graf č. 68 – Aspekt hry na klávesové nástroje – Ukázka č. 1 – ZD

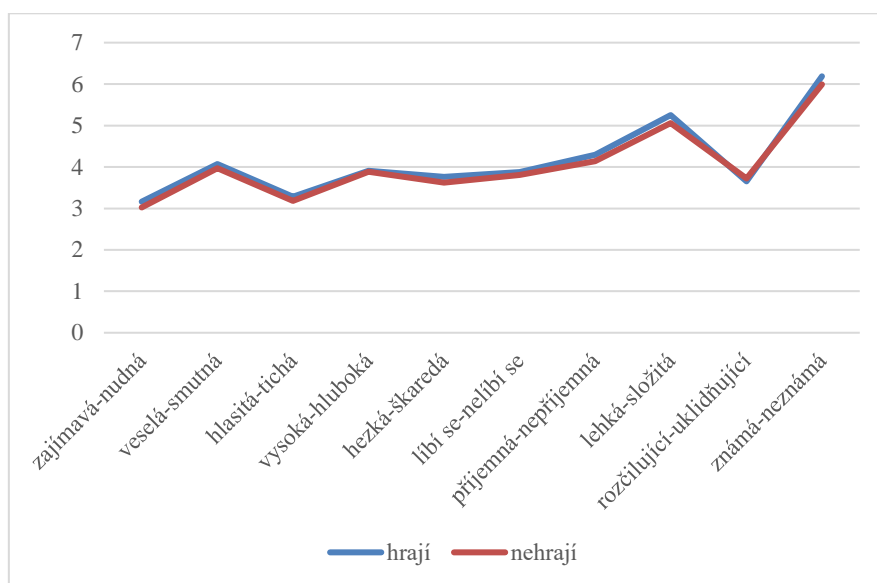


Ukázka č. 2

Tabulka č. 69 – Aspekt hry na klávesové nástroje – Ukázka č. 2 – SD

Škála	Průměr		Kruskal-Wallis test	P-hodnota
	hrají	nehrají		
zajímavá-nudná	3,162602	3,023622	0,21536483	0,6425946
veselá-smutná	4,073171	3,968504	0,33034631	0,5654552
hlasitá-tichá	3,284553	3,181102	0,40952374	0,5222113
vysoká-hluboká	3,910569	3,88189	0,04778153	0,8269696
hezká-škaradá	3,764228	3,622047	1,33861679	0,247278
líbí se-nelíbí se	3,878049	3,811024	0,10652374	0,7441371
příjemná-nepříjemná	4,292683	4,141732	1,05524774	0,3043016
lehká-složitá	5,252033	5,055118	0,6124817	0,4338549
rozčilující-uklidňující	3,650407	3,724409	0,35969435	0,548676
známá-neznámá	6,186992	5,992126	0,48318858	0,4869816

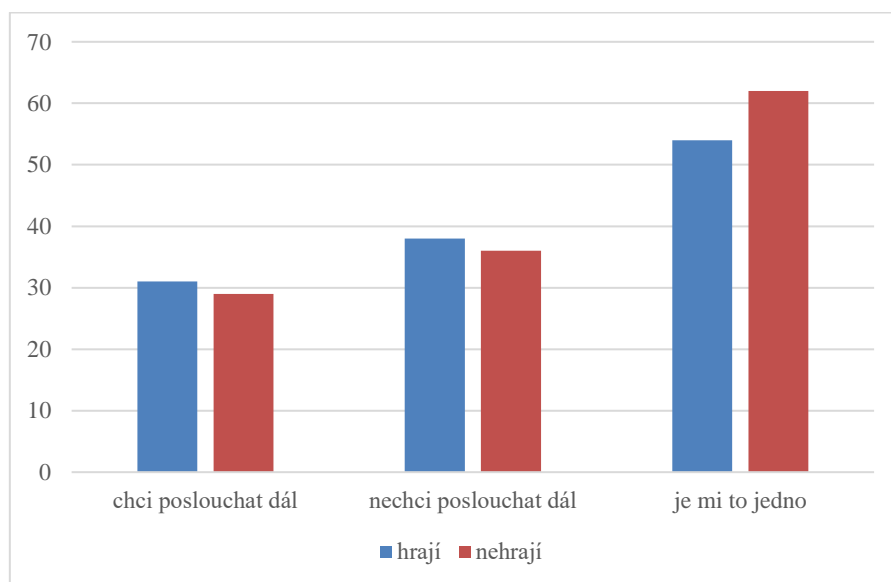
Graf č. 69 – Aspekt hry na klávesové nástroje – Ukázka č. 2 – SD



Tabulka č. 70 – Aspekt hry na klávesové nástroje – Ukázka č. 2 – ZD

Zájem	chci poslouchat dál	nechci poslouchat dál	je mi to jedno
hrají	31	38	54
nehrají	29	36	62
Chí-kvadrát test	0,6086		
P-hodnota	0,7376		

Graf č. 70 – Aspekt hry na klávesové nástroje – Ukázka č. 2 – ZD

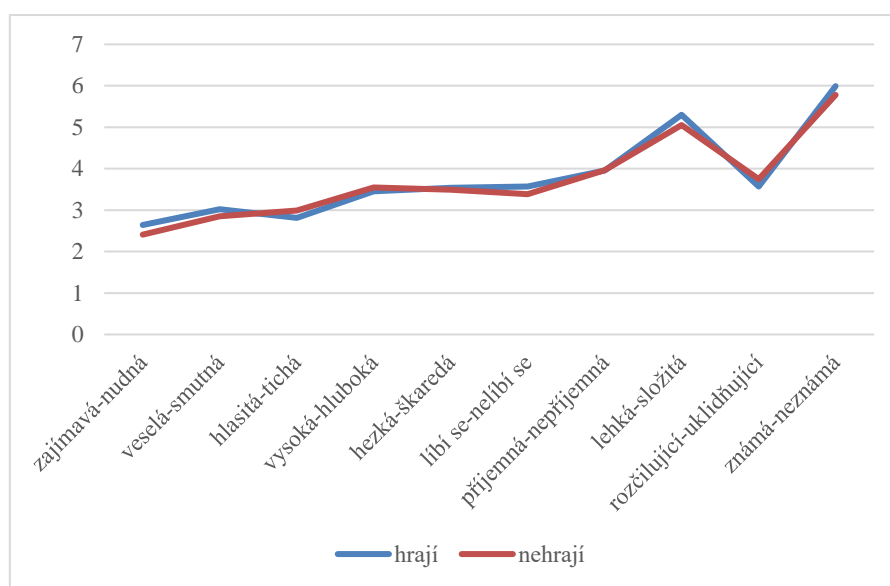


Ukázka č. 3

Tabulka č. 71 – Aspekt hry na klávesové nástroje – Ukázka č. 3 – SD

Škála	Průměr		Kruskal-Wallis test	P-hodnota
	hrají	nehrají		
zajímavá-nudná	2,642276	2,409449	1,40725085	0,2355133
veselá-smutná	3,02439	2,850394	1,17963234	0,2774309
hlasitá-tichá	2,813008	2,992126	0,97303891	0,3239235
vysoká-hluboká	3,455285	3,543307	0,00026803	0,9869379
hezká-škarredá	3,536585	3,496063	0,0634247	0,8011627
líbí se-nelíbí se	3,569106	3,385827	0,62392158	0,4295937
příjemná-nepříjemná	3,95935	3,96063	0,01100525	0,9164505
lehká-složitá	5,300813	5,055118	1,10510892	0,2931476
rozčilující-uklidňující	3,569106	3,748031	0,84191693	0,3588491
známá-neznámá	5,99187	5,779528	1,30456353	0,2533813

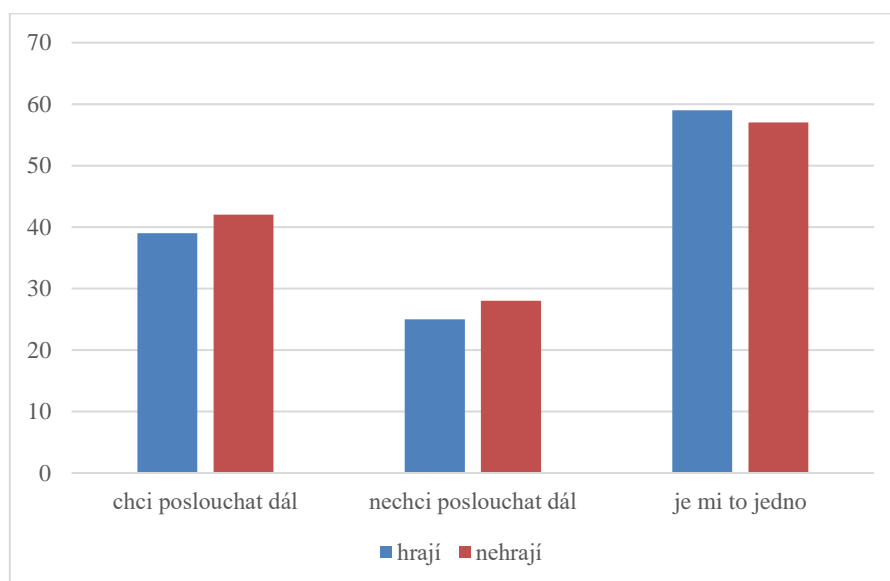
Graf č. 71 – Aspekt hry na klávesové nástroje – Ukázka č. 3 – SD



Tabulka č. 72 – Aspekt hry na klávesové nástroje – Ukázka č. 3 – ZD

Zájem	chci poslouchat dál	nechci poslouchat dál	je mi to jedno
hrají	39	25	59
nehrají	42	28	57
Chí-kvadrát test	0,25147		
P-hodnota	0,8818		

Graf č. 72 – Aspekt hry na klávesové nástroje – Ukázka č. 3 – ZD



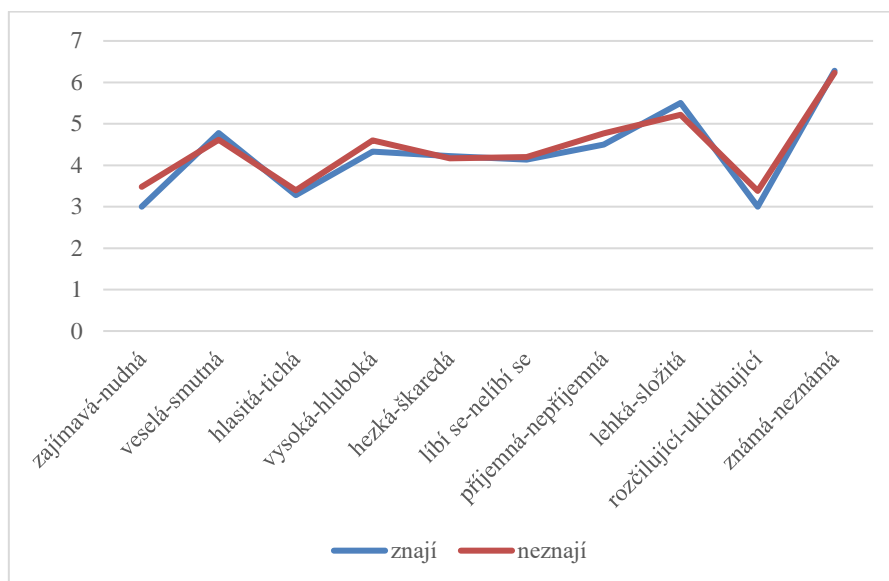
Aspekt znalosti Fausta

Ukázka č. 1

Tabulka č. 73 – Aspekt znalosti Fausta – Ukázka č. 1 – SD

Škála	Průměr		Kruskal-Wallis test	P-hodnota
	znají	neznají		
zajímavá-nudná	3	3,47619	3,93260469	0,04735854
veselá-smutná	4,780488	4,613095	0,53751256	0,46346543
hlasitá-tichá	3,280488	3,392857	0,19148557	0,66168306
vysoká-hluboká	4,329268	4,60119	1,72721196	0,18876735
hezká-škaradá	4,219512	4,166667	0,15750771	0,69146155
líbí se-nelíbí se	4,134146	4,196429	0,03811003	0,84522235
příjemná-nepříjemná	4,5	4,767857	1,08816725	0,29687764
lehká-složitá	5,5	5,220238	1,84631933	0,17421209
rozčilující-uklidňující	3	3,380952	3,17936861	0,07457354
známá-neznámá	6,280488	6,232143	0,06853218	0,79348604

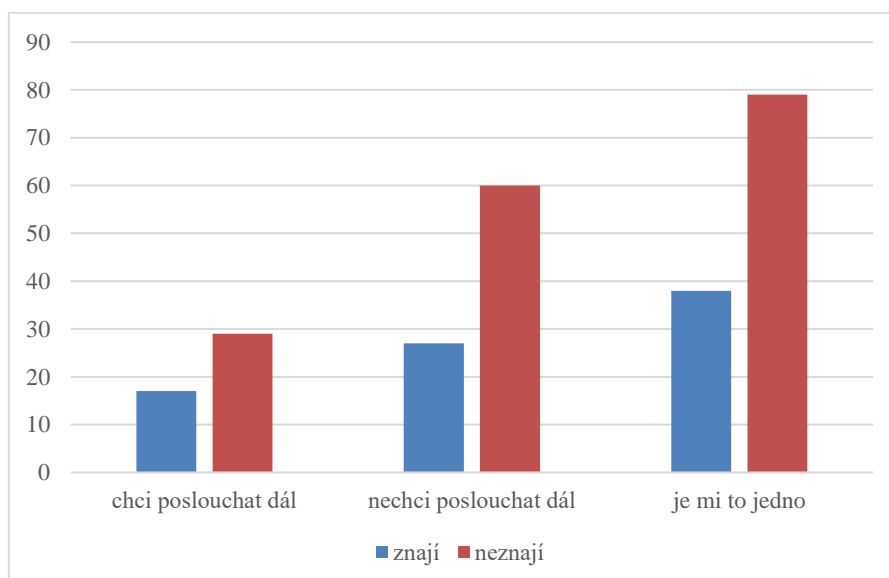
Graf č. 73 – Aspekt znalosti Fausta – Ukázka č. 1 – SD



Tabulka č. 74 – Aspekt znalosti Fausta – Ukázka č. 1 – ZD

Zájem	chci poslouchat dál	nechci poslouchat dál	je mi to jedno
znají	17	27	38
neznají	29	60	79
Chí-kvadrát test	0,48907		
P-hodnota	0,7831		

Graf č. 74 – Aspekt znalosti Fausta – Ukázka č. 1 – ZD

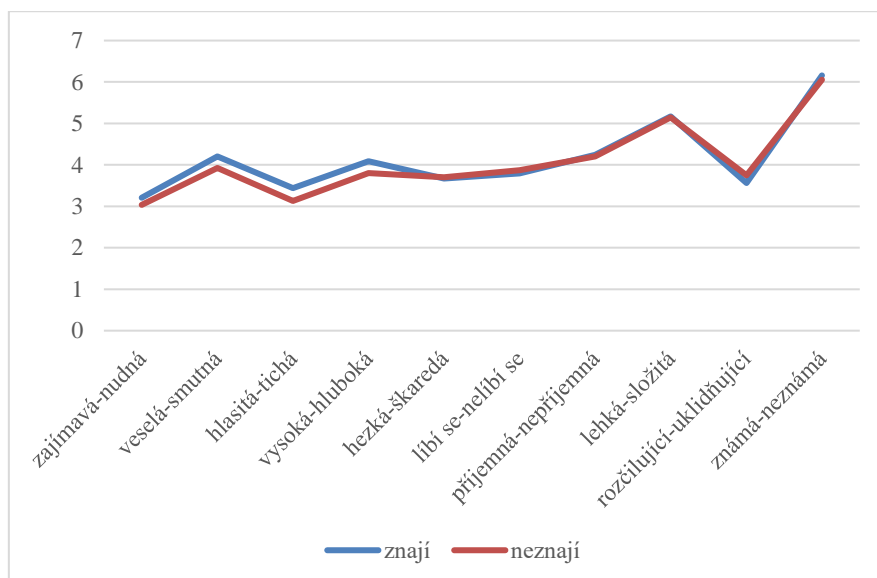


Ukázka č. 2

Tabulka č. 75 – Aspekt znalosti Fausta – Ukázka č. 2 – SD

Škála	Průměr		Kruskal-Wallis test	P-hodnota
	znají	neznají		
zajímavá-nudná	3,207317	3,035714	0,4781235	0,4892735
veselá-smutná	4,207317	3,928571	1,79661799	0,1801219
hlasitá-tichá	3,439024	3,130952	2,29126184	0,1301041
vysoká-hluboká	4,085366	3,803571	2,20047981	0,1379678
hezkká-škarredá	3,670732	3,702381	0,01078693	0,9172803
líbí se-nelíbí se	3,792683	3,869048	0,04883916	0,8250957
příjemná-nepříjemná	4,243902	4,202381	0,01853525	0,8917073
lehká-složité	5,170732	5,142857	0,05852348	0,808845
rozčilující-uklidňující	3,560976	3,75	0,50549339	0,4770963
známá-neznámá	6,158537	6,053571	0,01093284	0,9167248

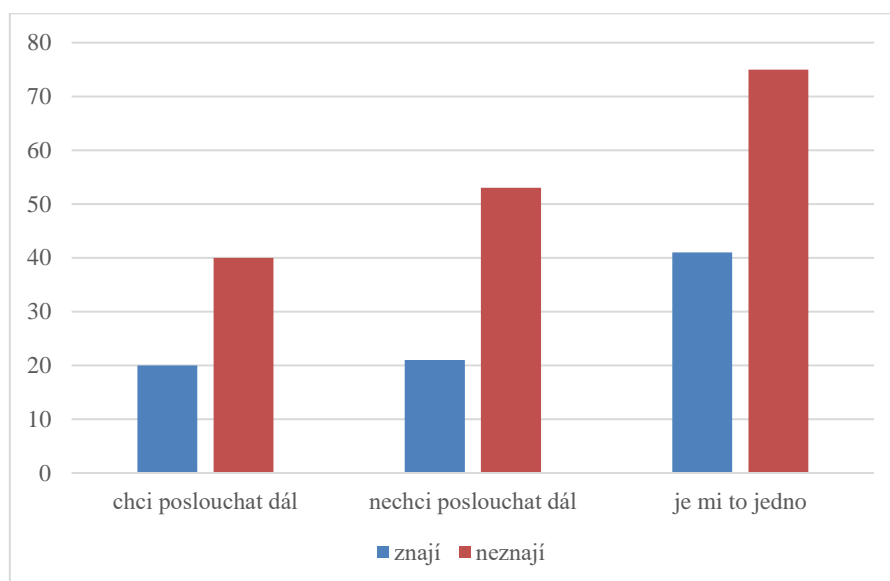
Graf č. 75 – Aspekt znalosti Fausta – Ukázka č. 2 – SD



Tabulka č. 76 – Aspekt znalosti Fausta – Ukázka č. 2 – ZD

Zájem	chci poslouchat dál	nechci poslouchat dál	je mi to jedno
znají	20	21	41
neznají	40	53	75
Chí-kvadrát test	1,0049		
P-hodnota	0,605		

Graf č. 76 – Aspekt znalosti Fausta – Ukázka č. 2 – ZD

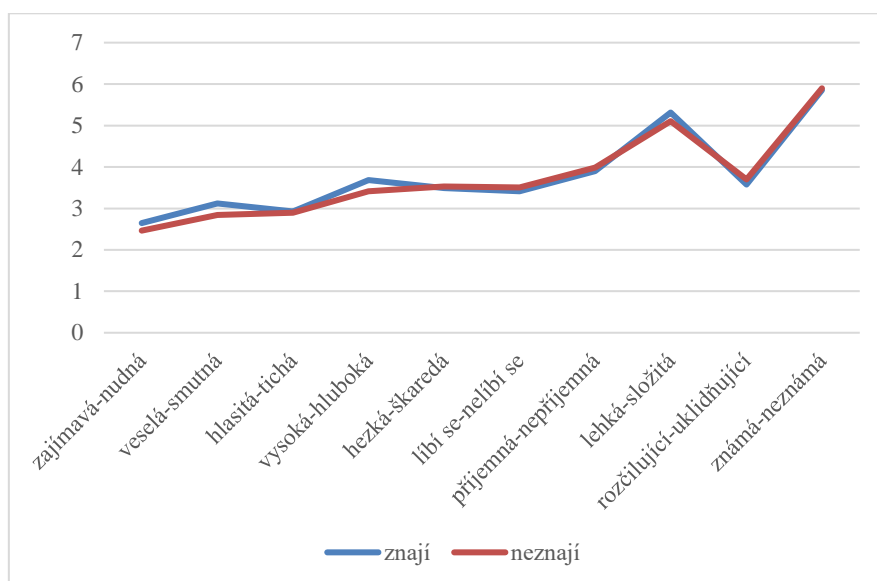


Ukázka č. 3

Tabulka č. 77 – Aspekt znalosti Fausta – Ukázka č. 3 – SD

Škála	Průměr		Kruskal-Wallis test	P-hodnota
	znají	neznají		
zajímavá-nudná	2,646341	2,464286	0,4740357	0,49113639
veselá-smutná	3,121951	2,845238	1,22136158	0,26909361
hlasitá-tichá	2,926829	2,892857	0,03098467	0,86027459
vysoká-hluboká	3,682927	3,410714	2,81074852	0,09363468
hezká-škaradá	3,487805	3,529762	0,07448284	0,78491821
líbí se-nelíbí se	3,414634	3,505952	0,07137287	0,78934827
příjemná-nepříjemná	3,902439	3,988095	0,09700928	0,75544857
lehká-složitá	5,317073	5,107143	1,16711704	0,2799944
rozčilující-uklidňující	3,573171	3,702381	0,32305099	0,56977985
známá-neznámá	5,853659	5,89881	0,08186392	0,77478719

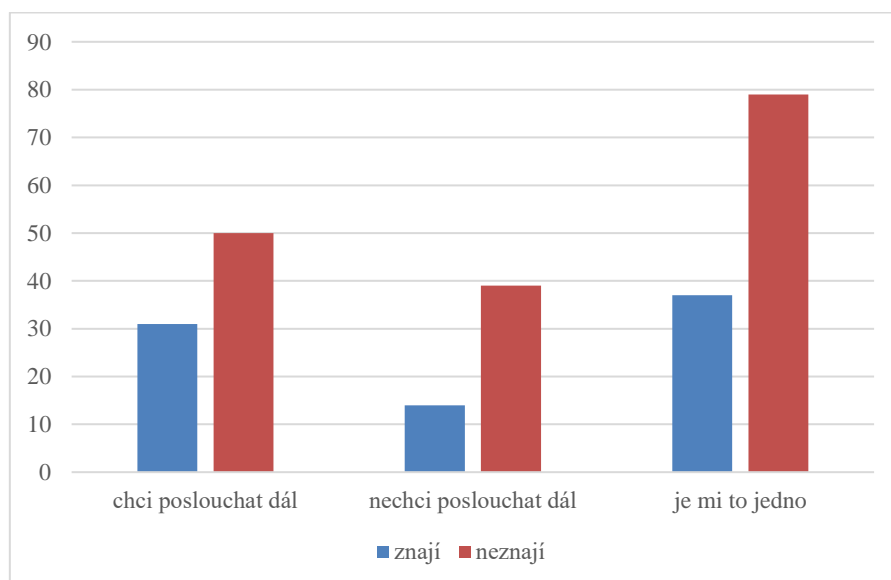
Graf č. 77 – Aspekt znalosti Fausta – Ukázka č. 3 – SD



Tabulka č. 78 – Aspekt znalosti Fausta – Ukázka č. 3 – ZD

Zájem	chci poslouchat dál	nechci poslouchat dál	je mi to jedno
znají	31	14	37
neznají	50	39	79
Chí-kvadrát test	2,1234		
P-hodnota	0,3459		

Graf č. 78 – Aspekt znalosti Fausta – Ukázka č. 3 – ZD



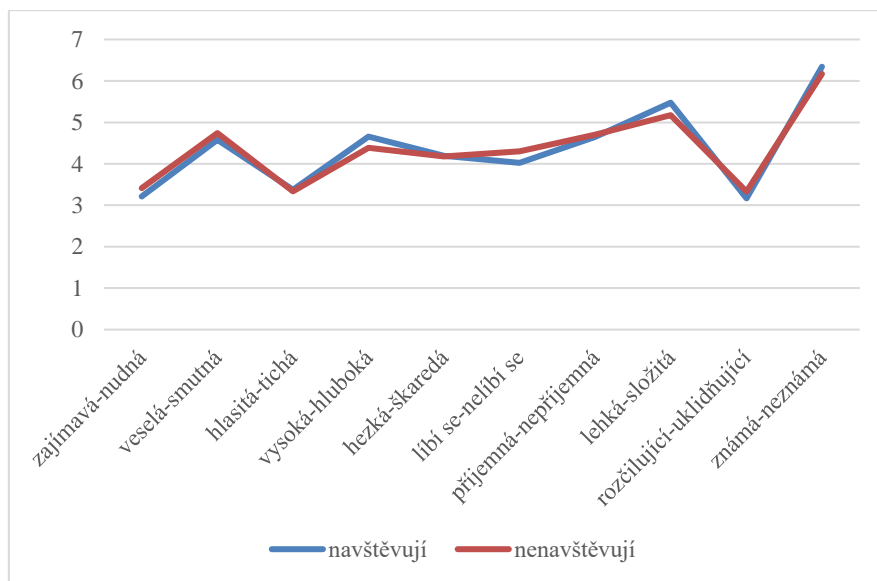
Aspekt návštěvy místa s varhanami

Ukázka č. 1

Tabulka č. 79 – Aspekt návštěvy místa s varhanami – Ukázka č. 1 – SD

Škála	Průměr		Kruskal-Wallis test	P-hodnota
	navštěvují	nenavštěvují		
zajímavá-nudná	3,210526	3,411765	0,63002404	0,42734649
veselá-smutná	4,578947	4,742647	0,65829932	0,41716099
hlasitá-tichá	3,377193	3,338235	0,1106745	0,73937753
vysoká-hluboká	4,657895	4,389706	1,71998698	0,18969472
hezkká-škaredá	4,192982	4,176471	0,0235836	0,87794917
líbí se-nelíbí se	4,026316	4,301471	1,13989288	0,28567496
příjemná-nepříjemná	4,649123	4,705882	0,00400627	0,94953149
lehká-složitá	5,473684	5,176471	2,95867843	0,08541773
rozčilující-uklidňující	3,166667	3,330882	0,81386083	0,36698125
známá-neznámá	6,342105	6,169118	0,54339096	0,46103079

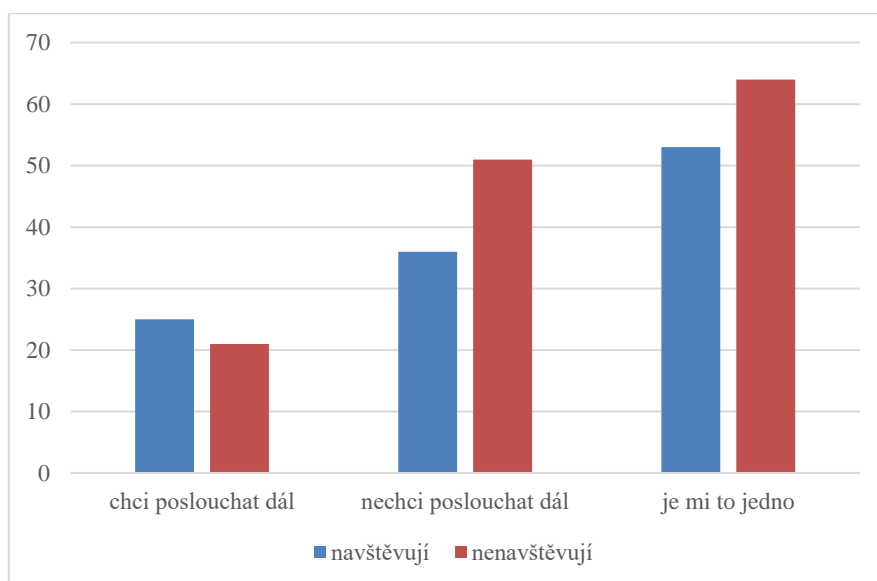
Graf č. 79 – Aspekt návštěvy místa s varhanami – Ukázka č. 1 – SD



Tabulka č. 80 – Aspekt návštěvy místa s varhanami – Ukázka č. 1 – ZD

Zájem	chci poslouchat dál	nechci poslouchat dál	je mi to jedno
navštěvují	25	36	53
nenavštěvují	21	51	64
Chí-kvadrát test	2,0481		
P-hodnota	0,3591		

Graf č. 80 – Aspekt návštěvy místa s varhanami – Ukázka č. 1 – ZD

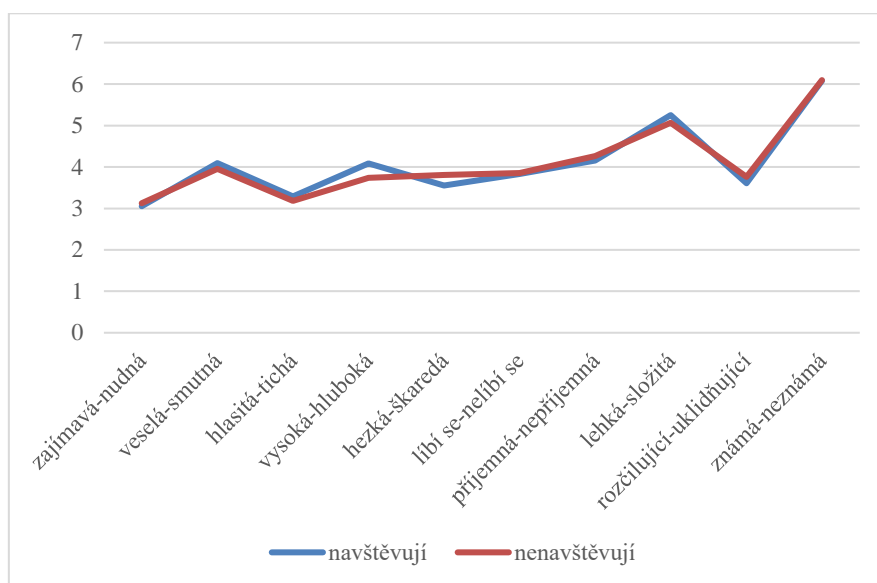


Ukázka č. 2

Tabulka č. 81 – Aspekt návštěvy místa s varhanami – Ukázka č. 2 – SD

Škála	Průměr		Kruskal-Wallis test	P-hodnota
	navštěvují	nenavštěvují		
zajímavá-nudná	3,052632	3,125	0,05403947	0,81617771
veselá-smutná	4,096491	3,955882	0,97180187	0,32423121
hlasitá-tichá	3,289474	3,183824	0,42777613	0,51308219
vysoká-hluboká	4,087719	3,735294	4,19117426	0,04063494
hezká-škaredá	3,552632	3,808824	1,76943416	0,18345212
líbí se-nelíbí se	3,833333	3,852941	0,01423067	0,90504372
příjemná-nepříjemná	4,157895	4,264706	0,13286158	0,71548331
lehká-složitá	5,254386	5,066176	1,03832619	0,30821107
rozčilující-uklidňující	3,605263	3,757353	0,51902078	0,47125969
známá-neznámá	6,078947	6,095588	0,11400446	0,73563037

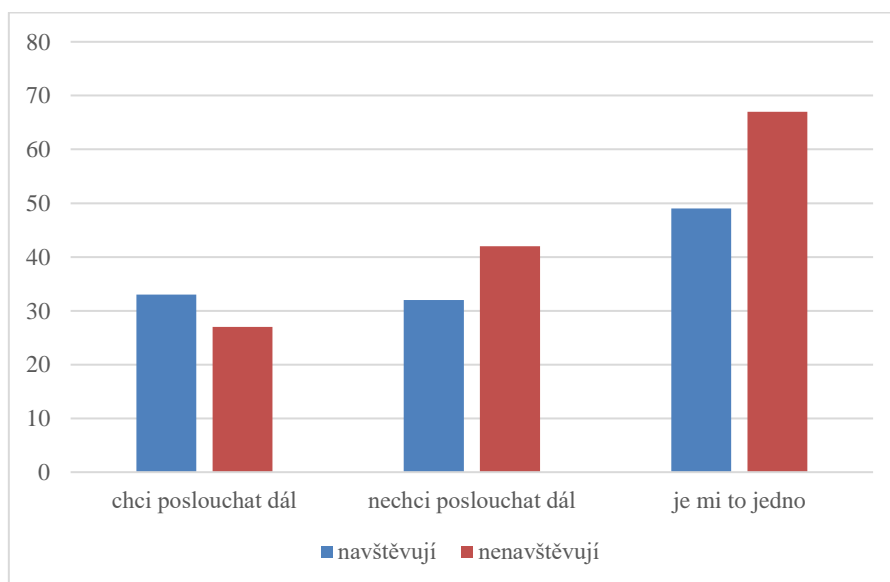
Graf č. 81 – Aspekt návštěvy místa s varhanami – Ukázka č. 2 – SD



Tabulka č. 82 – Aspekt návštěvy místa s varhanami – Ukázka č. 2 – ZD

Zájem	chci poslouchat dál	nechci poslouchat dál	je mi to jedno
navštěvují	33	32	49
nenavštěvují	27	42	67
Chí-kvadrát test	2,8304		
P-hodnota	0,2429		

Graf č. 82 – Aspekt návštěvy místa s varhanami – Ukázka č. 2 – ZD



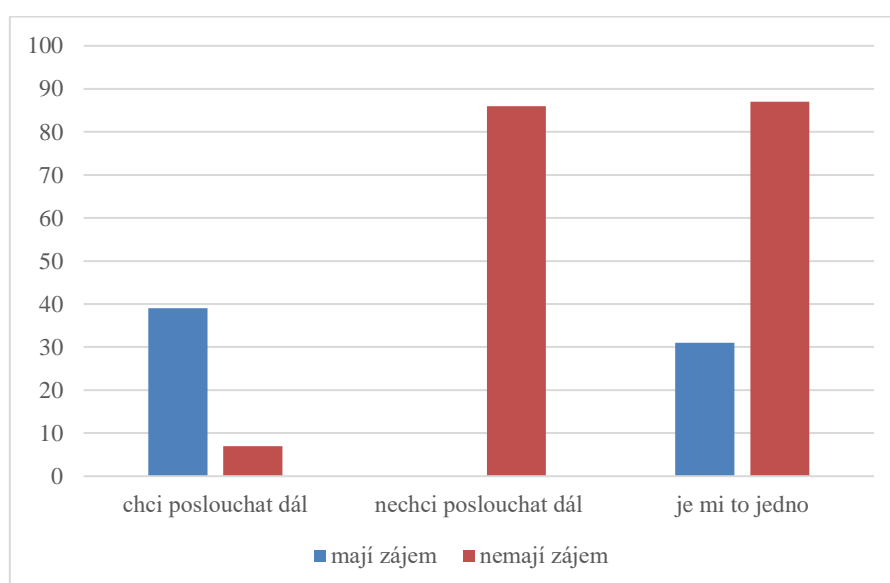
Aspekt výběrového souboru

Ukázka č. 1

Tabulka č. 83 – Aspekt výběrového souboru – Ukázka č. 1 – ZD

Zájem	chci poslouchat dál	nechci poslouchat dál	je mi to jedno
mají zájem	39	0	31
nemají zájem	7	86	87
Chí-kvadrát test	105,01		
P-hodnota	0,00		

Graf č. 83 – Aspekt výběrového souboru – Ukázka č. 1 – ZD

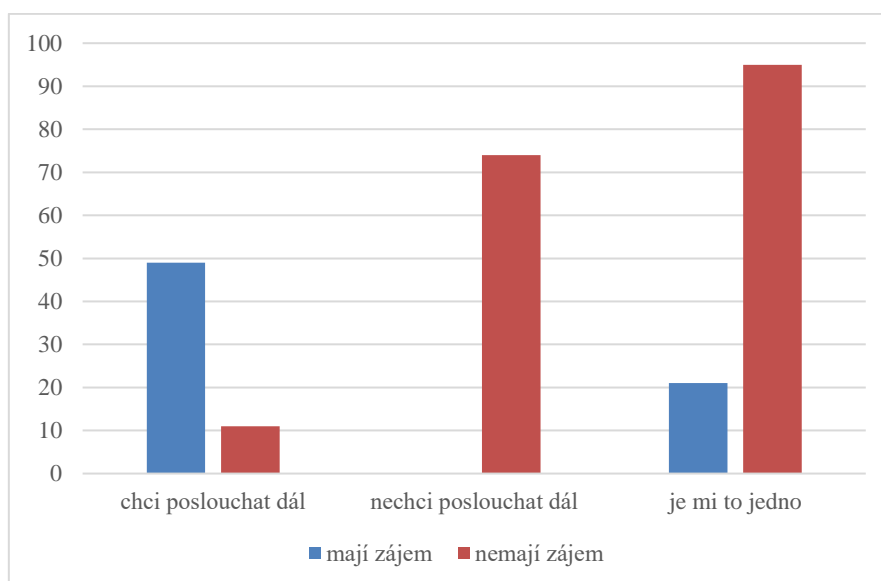


Ukázka č. 2

Tabulka č. 84 – Aspekt výběrového souboru – Ukázka č. 2 – ZD

Zájem	chci poslouchat dál	nechci poslouchat dál	je mi to jedno
mají zájem	49	0	21
nemají zájem	11	74	95
Chí-kvadrát test	120,13		
P-hodnota	0,00		

Graf č. 84 – Aspekt výběrového souboru – Ukázka č. 2 – ZD

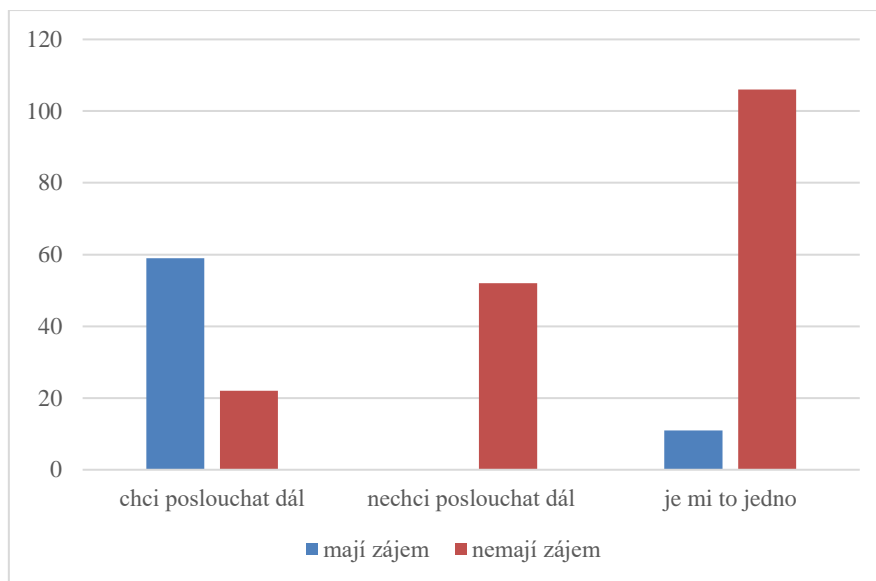


Ukázka č. 3

Tabulka č. 85 – Aspekt výběrového souboru – Ukázka č. 3 – ZD

Zájem	chci poslouchat dál	nechci poslouchat dál	je mi to jedno
mají zájem	59	0	11
nemají zájem	22	52	106
Chí-kvadrát test	120,32		
P-hodnota	0,00		

Graf č. 85 – Aspekt výběrového souboru – Ukázka č. 3 – ZD



6 SEZNAM TABULEK V PŘÍLOZE

Tabulka č. 53 – Aspekt výkladu – Ukázka č. 3 – ZD.....	174
Tabulka č. 54 – Aspekt pohlaví – Ukázka č. 1 – SD.....	175
Tabulka č. 55 – Aspekt pohlaví – Ukázka č. 1 – ZD.....	175
Tabulka č. 56 – Aspekt pohlaví – Ukázka č. 2 – SD.....	176
Tabulka č. 57 – Aspekt pohlaví – Ukázka č. 2 – ZD.....	177
Tabulka č. 58 – Aspekt pohlaví – Ukázka č. 3 – SD.....	178
Tabulka č. 59 – Aspekt pohlaví – Ukázka č. 3 – ZD.....	178
Tabulka č. 60 – Aspekt rodiny – Ukázka č. 1 – SD.....	179
Tabulka č. 61 – Aspekt rodiny – Ukázka č. 1 – ZD.....	180
Tabulka č. 62 – Aspekt rodiny – Ukázka č. 2 – SD.....	181
Tabulka č. 63 – Aspekt rodiny – Ukázka č. 2 – ZD.....	181
Tabulka č. 64 – Aspekt rodiny – Ukázka č. 3 – SD.....	182
Tabulka č. 65 – Aspekt rodiny – Ukázka č. 3 – ZD.....	183
Tabulka č. 66 – Aspekt poslechu hudby mimo školu a ZUŠ – Ukázka č. 2 – ZD.....	184
Tabulka č. 67 – Aspekt hry na klávesové nástroje – Ukázka č. 1 – SD.....	185
Tabulka č. 68 – Aspekt hry na klávesové nástroje – Ukázka č. 1 – ZD.....	185
Tabulka č. 69 – Aspekt hry na klávesové nástroje – Ukázka č. 2 – SD.....	186
Tabulka č. 70 – Aspekt hry na klávesové nástroje – Ukázka č. 2 – ZD.....	187
Tabulka č. 71 – Aspekt hry na klávesové nástroje – Ukázka č. 3 – SD.....	188
Tabulka č. 72 – Aspekt hry na klávesové nástroje – Ukázka č. 3 – ZD.....	188
Tabulka č. 73 – Aspekt znalosti Fausta – Ukázka č. 1 – SD.....	189
Tabulka č. 74 – Aspekt znalosti Fausta – Ukázka č. 1 – ZD.....	190
Tabulka č. 75 – Aspekt znalosti Fausta – Ukázka č. 2 – SD.....	191
Tabulka č. 76 – Aspekt znalosti Fausta – Ukázka č. 2 – ZD.....	191
Tabulka č. 77 – Aspekt znalosti Fausta – Ukázka č. 3 – SD.....	192
Tabulka č. 78 – Aspekt znalosti Fausta – Ukázka č. 3 – ZD.....	193
Tabulka č. 79 – Aspekt návštěvy místa s varhanami – Ukázka č. 1 – SD.....	194
Tabulka č. 80 – Aspekt návštěvy místa s varhanami – Ukázka č. 1 – ZD.....	194
Tabulka č. 81 – Aspekt návštěvy místa s varhanami – Ukázka č. 2 – SD.....	195
Tabulka č. 82 – Aspekt návštěvy místa s varhanami – Ukázka č. 2 – ZD.....	196
Tabulka č. 83 – Aspekt výběrového souboru – Ukázka č. 1 – ZD.....	197
Tabulka č. 84 – Aspekt výběrového souboru – Ukázka č. 2 – ZD.....	198
Tabulka č. 85 – Aspekt výběrového souboru – Ukázka č. 3 – ZD.....	199

7 SEZNAM GRAFŮ V PŘÍLOZE

Graf č. 53 – Aspekt výkladu – Ukázka č. 3 – ZD	174
Graf č. 54 – Aspekt pohlaví – Ukázka č. 1 – SD	175
Graf č. 55 – Aspekt pohlaví – Ukázka č. 1 – ZD	176
Graf č. 56 – Aspekt pohlaví – Ukázka č. 2 – SD	177
Graf č. 57 – Aspekt pohlaví – Ukázka č. 2 – ZD	177
Graf č. 58 – Aspekt pohlaví – Ukázka č. 3 – SD	178
Graf č. 59 – Aspekt pohlaví – Ukázka č. 3 – SD	179
Graf č. 60 – Aspekt rodiny – ukázka č. 1 – SD	180
Graf č. 61 – Aspekt rodiny – Ukázka č. 1 – ZD	180
Graf č. 62 – Aspekt rodiny – Ukázka č. 2 – SD	181
Graf č. 63 – Aspekt rodiny – Ukázka č. 2 – ZD	182
Graf č. 64 – Aspekt rodiny – Ukázka č. 3 – SD	183
Graf č. 65 – Aspekt rodiny – Ukázka č. 3 – ZD	183
Graf č. 66 – Aspekt poslechu hudby mimo školu a ZUŠ – Ukázka č. 2 – ZD	184
Graf č. 67 – Aspekt hry na klávesové nástroje – Ukázka č. 1 – SD	185
Graf č. 68 – Aspekt hry na klávesové nástroje – Ukázka č. 1 – ZD	186
Graf č. 69 – Aspekt hry na klávesové nástroje – Ukázka č. 2 – SD	187
Graf č. 70 – Aspekt hry na klávesové nástroje – Ukázka č. 2 – ZD	187
Graf č. 71 – Aspekt hry na klávesové nástroje – Ukázka č. 3 – SD	188
Graf č. 72 – Aspekt hry na klávesové nástroje – Ukázka č. 3 – ZD	189
Graf č. 73 – Aspekt znalosti Fausta – Ukázka č. 1 – SD	190
Graf č. 74 – Aspekt znalosti Fausta – Ukázka č. 1 – ZD	190
Graf č. 75 – Aspekt znalosti Fausta – Ukázka č. 2 – SD	191
Graf č. 76 – Aspekt znalosti Fausta – Ukázka č. 2 – ZD	192
Graf č. 77 – Aspekt znalosti Fausta – Ukázka č. 3 – SD	193
Graf č. 78 – Aspekt znalosti Fausta – Ukázka č. 3 – ZD	193
Graf č. 79 – Aspekt návštěvy místa s varhanami – Ukázka č. 1 – SD	194
Graf č. 80 – Aspekt návštěvy místa s varhanami – Ukázka č. 1 – ZD	195
Graf č. 81 – Aspekt návštěvy místa s varhanami – Ukázka č. 2 – SD	196
Graf č. 82 – Aspekt návštěvy místa s varhanami – Ukázka č. 2 – ZD	196
Graf č. 83 – Aspekt výběrového souboru – Ukázka č. 1 – ZD	197
Graf č. 84 – Aspekt výběrového souboru – Ukázka č. 2 – ZD	198
Graf č. 85 – Aspekt výběrového souboru – Ukázka č. 3 – ZD	199

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLMOUCI
Pedagogická fakulta
Katedra hudební výchovy

Autoreferát k disertační práci na téma:
Aspekty recepce hudební mlvy vybraných varhanních skladeb Petra Ebena na ZUŠ

Mgr. et Mgr. Marek Gajda

Školitel: prof. MgA. Petr Planý

Olomouc 2017

Jména oponentů:

prof. PhDr. Pavel Klapil, CSc., PdF UP v Olomouci

prof. Martin Poruba, Hochschule für Musik und Theater, Mnichov

doc. PaedDr. Mgr. art. Zuzana Zahradníková, Ph.D., PdF KU v Ružomberoku

Místo a termin obhajoby:

Katedra hudební výchovy, PdF UP Olomouc

březen 2017

Místo, kde bude disertační práce s posudky vystavena 14 dnů před vykonáním její obhajoby:

Sekretariát KHV PdF UP v Olomouci

OBSAH DISERTAČNÍ PRÁCE

Čestné prohlášení	3
ANOTACE.....	5
ABSTRACT	5
OBSAH	7
ÚVOD	9
1 TEORETICKÁ ČÁST.....	12
1.1 Výchozí pojmy související s hudební mluvou.....	12
1.2 Hudební mluva Petra Ebena	23
1.3 Didaktika poslechu hudby zaměřeného na hudební mluvu	29
1.4 Petr Eben jako hudební pedagog	35
1.5 Faustovský mýtus a jeho zpracování v hudbě	39
2 PRAKTICKÁ ČÁST.....	46
2.1 Výzkum aspektů	46
2.1.1 Anamnestický dotazník	47
2.2 Celkový obraz recepce skladeb	75
2.2.1 Porovnání celkové recepce skladeb.....	80
2.2.2 Dojmy z ukázek.....	81
2.2.3 Aspekt výkladu.....	91
2.2.4 Aspekt pohlaví.....	103
2.2.5 Aspekt rodiny	104
2.2.6 Aspekt poslechu vážné hudby mimo školu a ZUŠ.....	104
2.2.7 Aspekt účasti na varhanním koncertu	110
2.2.8 Aspekt hry na klávesový nástroj	117
2.2.9 Aspekt znalosti Fausta.....	117
2.2.10 Aspekt návštěvy místa s varhanami	118
2.2.11 Aspekt oblíbenosti hudební nauky	120
2.2.12 Aspekt výběrového souboru.....	127
2.2.13 Profil zájemce o Ebenovy varhanní skladby	132
2.2.14 Porovnání váhy aspektů	133
2.3 Projekt s výběrovým souborem	136

ZÁVĚR.....	144
SUMMARY	146
SEZNAM LITERATURY	148
SEZNAM ZKRATEK.....	156
SEZNAM TABULEK.....	158
SEZNAM GRAFŮ	160
PŘÍLOHY	162
1 Anamnestický dotazník	162
2 Sémantický diferenciál a zvukový dotazník.....	166
3 Základní osnova k výkladu	169
4 Osnova otázek pro výběrový soubor	173
5 Zbývající tabulky a grafy k aspektům	174
6 Seznam tabulek v příloze	200
7 Seznam grafů v příloze.....	201

ANOTACE

Disertační práce se zabývá recepcí vybraných varhanních skladeb Petra Ebena na ZUŠ, přičemž si klade za cíl zkoumat vliv výkladu ke skladbám a jejich prezentace, kde především výklad a mluvené slovo sám Eben považuje za nedílnou součást svých skladeb s mimohudební inspirací. Cílem práce je ověřit, zda a do jaké míry má výklad na recepci vliv v porovnání s jinými aspekty. Vzorek tvoří posluchači nejvyšších ročníků hudební nauky: v první fázi se jedná o kvantitativní výzkum za pomoci metod anamnestického dotazníku, sémantického diferenciálu a zvukového dotazníku. Druhou fází tvoří projekt s poslechovými aktivitami, zakončenými skupinovým interview. Kritériem výběru žáků vhodných pro účast v projektu je projevený zájem o poslech skladeb ve zvukovém dotazníku, přičemž dalším cílem práce je určit posluchačův profil. Konečně třetím cílem práce je prokázat, zda má projekt u vhodných kandidátů pozitivní vliv na recepci skladeb.

Klíčová slova:

recepce, Petr Eben, hudební mluva, varhany, základní umělecká škola

ABSTRACT

The thesis deals with the reception of selected organ works by Petr Eben at primary art and music schools, focusing on the influence of the explanation and presentation of the works, being considered an integral part of Eben's works by the author himself, especially as far as those of extra-musical context are concerned. The goal of the thesis is to prove whether and to what extent the presentation and explanation have influence on the reception in comparison to other aspects. The sample is students in the highest music theory classes: the first stage is quantitative research, using the following methods: anamnestic questionnaire, semantic differential and sound questionnaire. The second stage is a project with listening activities with a subsequent group interview. The criterion of the choice of appropriate candidates is their interest shown in the questionnaires, whereby the determination of their profile is another aim of the thesis. The final aim is to find out whether such a project has a positive influence on reception in appropriate candidates.

Keywords:

reception, Petr Eben, musical speech, organ, primary art and music schools

ÚVOD

V koncepci své disertace vycházím z několika daností: za prvé je to můj dlouholetý vztah ke skladbám Petra Ebena – jednu z nich, *Triptychon pro varhany*, jsem před časem natočil na CD a poslal skladateli v době, kdy ještě žil. Jeho vřelá odpověď v osobním dopise mě povzbudila ke studiu, poslechu, interpretaci a analýze mnoha jeho dalších varhanních skladeb a/nebo skladeb, v nichž figurují varhany jako jeden z hlavních nástrojů.

Zmíněná problematika se stala podkladem i při volbě tématu mé diplomové práce, kterou vedl prof. MgA. Petr Planý, můj nynější školitel. Práce s názvem „*Serafínské*“ a „*mefistofelské*“ prvky v hudební mluvě kompozičních cyklů Petra Ebena *Faust* a *Job* a jejich využití v rámci výuky hudební výchovy a hry na varhany na středních a základních uměleckých školách se zabývala jednou z určujících inspirací Ebenovy tvorby, a to hudebním zobrazením souboje dobrých a zlých sil v lidském nitru i obecně na bázi kontrastů. Výzkumný korpus tvořily dva velké filozofické cykly pro varhany, které vznikly z improvizací na scény z dramatu J. W. Goetha *Faust* (prvního dílu) a vybrané pasáže z knihy *Job* ze Starého zákona z Bible. Faustovská tematika mě zaujala mj. i proto, že jsem vystudoval rovněž germanistiku.

Jedním z dílčích závěrů práce bylo zjištění, že existují takové „serafínské“ a „mefistofelské“ prvky, u kterých by bez znalostí estetického, literárního či kulturního kontextu hrozila desinterpretace. Příkladem jsou věty „Kolovrátkář“, „Studentské písně“, „Markétka“ a „Valpuržina noc“ z cyklu *Faust*. V jiných větách – „Prolog“, „Velikonoční sbory“, „Requiem“ a „Epilog“ atd. se setkáme s poměrně zřetelnou distinkcí mezi Dobrem a Zlem, a to převážně pomocí konsonancí a disonancí, čistých intervalů a přítomností tritonu, vzestupných a sestupných intervalových kroků, „klasické“ harmonie a zvýšeného podílu klastrů, citace původních motivů a jejich deformace či tonality a atonality, resp. bitonality, dále pomocí volby rejstříků atp.

Kupříkladu v případě „Valpuržiny noci“ tvoří varhany doprovod k rozpustilému reji čarodějnic. Harmonie je tonální, jednoznačně převažují konsonance, rytmus je převážně pravidelný, registrace průhledná. Zajisté tedy nepřekvapí, že odhalit fakt, že se jedná o „mefistofelský“ prvek, lze teprve na základě znalosti obecně a hudebně estetického, jakož i literárního, kulturního, historického a situačního kontextu.

Lze se tedy očekávat, že bez obeznámení s těmito souvislostmi posluchači neodhalí Ebenův původní záměr. Otázkou je, zda je to nutné. Podle skladatele ano, jelikož posluchač je pro něj velmi

důležitý¹ – k mnoha svým skladbám připojil komentáře a k jednotlivým scénám přiřadil úryvky z dramát, knih, básní atd. Tato vysvětlení slouží podle něj jako „hůl vkládaná posluchači do rukou pro usnadnění jeho cesty“, avšak může se velmi snadno „ocitnout na skladatelových zádech“, pakliže posluchač prohlásí: „Já jsem to tam necítil, neslyšel.“²

Další zajímavostí je také souvislost oblíbenosti Ebenových skladeb s připojeným výkladem na jedné straně a jeho absencí na straně druhé.³ Jistý varhaník mně před několika lety sdělil, že hrál tutéž kompozici Ebena na koncertě s průvodním slovem a bez průvodního slova; zatímco v prvním případě zaznamenal úspěch, ve druhém případě byla reakce publika spíše negativní. Přišlo mi tedy zajímavé ověřit, zda je to ojedinělý jev, či zda se uvedená korelace projeví i na našem výzkumném vzorku.

Z výše uvedeného vyvstává základní otázka, jež je v disertaci řešena, a sice, zda je recepce Ebenovy hudby po předchozím výkladu jiná (posluchači se k ní stavějí kladněji), nebo do jaké míry je Ebenova hudební řeč schopna oslovit posluchače i bez toho, aniž by byl posluchač předem informován o poselství skladby či jejím významu. Samozřejmě je dosti dobře možné, že značné množství posluchačů se může cítit osloveno Ebenovým stylem samým o sobě, kupř. rytmickou a metrickou rozmanitostí, výrazným tematickým i motivickým materiálem, kontrasty, bizarními barvami atp.⁴ Sám mám podobnou zkušenost s posluchači z jednoho koncertu, kde jsem Ebenovy varhanní skladby zařadil do programu.

S ohledem na skutečnost, že Petr Eben patří k nejznámějším a nejvýznamnějším českým skladatelům dvacátého století – o to více v oblasti varhanní hudby – je přínosné a relevantní zkoumat recepci jeho varhanních skladeb u mladé generace, už proto, že patří ke světově nejznámějším Ebenovým skladbám.

Jak již bylo naznačeno výše, vzhledem k hlubšímu vhledu do varhanních cyklů z 80. let, které v sobě také shrnují mnohé typické prvky Ebenovy hudební mluvy, jsme z hlediska konkrétních skladeb vybrali tři části ze suity *Faust pro varhany*. Výzkumný vzorek, jak naznačuje také název práce, tvoří posluchači nejvyšších ročníků hudební nauky na ZUŠ, kteří se v rámci

¹ Srov. VONDROVICOVÁ (1994): 426.

² Cit. Ebena in JAKUBÍČEK (1991): 23.

³ Podle Petra Ebena by se mělo dětem vysvětlit, oč ve skladbě jde, a nikoliv skladbu pouze pustit – srov. cit. Ebena in VONDROVICOVÁ (1998): 118.

⁴ Na oblibu rytmické a energické hudby upozorňuje např. MUŽÍK (2009): 42. Ebenova hudba je také přístupná díky tomu, že přestože je moderní, stojí na základech klasické hudební kultury, jak uvádí v cit. Ebenův interpret Stanislav Šurin – viz ONDERČIN (2013): 175.

náplně předmětu hudební nauka seznamují s hudbou 20. století a z předmětu český jazyk je jim pak v základních rysech známa faustovská látka.⁵ Dalším argumentem pro výběr Fausta je také skutečnost, že se v zásadě jedná o dílo nejprogramnější dílo, oproti např. *Nedělní hudbě* apod.⁶, a jsou to právě programní skladby, které Eben doporučuje dětem konzumovat.⁷

Předložená disertační práce je tradičně rozdělena na teoretickou a praktickou část. V první kapitole teoretické části se věnujeme vymezení základních pojmů vztahujících se k problematice recepce, hudební mluvy, hudební sémantiky a dalších oblastí, které souvisejí s předmětem této práce v obecné rovině. Další kapitola se pak specificky zaměřuje na nejdůležitější prvky Ebenovy hudební mluvy. Následující kapitola se zabývá didaktickými aspekty poslechových hodin se zaměřením na hudební řeč a na ni navazující kapitola strukturou Ebenových hudebních pořadů, která také obsahuje jeho názory na hudební výchovu a didaktické postřehy. V poslední kapitole teoretické části je pojednáno o faustovské látce v hudbě se snahou najít některé obecné rysy faustovských zhudebnění, která se objevují i u Ebena.

Praktická část sestává ze dvou fází: v první z nich je popsán a vyhodnocen kvalitativní výzkum na výše uvedeném vzorku s cílem zjistit, které aspekty kromě výkladu ovlivňují recepci Ebenových varhanních skladeb za použití metod anamnestického dotazníku, sémantického diferenciálu a zvukového dotazníku. S ohledem na statistickou významnost rozdílů jsou použity dva statistické testy, a to Kuras-Wallis test a Chí-kvadrát test dobré shody. Druhým cílem je určit profil posluchače Ebenovy varhanní hudby, který o ni projeví zájem: je stanoven kritériem ochoty poslouchat skladbu dále a následně selektovaný soubor vyhodnocen za pomoci četnosti.

Druhou fází praktické části tvoří projekt, který je zaměřen na poslechové aktivity s výše uvedeným souborem. Snaží se ukázat některé možnosti prezentace a práce s vybranými prvky Ebenovy hudební mluvy (včetně interdisciplinárních přesahů) a přináší zkušenosti z tohoto workshopu. Je zakončen skupinovým interview, které si klade za cíl zjistit, zda takovýto projekt přispívá k většímu zájmu o Ebenovu hudbu.

⁵ Materiál pro práci s pověstí o Faustovi je dostupný z portálu pro učitele k podpoře RVP – viz <<http://dum.rvp.cz/materialy/faustuv-dum.html>>. Pověst o Faustově domě je součástí knihy *České pověsti pro malé děti* a také 50 nových pohádek na motivy českých pověstí a bájí, na které autor této práce narazil v knihovně MŠ – viz Seznam literatury.

⁶ Srov. FISHELL (1988): 44.

⁷ Srov. VONDROVICOVÁ (1995): 118.

1 VÝZKUM ASPEKTŮ

Jako nejvhodnější se v rámci ZUŠ jeví posluchači nejvyšších ročníků hudební nauky, konkrétně se tedy jedná o skupinový výběr z řad 4. a 5. ročníku hudební nauky na ZUŠ v Moravskoslezském kraji. Vzorek výzkumu tvoří celkem 2 skupiny žáků ZUŠ – u první skupiny (kontrolní) se zkoumá recepcie bez výkladu ke skladbám a u druhé s výkladem (experimentální). Na tomto místě je důležité poznamenat, že onen výklad rozhodně nehodlá vnucovat vlastní pojetí Ebenových skladeb, a připravit tak posluchače o jejich originální vnímání; vychází výhradně ze skladatelových komentářů, jež jsou pro pochopení skladeb určující, čímž se zajistí vyhnutí se scestné verbalizaci, na jejíž zneužití upozorňuje např. Poledňák⁸.

Z pochopitelných důvodů by Ebenův komentář ke skladbám nebyl dostačující. Úryvky překladu prvního dílu Goethova *Fausta*, které jsou součástí většiny nahrávek, mohou být sice užitečné, avšak nikoliv jediným zdrojem výkladu. V případě *Fausta* se nabízí využití faustovských pověstí, kupř. pověsti o Faustově domě z Jiráskových *Starých pověstí českých*. Ani tento výklad však v žádném případě nesmí být zavádějícím, nýbrž musí stále plně zůstat ve službách díla a vzhledem k rozdílnosti děje (Eben vychází z Goetha) se jako vhodnější jeví tuto pověst spíše zmínit a popř. doplnit fotografií apod. Výklad však nesmí být příliš dlouhý, proto je zapotřebí také jistého zjednodušení děje.⁹

V neposlední řadě je také nutno uvažovat o názorném, avšak jednoduchém vysvětlení fungování varhan, zvláště pak varhan „ebenovských“, tj. nástroje minimálně třimanuálového ve větším prostoru s kvalitními akustickými parametry, skýtajícího možnost celé palety rozličných barevných kombinací s významným zastoupením jazykových rejstříků¹⁰.

Cílem výzkumu je také popsat, které další aspekty a do jaké míry mohou ovlivňovat recepci vybraných varhanních skladeb Petra Ebena u posluchačů ZUŠ. V oblasti metod se často osvědčila jejich kombinace s ohledem na zkoumaný jev: v našem případě jsou to anamnestický

⁸ POLEDŇÁK (1998): 14.

⁹ Jak uvádí HERDEN (1994): 74. Soustředění se na pochopení základní významové výstavby díla uvádí také JIRÁNEK (1979): 107. o „významových dominantách“ hovoří FALTUS (2000): 23.

¹⁰ Srov. VÍTOVÁ (2004): 440.

dotazník, sémantický diferenciál a zvukový dotazník,¹¹ doplněné zúčastněným pozorováním¹² autora této práce. Konkrétně se tedy jednalo o anamnestický dotazník (22 otázek), sémantický diferenciál a zvukový dotazník (3 ukázky á 10 otázek (sémantický diferenciál) + 2 otázky (zvukový dotazník¹³)). Výzkum byl proveden na vzorku 250 žáků ZUŠ z nejvyšších ročníků hudebních nauk.

Jak jsme uvedli v úvodu, pro výzkum byly vybrány tři části ze suity *Faust pro varhany*.¹⁴ Jmenovitě se jedná o „Prolog“ (dále též jako Ukázka č. 1), „Velikonoční sbory“ (Ukázka č. 2) a „Valpuržinu noc“ (Ukázka č. 3).¹⁵ V „Prologu“ jde především o střídání vysokých a nízkých poloh a zároveň také temných a světlých barev varhanních rejstříků; jedná se tedy o výšku a potažmo barvu.¹⁶ „Velikonoční sbory“ jsou v zásadě rozděleny na dvě části, přičemž první z nich má charakter dobra a druhá zla.¹⁷ Zde proti sobě stojí především původní „čisté“ citace gregoriánských motivů a fanfáry a jejich alterace; rozlišení barev (principálový sbor vs. jazyky a alikvoty) je sice poměrně zřetelné, nikoliv však zcela jednoznačné. Konečně „Valpuržina noc“ představuje nejspletitější fenomén: jde především o karikaturu a triviálnost, které mají představovat zlo.¹⁸ Jako nezbytnost pro pochopení těchto skladeb se jeví objasnění širšího estetického kontextu (karnevalů, masek, čarodějnic atd.), která kontrastuje s čistým nadpozemským estetickým ideálem v podobě Markétčina motivu, který se ve skladbě objeví ve formě reminiscence.¹⁹

¹¹ Sémantického diferenciálu bylo použito při zkoumání recepce nejen skladeb z oblasti vážné hudby – viz např. RADIMCOVÁ (2011): 144 – v oblasti rockové hudby, ale i v jiných disciplínách – viz VALA (2014): 75 ff. – při výzkumu čtenářské gramotnosti. Na podobnost sémantiky v hudbě a básnictví upozorňoval již např. také FALTUS (2000): 20. Je však zde potřeba mít zároveň na paměti z podstaty věci vyplývající rozdílnosti těchto umění – k hudbě a jazyku viz také úvodní kapitola teoretické části disertační práce.

¹² Jako doplněk je tato metoda doporučována např. u VÁŇOVÉ/SKOPALA (2007): 39.

¹³ Zvukový dotazník slouží také jako doplněk k sémantickému diferenciálu k určení dominantních výrazových prostředků či dojmů ze skladeb souvisejících s programní hudbou. – viz např. VÁŇOVÁ/SKOPAL (2007): 59.

¹⁴ o možnostech třech ukázek stejného žánru i od jednoho skladatele hovoří i Poledňák – srov. POLEDŇÁK et al. (1960): 6.

¹⁵ EBEN (1983).

¹⁶ Srov. VONDROVICOVÁ (1995): 188.

¹⁷ Srov. tamtéž.

¹⁸ Srov. tamtéž.

¹⁹ Blíže k „serafinským“ a „mefistofelským“ prvkům v jednotlivých částech a jejich kontextu viz GAJDA (2012): 51 ff.

2 ANAMNESTICKÝ DOTAZNÍK

Anamnestický dotazník sestával celkem z 22 otázek. Kromě nich obsahoval také údaje o třídě (ročníku hudební nauky), věku a pohlaví.

Poněvadž v některých případech (především u menších ZUŠ) může dojít k tomu, že třídy jsou spojeny a našim cílem bylo vyselektovat skupinu co nejhomogennější, obsahovala první otázka více možností, než kolik jich je uvedeno v tabulce a viditelné na grafu. Pokud se někdo totiž věnoval hudbě po velmi krátkou dobu, tj. méně než rok (možnost a)) nebo 1 až 2 roky (možnost b)), byl z výběrového vzorku vyloučen, poněvadž prakticky nepatřil do čtvrtého či pátého ročníku hudební nauky, byl tedy pouze přítomen z důvodu slučování skupin. Takových případů bylo nicméně zaznamenáno pouze několik.

Při sestavování otázek byl vytyčen cíl vybrat takové otázky, které by kromě obrazu o vzorku jako celku zároveň také umožnily sledovat další aspekty kromě výkladu, které by mohly mít vliv na recepci. Tyto otázky jsou doplněny o takové dotazy, jež si kladou za cíl potvrdit homogenost vzorku, popř. získat údaje o dalších preferencích posluchačů. Při sestavování pořadí otázek v dotazníku byl zvolen trend od obecných otázek ke konkrétním, tj. např. otázka o koncertech vážné hudby obecně předchází otázce o návštěvě varhanního koncertu, resp. koncertu, na kterém hrály varhany. Z hlediska struktury je dotazník rozdělen do sekcí, první dvě otázky jsou zaměřeny na délku hry a rodinné zázemí či prostředí, otázky 3 až 5 na poslech hudby v rámci školy i ve volném čase, otázky č. 6 až 8 na preferované skladatele umělé hudby, žánry a hudební skupiny neumělé hudby, otázky 9 a 10 se týkaly nástroje, na který děti hrají, otázky 11 až 13 ZUŠ a předmětu hudební nauka se zřetelem k poslechu v jeho rámci, otázka 14 návštěvy koncertů vážné hudby obecně, otázka 15 až 19 varhan (návštěvy prostoru, kde se nacházejí, znalosti varhanní skladby a návštěvy varhanního koncertu). Poslední 3 otázky (20 až 22) byly zaměřeny na znalost profese Petra Ebena, četbu a specificky asociace a spojitosti s postavou jménem Faust.

Konečně z hlediska formy otázek lze hovořit o otázkách umožňujících výběr z nabízených odpovědí (multiple choice), dichotomických otázkách a konečně otázkách otevřených, přičemž zvolení té které formy vždy podléhalo charakteru otázky.

Jak bylo naznačeno výše, některé otázky byly záměrně voleny a pokládány tak, aby bylo možno v případě statisticky porovnatelných možností odpovědí propočítat vliv toho či onoho aspektu na recepci. V některých případech bylo poté nutno sloučit možnosti odpovědí, kupř. *ano*, *hodně*, *ano* a *spíše ano* vyplývá, že se líbil, totéž platí i opačně. Tento postup má své opodstatnění

v danosti, že u příliš malých skupin nelze provést statisticky validní testy. To je také důvod, proč některé aspekty zkoumat lze a jiné nikoliv. Např. u otázky 15 (viz níže) je, jak se ukázalo, poměr odpovědí vyvážený (ti, kteří navštěvují prostory, ve kterých se nacházejí varhany oproti těm, kteří tam zavítají zřídka či vůbec), avšak u otázky č. 14 je tento poměr nevyvážený (těch, kteří často či pravidelně chodí na koncerty, je tak málo, že jejich počet je nepoměrný počtu těch, kteří koncerty nenavštěvují). Zatímco tedy v prvním případě je toto rozložení odpovědí vhodné pro provedení statistického testu, ve druhém nikoliv, z čehož vyplývá, že první jmenovaný aspekt v úvahu bereme a dále zkoumáme, u druhého to naopak není dost dobře možné.

Na základě vyhodnocení dotazníku bylo tedy nad rámec výkladu, pohlaví a výběrového souboru (viz dále) vybráno celkem sedm dalších aspektů, které je možno vzít v úvahu a ověřit jejich vliv na recepci. Jsou to (1) rodinné zázemí a porovnání skupiny, jejichž rodinní příslušníci doma hrají oproti ostatním, (2) poslech vážné hudby mimo školu a ZUŠ a porovnání těch, kteří ji ve volném čase poslouchají oproti ostatním, (3) návštěvníci varhanního koncertu, kterým se zároveň líbil oproti ostatním, (4) hráči na klávesový nástroj oproti ostatním nástrojům (zde je nutno provést zjednodušení, tj. klavír – ano, keyboard – ano, housle – ne, kytara – ne a následně tyto dvě skupiny podrobit srovnání), (5) znalci postavy Fausta a faustovské látky oproti ostatním, (6) návštěvníci míst, kde se varhany nacházejí oproti těm, kteří do těchto prostor nechodí (opět slučování některých odpovědí) a (7) aspekt oblíbenosti hudební nauky – těch, kteří tento předmět, v jehož rámci je poslech prováděn, mají rádi a těch, u nichž oblíben není (je nutno provést sloučení odpovědí kladných a záporných).

3 CELKOVÝ OBRAZ RECEPCE SKLADEB

Porovnáme-li vlastnosti mezi ukázkami, pak jako nejzajímavější je vnímána ukázka č. 3, následuje ukázka č. 2 a jako poslední figuruje ukázka č. 1, přičemž u žádné ze tří ukázek se nedostáváme do hodnot směřujících blíže atributu nudná.

Podobně je tomu u dvojice veselá – smutná, kde se však u ukázky č. 2 dostáváme na neutrální hodnotu, 1. ukázka je pak vnímána jako spíše smutná.

Stejný trend vykazuje i vnímání hlasitosti skladby, kde jako nejméně hlasitá je vnímána ukázka č. 3, následují č. 2 a č. 1. u všech tří se pohybujeme v intervalu směrem k pojmu hlasitá.

Taktéž co do výšky je jako nejvyšší z nich vnímána ukázka č. 3, č. 2 má takřka neutrální hodnotu (3,9) a č. 1 je vnímána jako spíše nízká.

Třetí ukázka je také vnímána jako nejhezčí, jen o něco méně ukázka č. 2 a jako mírně nehezká působí celkově ukázka č. 1 (4,2).

Obdobně je také ukázka č. 3 vnímána jako nejlíbivější, následuje ukázka č. 2 a u první ukázky se dostáváme hodnotou 4,2 již velmi mírně směrem k hodnocení škaredá.

Neutrální postoj zaujímají posluchači ve dvojici příjemná – nepříjemná, ukázka č. 2 je vnímána jako mírně nepříjemná a nejméně příjemná ze všech tří skladeb – v intervalu směrem k pojmu nepříjemná je pro posluchače úvodní ukázka.

Všechny tři ukázky jsou celkově vnímány jako spíše rozčilující, přičemž z tohoto pohledu jsou si ukázky 3 a 2 prakticky rovny, první ukázka je vnímána jako nejvíce rozčilující.

I u poslední protikladné dvojice je skladba vnímána v intervalu směrem k jednomu z pólů: všechny tři ukázky jsou hodnoceny jako poměrně neznámé. Jako nejméně neznámá je vnímána ukázka č. 3, následují č. 2 a č. 1.

Z hlediska shod a neshod stojí za zmínku aspekt libosti (škála líbí se-nelíbí se), která se objevuje u všech tří ukázek. Nejvyšší shody bylo naproti tomu dosaženo pokaždé u jiné z dvojic: u první ukázky u páru známá-neznámá, u druhé v intervalu výšky a u třetí pak u vlastnosti hlasitosti.

Některé z vlastností sémantického diferenciálu korelují rovněž s celkovým projeveným zájmem o skladby. Jak je patrné z uvedených tabulek a grafů, největší zájem je projeven o ukázku č. 3, dále č. 2 a č. 1. Absolutně nejpočetnější a nutno dodat, že rovněž u všech tří ukázek vyrovnaný je podíl možnosti c), tedy že posluchači je jedno, zda ukázku bude poslouchat dále či ne. V nepřímé úměře s postupným růstem zájmů stojí klesající podíl posluchačů, kteří o skladby dále zájem nemají. Ukázala se tedy souvislost mezi dvojicemi sémantického diferenciálu a zájmem skladbu poslouchat dále.

4 SHRUTÍ DOJMŮ Z UKÁZEK

Z hlediska polarity komentářů vyznívají preference jednoznačně ve prospěch třetí ukázky, dále ukázky druhé a první. Poměrně vyrovnaný je naopak podíl zastoupení použití jednoho z výrazů vzatých z nabídky skýtané sémantickým diferencíalem, a to přívlastku zajímavá, který je u prvních dvou ukázek uváděn prakticky se stejnou četností, teprve u třetí ukázky přibližně o pětinu méně často. Rapidní je pokles četnosti užití atributů *zvláštní* a *divná*: zatímco v případě první části

je počet těchto označení významný, u druhé je zřetelně nižší a u třetí prakticky okrajový. Podobně se to děje v případě složitosti.

V případě všech tří ukázek se část posluchačů opírala o pojmy poskytnuté v rámci sémantického diferenciálu, někteří z nich je pak i dále rozvíjeli. Odlišné jsou ovšem četnosti zastoupení konkrétních vlastností: tak se v případě první ukázky setkáváme s převažujícím hodnocením *nelíbí se*, *složitá* a značným použitím slov *zvláštní a divná*, u druhé ukázky mají větší frekvenci naopak pojmy *hezká a příjemná*, také se ale převážně nelíbí (zde je nutno podotknout, že v případě komentářů se jedná pouze o ty respondenty, kteří tyto pojmy znovu použili i v explicitním slovním hodnocení, poměr je tedy relativní, absolutní obraz přináší výše uvedené vyhodnocení sémantického diferenciálu), závěrečná ukázka je vnímána jako *veselá, hezká a líbí se*.

Každá z ukázek vykazuje také odlišné vnímání emocionálního působení, jež posluchači vnímají: zatímco u Prologu dominuje voda a vnímání zvuků a obrazů s ní spojených, u Velikonočních sborů převažují představy hřbitova, smrti, slavnosti či středověku a u Valpuržiny noci jde nejčastěji o představy spojené s tanci či poutěmi. Všem třem ukázkám je společné zmínění účelu hudby jako filmové či hudby vyjadřující děj, určené k muzikálu či divadlu, což je do velké míry v souladu s původním zaměřením skladeb (resp. přesněji řečeno v nich použitého motivického materiálu), jímž byla scénická hudba k dramatu.

Někteří posluchači uvádějí také komentáře, které určitým způsobem souvisejí s Ebenem zamýšleným vyjádřením skladeb: v první části proti sobě bojují zlé síly, ve druhé se objevuje atmosféra boje a napětí, ve třetí pak děs a nadpřirozené bytosti.

S ohledem na prvky hudební řeči vnímané posluchači se u první skladby jedná o barevnost,²⁰ přesněji o vnímání varhanního zvuku, míchání a střídání různých nástrojů, u druhé jsou kromě toho vnímány motivy (fanfára, chorály) a také kontrasty, ve třetí hraje důležitou roli vedle kontrastů také rytmus a tempo, na úkor barvy, u které nebyl zaznamenán tak častý výskyt jako v případě předchozích partií.

Z pedagogického pohledu byl významný poznatek zaznamenán u druhé a třetí ukázky, a sice motivace k dalšímu zabývání se skladbou, ať už v podobě poslechu, naučení se skladby nebo návštěvy koncertního vystoupení.

²⁰ O vysoké citlivosti na vnímání barvy u dětí hovoří např. HERDEN (1998): 28.

5 ASPEKT VÝKLADU

Hlavní hypotéza naší práce spočívá v tom, že předpokládáme, že recepce skladeb Petra Ebena u experimentální skupiny, které bude o skladbách podán výklad odlišná od kontrolní skupiny, které tento výklad ke skladbám poskytnut nebude. Máme tedy za to, že aspekt výkladu bude na recepci mít vliv.²¹

Za tímto účelem byl náš vzorek rozdělen do dvou stejně početných skupin, tedy 125 žáků bylo ve skupině experimentální a 125 ve skupině kontrolní. Aby se prokázalo, zda rozdíly v recepci mezi těmito skupinami jsou skutečně statisticky významné, rozhodli jsme se pro ověření použitím dvou různých statistických testů, a to s ohledem na charakter proměnných.

Pro numerické hodnoty metody sémantického diferenciálu je vhodný neparametrický Kruskal-Wallis test, přičemž hladina významnosti byla zvolena pětiprocentní.²² Jelikož se v případě dotazování se na ochotu poslouchat skladbu dále jedná o proměnnou kategoriální, byl použit Chí-kvadrát test dobré shody, který se používá za účelem zjištění, zda rozdíly mezi četnostmi výběrů jsou či nejsou statisticky významné.²³

Z analýz recepce Ukázky č. 1 vyplývá, že aspekt výkladu ovlivňuje apercpci posluchačů v rámci sémantického diferenciálu statisticky významně u čtyřech dvojic adjektiv: hlasitá – tichá, hezká – škaredá, líbí se – nelíbí se a rozčilující – uklidňující. Experimentální skupina vnímá skladbu jako méně hlasitou, ani hezkou ani škaredou, spíše se jim líbí a je pro ni méně rozčilující. Kontrolní skupina ji u těchto dvojic adjektiv vnímá právě opačně.

Také u následující otázky, která zkoumá ochotu poslouchat tuto skladbu dále se ukázalo, že statisticky významný počet žáků spadajících do experimentální skupiny vykazoval tendenci poslouchat skladbu dále oproti kontrolní skupině, kde byla zaznamenána tendence zřetelně odmítavějšího postoje (mnohem větší část jí dál poslouchat nechce).

Existují indicie, že se dopad výkladu odráží v cíleném poslechu a vnímání má tendenci posouvat se od subjektivní k objektivní rovině (kupř. je vyjádřena jak krása, tak ošklivost, přičemž experimentální skupina je díky neutrálnímu stanovisku bližší zamýšlenému vyjádření souboje dobrých a zlých sil na bázi kontrastů).

²¹ O možné změně postojů k uměleckým dílům bez výkladu a s ním se zmiňuje např. také Kabursický in KABURSICKÝ/MOKRÝ (1967): 215.

²² Kruskal-Wallis test je zobecněním U-testu Manna a Whitneyho – viz např. CHRÁSKA (2007): 92 ff.

²³ Viz např. CHRÁSKA (2007): 72 ff.

U výkladu nelze pominout také možný motivační rozměr: ať už na základě zaznamenaných komentářů, které dokládají zvědavost, jak se bude skladba dále vyvíjet (souvisí s ochotou skladbu dále poslouchat), tak také tím, že na základě alespoň základního vhledu do stěžejních vyjádření skladby se pro posluchače zdá být hezčí, a tím i přitažlivější.

Stejně jako v případě první ukázky se i u druhé ukázky prokázaly rozdíly mezi skupinou experimentální a skupinou kontrolní. V sekci sémantického diferenciálu se difference objevily celkem v pěti vlastnostech, tedy u jedné dvojice adjektiv navíc oproti první ukázce. Rozdíly se neprojevily u dvojice hlasitá – tichá, naopak jsou přítomny u páru příjemná – nepříjemná a zajímavá – nudná. Pro experimentální skupinu je skladba zajímavější, hezčí, více se jim líbí, je spíše příjemná a méně rozčilující, než jak působí na skupinu kontrolní, a je tak mnohem blíže sdělení a také vnímání Ebenovy hudební řeči.

Také u otázky zaměřené na ochotu poslouchat skladbu dále byl zaznamenán statisticky významný rozdíl mezi zaškrtváním odpovědí a u experimentální a kontrolní skupiny: zatímco posluchači, kteří absolvovali výklad, mají tendenci častěji zaškrtovat možnost a), a mají tedy zájem skladbu poslouchat dále, v kontrolní skupině převažuje tendence přesně opačná, tedy častější volbou je možnost b), tedy neochota skladbu dále poslouchat. Rozdíl může být způsoben jednak výkladem, avšak také na podkladě odlišné apercpece, jež se odrazila již v rámci sémantického diferenciálu.

Ukázka č. 3 je pro posluchače experimentální skupiny zajímavější, hezčí, více se jim líbí, je příjemnější, méně rozčilující (resp. není ani rozčilující ani uklidňující) a je pro ně také známější. i když v absolutních číslech je ve skupině s výkladem více probandů, kteří mají zájem skladbu dále poslouchat, nejedná se o rozdíl statisticky významný.

U třetí ukázky se rozdíl apercpece projevil v sémantickém diferenciálu celkem u šesti dvojic adjektiv, což je nejvíce ze všech tří ukázek. Oproti první ukázce se neprojevil u dvojice hlasitá – tichá, zato se ukázal ve stejných párech jako u ukázky č. 2, navíc zde naopak figuruje dvojice známá – neznámá, která se dosud neobjevila. Oproti předchozím dvěma ukázkám však tyto difference nebyly podpořeny statisticky významným rozdílem v otázce týkající se ochoty poslouchat skladbu dále. Ta je, na rozdíl od předchozích dvou ukázek, akceptovatelná jak pro skupinu, které byl poskytnut výklad, tak také pro skupinu, kde tomu tak nebylo. Absolutně je však viditelná převaha většího počtu žáků, kteří chtěli skladbu dále poslouchat, u experimentální skupiny oproti skupině kontrolní, u kterých převážila volba b) nebo c). Kromě výkladu zde

u zaznamenaných rozdílů mezi oběma skupinami hraje roli také skutečnost, že se jedná o vrcholnou část celého cyklu, měla by tedy být posluchačsky nejatraktivnější, což dokazuje i výše zmíněný trend, že skladbu chce poslouchat větší počet posluchačů než ukázky předchozí. Výsledkem této skutečnosti může být i zjištění, že ze statistické perspektivy rozdílné vnímání na bázi sémantického diferenciálu nekoreluje také s odlišnou tendencí v ochotě poslouchat skladbu dále u experimentální a kontrolní skupiny.

Souhrnně lze říci, že vzhledem ke zjištěným statisticky významným rozdílům jak v oblasti sémantického diferenciálu, tak také ochoty poslouchat skladbu dále došlo k potvrzení hlavní hypotézy.

6 ASPEKT POHLAVÍ

Rozdílné vnímání mezi pohlavími je také často předmětem zkoumání a pozorování,²⁴ proto nás zajímalo, zda tato proměnná ovlivňuje recepci Ebenových skladeb, tedy zda dívky vnímají skladby jinak než chlapci. Zformulovali jsme tedy první vedlejší hypotézu takto: Recepce ukázek u žáků – chlapců bude odlišná od recepce ukázek u žákyň – dívek.

Na základě těchto marginálních rozdílů nelze vyvozovat žádné úvahy o rozdílnosti vnímání ukázek mezi pohlavími. Na základě výsledků, které neprokázaly téměř žádné statisticky významné rozdíly v apercpci skladeb mezi oběma pohlavími můžeme konstatovat, že v našem případě není kvalita vnímání aspektem pohlaví ovlivněna, výše formulovaná vedlejší hypotéza se tedy nepotvrdila.

7 ASPEKT RODINY

Někteří autoři upozorňují na rozdíly mezi dětmi z rodin s hudebním zázemím a bez něj.²⁵ Zajímalo nás, zda tato proměnná hraje roli i v našem případě. Sledovali jsme rozdíl mezi posluchači, u kterých doma hraje minimálně jeden člen rodiny a porovnávali je se skupinou těch, kteří takové zázemí nemají. Rovněž zde jsme stanovili vedlejší hypotézu, a to v této podobě: Recepce u žáků, v jejichž rodině hraje minimálně jeden člen na hudební nástroj či zpívá, bude odlišná od žáků, v jejichž rodině nikdo nehraje na hudební nástroj ani nezpívá.

²⁴ Např. DLOUHÁ (2012).

²⁵ Viz např. POLEDŇÁK (1984): 195; Zenkl in KABURSICKÝ/MOKRÝ (1966): 53.

Vzhledem k okrajové povaze zjištěných rozdílů nelze ani zde hovořit o rozdílném vnímání mezi oběma skupinami. Lze tedy prohlásit, že na našem vzorku není apercpece probandů touto proměnnou ovlivněna. Výše formulovaná vedlejší hypotéza se tedy nepotvrdila.

8 ASPEKT POSLECHU VÁŽNÉ HUDBY MIMO ŠKOLU A ZUŠ

Je prokázáno, že poslech vážné hudby je v populaci mnohem méně rozšířený než např. hudby populární.²⁶ Na druhou stranu existuje dobrý důvod domnívat se, že dobrovolná preference vystavování se vážné hudbě (jejímu poslechu) mimo povinné či povinně volitelné disciplíny může kladně ovlivnit apercpeci ukázek, a to hlavně u dvojic zajímavá – nudná, líbí se – nelíbí se, příjemná – nepříjemná a známá – neznámá.²⁷ Vedlejší hypotéza zde zní tedy takto: Recepce u žáků, kteří poslouchají vážnou hudbu mimo školu a ZUŠ, bude odlišná od těch, kteří vážnou hudbu mimo školu a ZUŠ neposlouchají.

Souhrnně lze říci, že aspekt poslechu vážné (artificiální) hudby mimo školu a ZUŠ roli hraje. Potvrzují to nalezené statisticky významné rozdíly mezi oběma skupinami u čtyř až pěti dvojic sémantického diferenciálu u všech tří ukázek. u ukázek č. 1 a 3 jsou tyto difference navíc podpořeny i odlišnými tendencemi v ochotě poslouchat skladbu dále. Zkušenější posluchači vážné hudby vnímají ukázky jako zajímavější, hezčí, více se jim líbí, jsou jim příjemnější a méně je rozčilují. u jmenovaných ukázek také mají tendenci zaškrtnout možnost a), tudíž poslouchat skladbu dále.

Ukázalo se tedy, že aspekt intenzivnějšího vystavování se vážné hudbě posouvá její recepci ke kladnějším hodnotám a převážně také přispívá k většímu zájmu o další poslech skladeb. Výše formulovaná vedlejší hypotéza se tedy potvrdila.

9 ASPEKT ÚČASTI NA VARHANNÍM KONCERTU

Z dalších možných aspektů nás zajímalo, zda účast na varhanním koncertě a zároveň kladná vzpomínka na něj má vliv na recepci.²⁸ Posluchače jsme tedy rozdělili do dvou skupin podle toho, zda dle anamnestického dotazníku byli či nebyli na varhanním koncertu. Následně jsme u těch,

²⁶ Viz BAČUVČÍK (2010): 50 ff. Hurník uvádí, že aktivních zájemců o vážnou hudbu je asi 5%, pasivních více – 17% - viz HURNÍK (2000): 28.

²⁷ Důležitost poslechu hudby v mimoškolním prostředí zmiňuje také HERDEN (1998): 22 a také Eben – srov. VONDROVICOVÁ (1995): 118.

²⁸ Problematiku návštěvnosti koncertů zmiňuje i např. Zenkl in KABURSICKÝ/MORKÝ (1967): 112.

kteří na něm byli, sloučili první tři možnosti, abychom dostali početnou skupinu těch, kteří na něm byli a zároveň se jim líbil. Proti ní jsme postavili skupinu, ve které její členové buďto na koncertě vůbec nebyli, a pakliže byli, tak k němu měli lhostejný či spíše negativní postoj. Předpokládáme totiž, že kladná vzpomínka na varhanní koncert může mít na recepci vliv. Vedlejší hypotézu jsme zde zformulovali následovně: Recepce u žáků, kteří navštívili varhanní koncert a zároveň se jim líbil, bude odlišná od žáků, kteří varhanní koncert buďto navštívili, ale nelíbil se jim, nebo varhanní koncert dosud nenavštívili.

Rozdíly v apercpci u obou skupin se projevíly u všech tří ukázek u totožných dvojic adjektiv, pro účastníky varhanního koncertu, kterým se navíc líbil, jsou skladby zajímavější, hezčí, více se jim líbí a jsou příjemnější (resp. méně nepříjemné, viz ukázka č. 1). Posluchači s pozitivní zkušeností s varhanním koncertem také statisticky významně častěji projevují ochotu poslouchat skladby dále.

Uvedená pozorování naznačují, že aspekt pozitivního zážitku z varhanního koncertu má vliv na recepci, skladby jsou akceptovány kladněji a objevuje se zřetelně vyšší podíl zájemců o pokračující poslech skladeb. Námi formulovaná vedlejší hypotéza byla tedy potvrzena.

10 ASPEKT HRY NA KLÁVESOVÝ NÁSTROJ

Jako další hledisko, které by mohlo mít vliv na recepci, je nástroj, na který posluchači hrají.²⁹ Poněvadž varhany jsou nástroj klávesový, zajímalo nás, zda probandi hrající na klávesové nástroje (hlavně klavír a keyboard) vykáží rozdíly ve vnímání skladeb a zájmu o ně oproti hráčům na ostatní nástroje. Vedlejší hypotéza zde zní takto: Recepce u žáků, kteří hrají na klávesový nástroj, bude odlišná od recepcce u žáků, kteří na klávesový nástroj nehrají.

Na našem vzorku aspekt hry na klávesový nástroj na recepci daných Ebenových varhanních skladeb nemá statisticky významný vliv. Výše formulovaná vedlejší hypotéza se zde tedy nepotvrdila.

²⁹ Podobnou hypotézu formuloval např. SECKÝ (2009): 45, kde u hráčů na žesťové nástroje očekával odlišnou recepci u ukázky, ve které tyto nástroje hrály důležitou roli. V našem případě jde o klávesový nástroj u všech tří ukázek.

11 ASPEKT ZNALOSTI FAUSTA

Přibližně u třetiny všech posluchačů (82) jsme zjistili, že mají správné povědomí o tom, kdo to byl Faust, v četných případech navíc znají jeho příběh, a to nejen českou verzi (viz výše – anamnestický dotazník). Bylo tedy nasnadě porovnat žáky, kteří Fausta znají, a tím pádem mají větší vhléd do mimohudební inspirace poslouchaných skladeb,³⁰ s ostatními posluchači, u nichž byla odpověď na tuto otázku buďto chybná, nebo o Faustovi nic nevěděli. Vedlejší hypotéza má tedy následující podobu: Recepce u žáků, kteří Fausta znají, ať už v jakékoliv podobě, bude odlišná od recepce u žáků, kteří ho neznají.

Vzhledem k jedinému pozorovanému rozdílu lze konstatovat, že znalost či neznalost Fausta a jeho příběhu nemá u našeho vzorku statisticky signifikantní vliv na apercpci částí *Fausta* Petra Ebena, ani ochoty či neochoty je dále poslouchat. Výše formulovaná vedlejší hypotéza se tedy nepotvrdila.

12 ASPEKT NÁVŠTĚVY MÍSTA S VARHANAMI

Výše jsme mluvili o možné souvislosti vlivu návštěvy míst, na nichž se nacházejí varhany (kostelů, obřadních, koncertních sál apod.) na recepci varhanních skladeb.³¹ Porovnávali jsme proto skupinu, jejíž členové do těchto míst zavítají s těmi, kteří tam chodí pouze málo či vůbec a pátrali po statisticky významných rozdílech v apercpci skladeb i stupni ochoty ji dále poslouchat. Vedlejší hypotéza zde byla stanovena takto: Recepce u žáků, kteří alespoň občas navštěvují místo, kde se nacházejí varhany (koncertní síň, kostel, obřadní síň), bude odlišná od recepce u žáků, kteří takové místo navštěvují málo, zřídka či vůbec.

Bylo tedy zjištěno celkem 15 statisticky signifikantních diferencí v oblasti sémantického diferenciálu, nejvíce u první ukázky, dále u druhé a třetí (v pořadí 6, 5 a 4). Všechny tři ukázky jsou pro stoupence hudební nauky zajímavější, více se jim líbí a jsou pro ně v porovnání s ostatními posluchači buďto příjemnější, nebo méně nepříjemné. i další nalezené rozdíly (toliko u individuálních ukázek) poukazují na pozitivnější přístup ke skladbám (méně smutná, méně rozčilující). Všechny tři ukázky se u nich rovněž setkaly se zvýšeným zájmem poslouchat je dále.

Z uvedeného porovnání obou skupin vyplývá, že žáci, které baví hudební nauka, jejíž součástí jsou také poslechové aktivity, vykazují kladnější akceptaci skladeb (více se jim líbí a jsou

³⁰ O skutečnosti, že znalost kontextu může mít na recepci vliv, hovoří např. FUKAČ (2014): 192.

³¹ O koncepci, podle níž je hudební vkus ovlivněn sociálním prostředím jedince, hovoří např. MUŽÍK (2009): 24.

pro ně zajímavější), taktéž projevují častěji zájem je dále poslouchat. Můžeme tedy tvrdit, že postoj k předmětu hudební nauka na našem vzorku recepci ovlivňuje, a to směrem ke kladnějšímu a pozitivnějšímu přijetí skladeb. Výše formulovaná vedlejší hypotéza se tedy potvrdila.

13 ASPEKT VÝBĚROVÉHO SOUBORU

Jak bylo řečeno, jedním z výstupů práce s dotazníky bylo také vytipovat posluchače vhodné pro druhou fázi našeho výzkumu, tedy přesněji řečeno takové, kteří projeví zájem vybrané skladby dále poslouchat.

Kritériem pro jejich výběr se staly otázky č. 11 u jednotlivých ukázek, tedy dotaz na ochotu skladby poslouchat dále, poněvadž by dále mohlo být kontraproduktivní skladby prezentovat a s nimi pracovat se žáky, kteří o ně neprojevili alespoň částečný zájem. Do výběrového vzorku tedy byli zařazeni ti probandi, kteří alespoň u jedné z ukázek zaškrtnuli možnost a), tedy, že skladbu chtějí poslouchat dále a zároveň ani u jedné z ukázek nezaškrtnuli možnost b), tedy, že skladbu poslouchat dále nechtějí, tudíž zaujali k ukázkám, jež dále poslouchat nechtěli, neutrální postoj. Jinými slovy, aby byl posluchač zařazen do výběrového vzorku, musel minimálně jednou zakroužkovat možnost a) a k tomu dvakrát možnost c). Vedlejší hypotéza zde byla postavena takto: Recepce u žáků ve výběrovém souboru, kteří do něj byli zařazeni podle výše popsaných kritérií, bude odlišná od recepcí u zbývajících žáků, a to nejvíce ze všech aspektů.

Souhrnně můžeme říci, že aspekt výběru posluchačů podle výše popsaných kritérií prokázal jednoznačně nejvíce statisticky významných rozdílů ze všech porovnávaných skupin dle rozličných aspektů. u ukázky č. 1 se prokázalo šest rozdílů, u druhé rovněž šest a u třetí sedm. Společné atributy všech tří otázek jsou následující: u vybrané skupiny posluchačů je vnímána jako zajímavější, hezčí, líbivější, příjemnější a méně rozčilující. První skladba je navíc vnímána jako veselejší, druhá jako méně neznámá a třetí jako veselejší a méně těžká. Pouze u výběrového vzorku jsou ukázky č. 2 a 3 vnímány jako uklidňující, toto vnímání nebylo zaznamenáno u žádných jiných skupin posluchačů v dosavadně sledovaných aspektech. u všech tří ukázek se u vyselektovaných probandů také jasněji než kdy předtím projevila tendence vysokého zájmu poslouchat je dále, což také, jak jsme podotkli výše, souvisí s kritériem jejich výběru. Došlo tedy k potvrzení výše formulované vedlejší hypotézy.

14 PROFIL ZÁJEMCE O EBENOVY VARHANNÍ SKLADBY

Jedním z cílů práce je také pokusit se určit nejpravděpodobnějšího zájemce o poslech Ebenových varhanních skladeb. Za tímto účelem jsme sledovali odpovědi probandů zařazených do výběrového vzorku a zkoumali četnosti odpovědí na jednotlivé otázky; podle nejčastěji se vyskytujících kategorií daných proměnných jsme pak určili profil posluchače, který by o Ebenovy varhanní skladby mohl projevit zájem nejčastěji.

Typický posluchač z našeho výběrového vzorku (jejich počet činil 70) tedy chodí do 6. třídy, má 12 let, je to dívka, hraje na nástroj 5-6 let, má doma nějakého člena rodiny, který hraje na nějaký hudební nástroj nebo zpívá, poslouchá vážnou hudbu jak v rámci školy, tak mimo školu a hudebku, oblíbeným hudebním skladatelem je W. A. Mozart, ze žánrů nonartificiální hudby poslouchá nejčastěji pop, hraje na klávesový nástroj, baví ji hra na nástroj, a to velmi, na ZUŠ chodí 4-5 let, hudební nauka ji spíše baví, v rámci tohoto předmětu občas poslouchají ukázky vážné hudby, na koncerty vážné hudby nechodí takřka vůbec, navštěvuje místo, kde se nacházejí varhany, zná varhanní skladbu, ale konkrétní název si nevybaví, byla na varhanním koncertě a v drtivé většině případů se jí líbil, ví, že Petr Eben byl hudební skladatel, věnuje se četbě knih, ale spíše neví, kdo to je Faust.

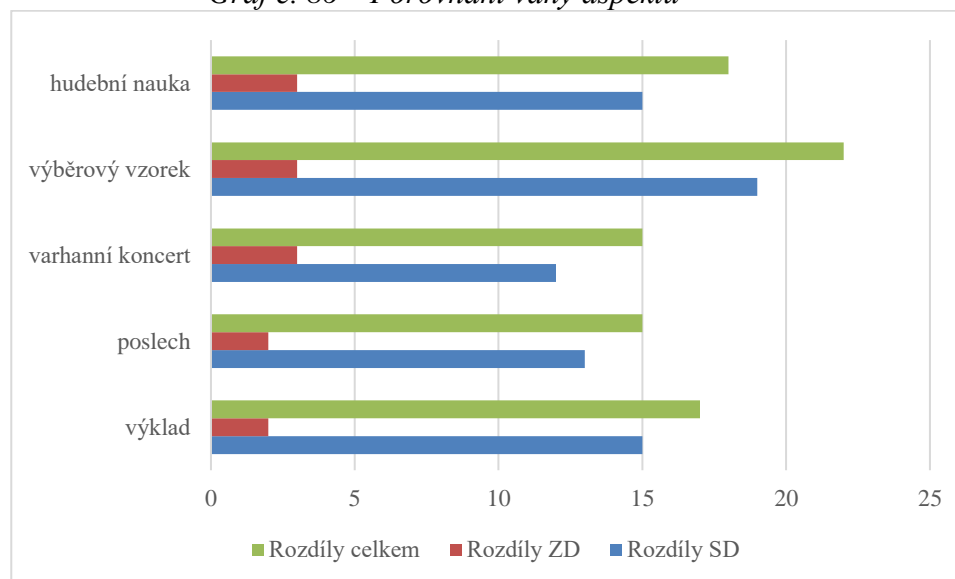
Ačkoliv se v některých aspektech při porovnání určitých proměnných se zbývajících posluchači rozdíly neprokázaly (rodinné hudební zázemí, hra na klávesový nástroj, chlapci vs. dívky), skutečnost, že ve výběrovém vzorku mají nejpočetnější zastoupení dívky hrající na klávesový nástroj, u kterých doma hraje minimálně jeden další člen rodiny, poukazuje na oprávněnost těchto úvah.

15 POROVNÁNÍ VÁHY ASPEKTŮ

U aspektů, které prokázaly statisticky významný vliv na recepci u posluchačů, jsme provedli jejich komparaci za účelem určení výše dopadu toho kterého aspektu. V případě aspektů uvedených v prvním sloupci tabulky došlo k potvrzení shora formulovaných vedlejších hypotéz.

Za tímto účelem jsme vytvořili tabulku (a z ní graf – viz níže), do které byl vepsán počet statisticky významných rozdílů, přičemž nebyl brán ohled na rozdíly hraniční. Pozorované odlišnosti byly vždy rozděleny na prokázané difference v rámci sémantického diferenciálu a v ochotě skladbu poslouchat dále.

Graf č. 86 – Porovnání váhy aspektů



Podle očekávání (viz výše) hraje největší roli aspekt výběrových posluchačů, kteří neprojevili nezáměr o skladby a zároveň chtěli alespoň jednu z ukázek poslouchat dále. Mezi výběrovými a ostatními posluchači bylo pozorováno celkem 19 rozdílů na škálách sémantického diferenciálu a tři rozdíly v zájmu poslouchat skladby dále, celkem tedy 22 rozdílů. Původ těchto rozdílů do velké míry přisuzujeme povaze nastaveného kritéria pro výběr těchto zájemců o ukázky Ebenovy varhanní hudby.

Na druhém místě figuruje aspekt zájmu či nezájmu o předmět hudební nauka, jehož součástí je i poslech hudby. V oblasti sémantického diferenciálu bylo nalezeno celkem 15 rozdílů, u zájmu skladbu poslouchat dále rozdíly 3, úhrnem tedy 18 diskrepancí. Nejvíce rozdílů se prokázalo u první ukázky, nejméně pak u ukázky třetí. Velkou roli oblíbenosti či neoblíbenosti předmětu hudební nauka při recepci vybraných Ebenových varhanních skladeb lze mj. přičítat skutečnosti, že náplní této disciplíny jsou také poslechové aktivity.

Těsně za tímto aspektem nalézáme hledisko ovlivnění výkladu, kde se objevilo rozdílů 17, z toho 15 jich je, stejně jako v předchozím případě, z oblasti sémantického diferenciálu. Oproti aspektu hudební nauky je nejvíce prokázaných rozdílů u třetí ukázky, dále u druhé a první, tedy v opačném pořadí než u předešlého aspektu. Vysvětlení tohoto jevu může spočívat i ve faktoru výkladu, který posluchačům experimentální skupiny přibližuje scénu čarodějnického reje na hoře Brocken, a ti si ji tak mohou představit, což potvrzuje i zúčastněné pozorování, kde u skupiny s výkladem měl i samotný výklad velmi kladnou odezvu.

Shodně po patnácti rozdílech jsme zaznamenali u aspektu pozitivního zážitku z varhanního koncertu a poslechu vážné hudby mimo školu a ZUŠ. Zatímco u prvního jmenovaného panuje větší rozdíl v zájmu o skladby, u druhého byl zaznamenán jeden rozdíl navíc u první ukázky u dvojic sémantického diferenciálu.

Souhrnně lze tedy tvrdit, že největší roli při recepci skladeb a jejich vnímání hraje projevený zájem o ně. Posluchači, kteří ukázky chtějí poslouchat, je také vnímají odlišně, což se projevuje počtem statisticky významných rozdílů u sémantického diferenciálu. Tyto rozdíly, jak již bylo řečeno výše, poukazují na kladnější akceptaci skladeb u posluchačů zájemců (skladby jsou vnímány jako zajímavější, více se jim líbí, hezčí apod.).

Velmi podobný dopad na recepci co do celkového počtu, i když s odlišným počtem rozdílů zjištěných u jednotlivých ukázek, vykazují aspekty oblíbenosti předmětu hudební nauka a výkladu. Zatímco u experimentální skupiny, které ke skladbám byl poskytnut výklad, byl sousled počtu nalezených rozdílů 4, 5 a 6, u žáků, kteří mají rádi hudební nauku, je tomu přesně naopak. Vysvětlení může spočívat v tom, že čím je výklad tematicky probandům bližší (Velikonoce, čarodějnický rej), tím se také navyšuje počet rozdílů mezi experimentální a kontrolní skupinou.

Shodný dopad co do počtu celkově zjištěných rozdílů se ukázal u hledisek kladné zkušenosti s varhanním koncertem a poslechem vážné hudby mimo školu a ZUŠ. Skutečnost, že u nich byly prokázány statisticky významné rozdíly u všech tří ukázek včetně míry zájmu o další poslech skladeb, svědčí o tom, že zkušenosti s poslechem vážné hudby, ať už obecně či speciálně varhanní, tedy poslechové aktivity spojené s uměleckou hudbou nad rámec hudební výchovy ve škole a hudební nauky na ZUŠ mají na našem vzorku podstatný dopad na jejich recepci Ebenových varhanních skladeb (i zde se jedná o jejich kladnější přijetí).

Částečný vliv se ukázal pouze u aspektu návštěvy místa s varhanami, a to u třetí ukázky, která je vnímána kladněji a častěji ji také chtějí poslouchat dále. Vzhledem k tomu, že u prvních dvou ukázek takovéto ani jiné rozdíly prokázány nebyly, tento faktor převážně roli nehraje. Vedlejší hypotéza, jež u tohoto hlediska byla formulována výše, se tedy převážně nepotvrdila.

Konečně aspekty bez prokázaných statisticky významných rozdílů jsou tyto: rodinné zázemí (alespoň jeden člen rodiny hraje), hráči na klávesové nástroje, rozdíly mezi chlapci a dívkami, znalost či neznalost Fausta. V těchto případech vedlejších hypotéz formulovaných u těchto jednotlivých aspektů nedošlo k jejich potvrzení. Nutno však dodat, že nejčastějšími posluchači z výběrového vzorku jsou žáci, u kterých doma někdo hraje, hrají také na klávesový

nástroj a jsou to dívky, celkově (u všech posluchačů, nejen těch z výběrového souboru) však mezi těmito proměnnými nebyly nalezeny rozdíly mající vypovídající hodnotu.

16 PROJEKT S VÝBĚROVÝM SOUBOREM

V rámci druhé fáze praktické části jsme v rámci hudební nauky vytvořili hodinu poslechových aktivit ke skladbám, které byly předmětem poslechu a následného dotazníku sestaveného na bázi kombinace sémantického diferenciálu a zvukového dotazníku. Za účastníky těchto poslechových aktivit na způsob workshopu byli vybráni ti žáci, kteří minimálně u jedné ze tří ukázek zaškrtnli, že skladbu chtějí poslouchat dále a zároveň u žádné z nich nezaškrtnli, že ji dále poslouchat nechťejí.³² Tato poslechová hodina byla realizována v souladu s doporučenými zásadami do jednoho měsíce po prvním poslechu.³³

Scénář takovéto hodiny hudební nauky byl sestaven na podkladu nejrůznějších návrhů popsaných v teoretické části disertační práce, ať už hudebními didaktiky (Herdenem aj.) či způsobem, jakým se svou hudbu či hudbu jiných autorů snažil prezentovat Petr Eben³⁴ a také Leonard Bernstein, který připravoval pro děti a mladé posluchače pořady o hudbě (*Young People's Concerts* aj.).³⁵ V jeho případě se jednalo o pečlivě připravený scénář, který byl výsledkem týmové práce a s ohledem na omezený čas také s precizním časovým rozvrhem, a to vzhledem k přenosům³⁶. V některých jeho koncertech figuruje i programní hudba či „hudba s příběhem“, což je i náš případ, proto byl vybrán právě tento zdroj.³⁷

Časově se jedná o dvě vyučovací hodiny, přičemž první hodina a první polovina druhé slouží k prezentaci a aktivní participaci žáků, v její druhé části pak k uplatnění vybrané metody kvalitativního výzkumu. Metodu dotazování tvoří skupinové interview³⁸. Základním cílem je ověřit, zda prací s vybraným vzorkem respondentů – jednotlivců, jejichž selekce proběhla na bázi

³² Viz předchozí kapitola – Aspekt výběrového souboru.

³³ Viz třetí kapitola teoretické části disertační práce.

³⁴ Viz čtvrtá kapitola teoretické části disertační práce.

³⁵ Viz Seznam literatury.

³⁶ Srov. Gottlieb in BERNSTEIN (1992): 7.

³⁷ Projekty mnohem rozsáhlejší a výpravnější existují pro žáky existují u nás i v zahraničí také v současné době, např. Česká filharmonie pořádá programy-workshopy i pro ZŠ – viz KADLEC (2016): 9. Ze zahraničí jmenujme například německo-americký vzdělávací projekt o Bachových Matoušových pašijích, viz <<https://www.berliner-philharmoniker.de/education/projekte/musikplus-kreative-projekte/>>. Naším cílem však byla poslechová hodina o *Faustovi* Petra Ebena v rámci předmětu hudební nauka na ZUŠ.

³⁸ Srov. HENDL (2005): 182 ff.

dotazníků, lze dosáhnout kladnější akceptace skladeb a vzbuzení dalšího zájmu o danou problematiku.

V hodinách jsme používali projekci (interaktivní tabuli nebo plátno), dále reproduktory (pro opakovaný poslech některých částí) a klavír (pro přehrávání motivů apod.³⁹), ve všech učebnách, ve kterých hodina proběhla, bylo k dispozici internetové připojení, a bylo tedy možno využít i předem vybraných ukázek na youtube.⁴⁰

Na závěr, po skončení všech aktivit, následovalo skupinové interview, které bylo předem připraveno podle osnovy otázek (viz příloha). Některé otázky bylo v případě potřeby upřesnit. Celkem bylo ze 70 žáků výběrového souboru přítomno 59, zbývající měli v době konání absenci pro nemoc, účast na jiné mimoškolní akci, z rodinných důvodů apod.

Na první otázku, která se týkala znalosti jména Petr Eben, většina (37) odpovídala, že ano, někteří (12) uváděli také jméno Marek Eben, někteří skupinu Bratři Ebenové (6), jiní znali skladby či slyšeli, ale nevěděli odkud atd. (4). Jedna účastnice, která také začala hrát na varhany, znala také Ebenovo ordinárium z kancionálu, ze kterého se jí líbí část „Credo“, hlavně kvůli proměnlivé harmonii, ptala se, zda složil např. také žalmy atd., následně jí byly poskytnuty relevantní informace.

Druhá a třetí otázka se týkaly prezentace a s ní spojených aktivit: prezentace se líbila všem (59), nejčastěji zmíněným slovem byl výraz „zajímavé“ (22x). Z aktivit v drtivé většině obrázky a jejich popis (51), dále hra na klavír a čtení not (42), poslech (33), méně už pak další aktivity, které se týkaly v každé skupině už jen jednotlivců – zpěv zaujal zpěváky, tanec posluchače tanečního oboru a kreslení výtvarníky. Někteří se také zajímali o film *Faust*, zda je jeden či více, na což autor práce odpověděl, že existuje několik zfilmování a uvedl příklady.

Na dotaz, co je bavilo více, zda poslech celých ukázek s dotazníky či poslechová hodina, převažovala hodina s aktivitami (41). Z odpovědí na následující otázku vyplynulo, že sice poslech občas v hodině mají, ale další aktivitu k němu připojují jen zřídka nebo vůbec. Autor práce byl také opakovaně tázán, kdy přijede zase, na což odpověděl, že v budoucnu by bylo vhodné zase jiným pedagogem představit za pomoci podobných aktivit jiného skladatele.

³⁹ O užitečnosti pracovní sémantické analýzy u klavíru hovoří také HERDEN (1997): 8.

⁴⁰ Podrobný popis všech aktivit je uveden v disertační práci.

V další otázce jsme se zeptali, co by se podle názoru žáků mohlo zlepšit. Někteří z probandů se vyjádřili, že by ještě chtěli pokračovat dále, že jim je líto, že už musíme končit, jiní poukazovali na to, že ne vždy úplně zřetelně viděli (např. u mapy nebo při sledování not ve skupince).

Poslední čtyři otázky si kladly za cíl ověřit motivační efekt poslechové hodiny hudební nauky. o Faustovi mnozí žáci již četli, 50 žáků by šlo na divadelní představení Fausta, 41 i na varhanní koncert. Největší zájem byl však projeven o Ebenovu hudbu (55): žáci se zajímali, zda Petr Eben napsal nějakou skladbu pro jejich nástroj (např. kytaru, bicí apod.), autor této práce jim jmenoval některé možnosti.

Výše představenou dvouhodinovou hudební naukou byli vybraní žáci nejvyšších ročníků hudebních nauk na ZUŠ, kteří projevili na základě dotazníků zájem o poslech Ebenovy hudby, seznámení s vybranými prvky hudební mluvy Petra Ebena za pomoci širokého spektra aktivit s ním spojených: výkladu, diskuze,⁴¹ poslechu motivů, přehrávání na klavíru, improvizace, čtení not, intonace a zpěvu či pohybových prvků.

Nadto bylo použito přesahů do těchto dalších předmětů: český jazyk a literatura (pověst o Faustovi), zeměpis (místa z Fausta i spojená se skladatelem), vlastivěda/dějepis (historické osobnosti), přírodopis (prvky z obsahu písní), matematika (letopočty a časová osa) či výtvarná výchova (vyjádření dojmu z Fausta). Nutno dodat, že přínos takovýchto hodin nelze spatřovat toliko v rozšíření povědomí o Petru Ebenovi a jeho varhanní hudbě (potažmo podnícení zájmu o jeho skladby pro rozličné nástroje), nýbrž i v praktickém seznámení žáků s prvky hudební mluvy, které se objevují i u dalších tvůrců, a jsou proto velmi užitečné, jakož i v upevnění vybraných poznatků z předmětu hudební nauka, což rozšiřuje jejich obzory a rozvíjí jejich hudebnost, kritické myšlení, schopnost vyjadřování a tříbí jejich estetický vkus.

⁴¹ O užitečnosti diskuze o Faustovi hovořil již Goethe – srov. WIEßMANN (2003): 217.

ZÁVĚR

Předložená disertační práce se zabývala aspekty recepce hudební mluvy vybraných varhanních skladeb Petra Ebena – konkrétně tří částí ze suity Faust pro varhany na vzorku žáků ZUŠ, kteří v době výzkumu navštěvovali nejvyšší ročníky předmětu hudební nauka.

V teoretické části byly nejprve vymezeny pojmy související s recepcí z oblasti hudební psychologie, estetiky, sémantiky a dalších disciplín. Byly popsány charakteristické prvky Ebenovy hudební mluvy, didaktické možnosti práce s hudební mluvou obecně i s přihlédnutím k Ebenovým názorům a konečně podán přehled o vývoji faustovské látky se zaměřením na její zhudebnění.

V praktické části byl proveden kvantitativní výzkum na vzorku 250 žáků ZUŠ – posluchačů nejvyšších ročníků předmětu hudební nauky. Na základě anamnestického dotazníku byl zjištěn jejich celkový profil. Rozdělením na experimentální a kontrolní skupinu se ověřovala platnost základní hypotézy této práce, tj. že recepce u experimentální skupiny, která ke skladbám vyslechne výklad, bude jiná než u skupiny kontrolní, která k nim výklad mít nebude a pouze si skladby poslechne.

Z výzkumných metod byla použita kombinace sémantického diferenciálu a zvukového dotazníku, jako doplněk k nim zúčastněné pozorování. Za účelem ověření statistické významnosti bylo použito dvou testů (Kuras-Wallis testu a Chí-kvadrát testu dobré shody). Na základě analýzy dat z anamnestického dotazníku byly pak ještě vzaty v úvahu další proměnné, které by mohly recepci ovlivnit a v případě statistické porovnatelnosti a statisticky významných rozdílů byly podrobeny dalšímu zkoumání.

Bylo zjištěno, že recepce u experimentální skupiny je rozdílná od skupiny kontrolní, základní hypotéza práce byla tedy potvrzena. Z dalších aspektů hrají největší roli zájem o poslech skladeb, dále zájem o předmět hudební nauka, pozitivní zážitek z varhanního koncertu a rovněž poslech vážné hudby mimo školu a ZUŠ. Ve všech těchto případech byl prokázán rozdíl v ochotě poslouchat skladbu dále a také tendenci ke kladnější akceptaci skladeb: byly vnímány jako zajímavější, hezčí, více se líbily apod.

Analýzou komentářů o dojmech skladeb ze zvukového dotazníku bylo zjištěno, že z Ebenovy hudební mluvy hraje největší roli její originalita (*zvláštní, exotická* aj.) a její emocionální působení (*tajemná, strašidelná* aj.), dále byly hojně vnímány kontrasty (*rozmanitá, někdy vysoká, jindy hluboká, boj*), barva (*zvuk varhan*) a rytmus (*dobrý rytmus, rytmická, razantní*) – intenzita jejich vnímání je odlišná a rovněž emocionalita se různí s ohledem na charakter ukázky.

Na základě kritéria ochoty poslouchat skladbu dále byl vybrán soubor výběrových posluchačů, u kterého byl za pomoci četnosti určen jeho profil. S tímto souborem jsme pak dále pracovali v rámci projektu druhé fáze, ve které jsme pracovali s vybranými prvky Ebenovy hudební řeči vzaté ze tří ukázek – žáci měli možnost osvojit si poznatky o Ebenově hudební mluvě z *Fausta* za pomoci výkladu, prezentace obrázků, diskuze, čtení notového zápisu, poslechu a přehrávání motivů na klavíru, elementární improvizace, pohybových aktivit a výtvarného ztvárnění svých dojmů. V neposlední řadě si také zopakovali učivo jiných předmětů a v podobě interdisciplinárních přesahů rozšířili své obzory.

Výstupem z druhé fáze praktické části bylo skupinové interview, jehož cílem bylo zjistit, zda ve výběrovém vzorku náš projekt s poslechovými aktivitami vzbudil zájem o Ebenovy varhanní skladby a širší souvislosti (např. četbu, divadlo či koncert). Workshop se setkal s kladnou odezvou a žádostmi o další podobné projekty, což může být inspirací např. pro pedagogy zabývající se jinými skladateli a jejich hudební mluvou.

Náš výzkum si také kladl za cíl přispět k rozšíření povědomí o Ebenových skladbách, varhanách a varhanní hudbě, osvětlit aspekty její recepce a rozšířit obecně a hudebně-estetické, resp. literární a kulturní obzory žáků ZUŠ. Na našem vzorku se prokázalo, že recepce je ovlivňována nejen výkladem ke skladbám, nýbrž rovněž i dalšími aspekty a že zájem a ochota poslouchat Ebenovy varhanní skladby ovlivňuje jejich recepci nejvíce. u vhodných respondentů, kteří byli vybráni na základě projeveného zájmu v dotaznících první fáze, přispívají poslechové aktivity s vybranými varhanními Ebenovými skladbami výrazným způsobem k jejich zájmu o tuto hudbu a slouží k pozitivnímu obohacení jejich hudebně-kulturního rozhledu.

SUMMARY

The present thesis dealt with the aspects of the reception of musical speech of selected organ works by Petr Eben – in particular three parts from *Faust for Organ* on the sample of students of primary arts and music schools, who attended the highest classes of music theory.

In the theoretical part, certain notions and terms related to reception from the fields of music psychology, aesthetics, semantics and other disciplines were discussed. Some of the characteristic features of Petr Eben's musical speech as well as didactic possibilities of working with musical speech in general with respect to Eben's opinions were presented. Finally, an overview of the Faustian theme was given, aiming primarily at musical adaptations.

In the practical part, quantitative research on a sample of 250 students of primary art and music schools was carried out. Based on an anamnestic questionnaire, their general profile was found out. By means of division into experimental and control group, the validity of the main hypothesis of this thesis was verified (i.e. that the reception in the two groups will be different). While the experimental group were given a presentation and explanation of the works, the control one just listened to it.

Out of the research methods, the combination of semantic differential and sound questionnaire was used, being accompanied by participant observation. For the purpose of statistical significance, two test were used (Kuras-Wallis and Chi-Quadrat-Test). On the basis of analysis, further valuables that could possibly influence the reception were taken into consideration and in the case of statistically valued comparisons and statistically significant differences were subject to further investigation.

It was found out that the reception in the experimental group is different from the control one, the basic hypothesis of the thesis was therefore confirmed. Regarding other aspects, the most important role is played by the interest in listening to the works, apart from that, interest in music theory, a positive experience from an organ concert as well as listening to serious music after school or music school. In all those cases, the difference in the willingness to carry on listening to the works and also their positive acceptance was noticed: they were perceived as more interesting, more beautiful, the students liked them more etc.

By means of an analysis of commentaries expressing feelings evoked by the works, it turned out that out of Eben's musical speech, the most important part is played by its originality (*strange, exotic* etc.) and emotionality (*mysterious, scary* and the like), contrasts (*varied, sometimes high,*

sometimes low, fight), colour (*organ*) and rhythm (*rhythmical*), the intensity of their perception and also emotionality differ with respect to the characteristics of the particular work.

On the basis of the criterion of the willingness to listen to the work further, a sample of selected listeners was put together, whose profile was determined by means of frequency. This group were then subject to the second stage, in which we covered various features of Eben's musical speech taken from the three representative parts – the students had the opportunity to learn about Eben's musical speech by means of presentation, pictures, discussion, reading scores, listening and playing the motives on the piano, elementary improvisation, movement activities and drawing. Last but not least, they revised their knowledge and skills from other subjects and extended them within interdisciplinary overlaps.

The output of the second stage was a group interview, whose aim was to find out whether interest in Eben's organ works and other media (literature, theatre and concert) was arisen through the project in appropriate candidates. The workshop was accepted positively and requests for similar projects in future were registered, which could serve as an inspiration for teachers dealing with other composers and their musical speech.

Our project also aimed at raising awareness of Eben's works, organ and organ music in general, shed light on the aspects of their reception and broaden musical, aesthetical, literary and cultural horizon of students of primary art and music schools. In our sample, it was proven that the reception is influenced not only by the presentation of the works, but also by other aspects and that the interest and willingness to listen to Eben's organ works has the most significant influence on the reception. In appropriate respondents, chosen on the basis of interest expressed in the questionnaires of the first stage, listening activities with selected organ works contribute to a great extent to their deeper interest in the music and broadens their musical and cultural horizons.

SEZNAM LITERATURY

- BAČUVČÍK, Radim. *Jak posloucháme hudbu? Vztah obyvatel České republiky k hudbě a jejímu poslechu 2009*. Zlín: VeRBuM, 2010. ISBN 978-80-904273-8-9.
- BEK, Mikuláš. *Vybrané problémy hudební sociologie*. Olomouc: FF UP, 1993. ISBN 80-7067-318-4.
- BERNSTEIN, Leonard. *The Joy of Music*. New Jersey: Amadeus Press, 2004. ISBN 1-57467-104-9.
- BEZDĚK, Jiří. *Soudobá hudba před tabulí*. Plzeň: Západočeská Univerzita v Plzni, 2008. ISBN 978-80-7043-669-1.
- BLAŤÁKOVÁ, Hana. *Výchovné koncerty z oblasti hudební výchovy, pořádané na Přerovsku pro 2. stupeň základních škol a střední školy*. [Diplomová práce]. Olomouc: PdF UP, 2015.
- BUNKE, Carolin. *Zur Faust-Rezeption in der Musik des 19. Jahrhunderts. Goethes Dichtung und die Kompositionen von Hector Berlioz, Richard Wagner und Franz Liszt*. Freiburg im Breisgau/Berlin/Wien: Rombach Verlag, 2011. ISBN 978-37930-9645-0.
- BURJANEK, Josef. *Hudební myšlení*. Brno/Praha: JAMU/SPN, 1970.
- DAUBNER, Stefan. *Die Orchesterwerke Petr Ebens – Struktur und Zeichen*. Frankfurt am Main: Peter Lang, 2003. ISBN 3-631-50398-9.
- DISMAN, Miroslav. *Jak se vyrábí sociologická znalost*. Praha: UK, 2002. ISBN 80-246-0139-7.
- DLOUHÁ, Michaela. *Vnímání rockové hudby u žáků staršího školního věku*. [Bakalářská práce]. Plzeň: PdF ZČU, 2012.
- DRÁBEK, Václav (ed.). *Poslech hudby*. [Sborník z konference]. Praha: PdF UK, 1998. ISBN 80-86039-67-6.
- DRIJVEROVÁ, Martina. *České pověsti pro malé děti*. Praha: SiD a NERo, 2002. s. 26-28. ISBN 80-85886-76-6.
- DVORSKÝ, Jaroslav. *Hudba, hluk a hudební výchova. Úvaha a příspěvek k metodice poslechu reprodukováné hudby*. Ostrava: MĚPS, 1989.
- EBEN, Petr. *Faust for Organ*. [Notový zápis]. London: United Music Publishers, 1983.
- EBEN, Petr. *Beseda s dětmi na ZUŠ Petra Ebena v Žamberku 17. 10. 1998*. [Videonahrávka z Archivu ZUŠ Petra Ebena v Žamberku]. Žamberk: ZUŠ Petra Ebena, 1998.

- EBEN, Petr et al. *Dítě v nás. 6. Salón Lyry Pragensis*. [Audiokniha]. Praha: Supraphon, 1974/2015.
- EBEN, Petr et al. *Opus jedna. Salón Lyry Pragensis* [Nahrávka z Archivu Českého rozhlasu]. Praha: Český rozhlas, 1974.
- EBEN, Petr/HURNÍK, Ilja et al. *Etudový meeting. 1. salón Lyry Pragensis*. [Gramofonová deska]. Praha: Supraphon, 1970.
- EBEN, Petr/KULIJEVYČOVÁ, Marie. „Adresáti mé hudby. Cesty životem.“ In *Květy* 1989, č. 22.
- ECO, Umberto (ed.). *Dějiny krásy*. Trans. Gabriela Chalupská, et al. Praha: ARGO, 2005. ISBN 80-7203-677-7.
- ECO, Umberto (ed.). *Dějiny ošklivosti*. Trans. Iva Adámková, et al. Praha: ARGO, 2007. ISBN 978-80-7203-893-0.
- EGGBRECHT, Hans Henrich. *Hudba a krásno*. Trans. Jarmila Gabrielová. Praha: NLN, 2001. ISBN 80-7106-479-3.
- ENGLANDER, Roger. *Leonard Bernstein's Young People's Concerts with the New York Philharmonic*. [Sada DVD]. New Jersey: Kultur, 1958-1993. ISBN 0-7697-1503-6.
- FALTUS, Leoš. *Hudební sémiotika pro skladatele*. Brno: JAMU, 2000. ISBN 80-85429-14-4.
- FISHELL, Janette. *The Organ Music of Petr Eben*. Evanston: Northwestern University, Illinois, 1988.
- FITZSIMMONS, Lorna (ed.). *International Faust Studies. Adaptation, Reception, Translation*. London/New York, 2008. ISBN 978-1-8470-6004-4.
- FOLPRECHTOVÁ, Květoslava. *Didaktika poslechu hudby na 1. stupni základní školy*. Olomouc: PdF UP, 1992. ISBN 80-7067-121-1.
- FRANĚK, Marek. *Hudební psychologie*. Praha: Karolinum, 2005. ISBN 80-246-0965-7.
- FUKAČ, Jiří. *Hudební estetika jako konkretizace obecné estetiky a muzikologická disciplína*. Brno: MU, 2014. ISBN 978-80-210-6872-8.
- FUKAČ, Jiří. *Mýtus a skutečnost hudby. Traktát o dobrodružství a oklikách poznání*. Praha: Panton, 1989. ISBN 80-7039-011-5.
- FUKAČ, Jiří. *Pojmosloví hudební komunikace*. Brno: FF MU, 1991.
- FUKAČ, Jiří./POLEDŇÁK, Ivan. *Hudba a její pojmoslovný systém. Otázky stratifikace a taxonomie hudby*. Praha: ČSAV, 1981.

- FUKAČ, Jiří/TEŠAŘ, Stanislav/VEREŠ, Jozef. *Hudební pedagogika: koncepce a aplikace hudebně výchovných idejí v minulosti a přítomnosti*. Brno: Masarykova univerzita, 2000. ISBN 80 -210-2458-5.
- GAJDA, Marek. *Serafínské a mefistofelské prvky v hudební mluvě kompozičních cyklů Petra Ebena Faust a Job*. [Diplomová práce]. Olomouc: PdF UP, 2012.
- GLANCOVÁ, Helena/KRAUS, Karel. *Otomar Krejča. Divadlo jsou herci*. Praha: AMU, 2011. ISBN 978-80-7331-215-2.
- HAVLÍK, Jaroslav. „Improvizovaný rozhovor o hudební improvizaci s Petrem Ebenem“. In *Tvorba*. č. 52. 30. 12. 1981. s. 8.
- HENDL, Jan. *Kvalitativní výzkum. Základní metody a aplikace*. Praha: Portál, 2005. ISBN 80-7367-040-2.
- HERDEN, Jaroslav. *Hudba jako řeč. o poslechu ve škole i doma*. Praha: Scientia, 1998. ISBN 80-7183-126-3.
- HERDEN, Jaroslav. *My pozor dáme a posloucháme. Posloucháme hudbu se žáky I. stupně základní školy*. Praha: Scientia, 1994. ISBN 80-85827-56-5.
- HERDEN, Jaroslav. *My pozor dáme a nejen posloucháme. Posloucháme hudbu se žáky 2. stupně ZŠ a nižších ročníků osmiletých gymnázií*. Praha: Scientia, 1997. ISBN 80-7183-087-9.
- HERDEN, Jaroslav. *Sémantický rozbor. Čítanka příkladů*. Praha: PdF UK, 1997. ISBN 80-86039-42-0.
- HOLAS, Milan. *Hudební pedagogika*. Praha: AMU, 2004. ISBN 80-7331-018-X.
- CHOBOT, Filip. *Hudební preference jedinců mladšího a středního školního věku se zaměřením na prostředí základních uměleckých škol*. [Diplomová práce]. Olomouc: PdF UP, 2012.
- CHOBOT, Filip. „Populární hudba ve škole: Doktrína nebo možnost?“ In *Teoretické reflexe hudební výchovy*. 2015/11/1. Brno: MU, 2015. ISSN 1803-1331.
- CHRÁSKA, Miroslav. *Metody pedagogického výzkumu. Základy kvantitativního výzkumu*. Praha: Grada Publishing, 2007. ISBN 978-80-247-1369-4.
- HURNÍK, Ilja/EBEN, Petr et al. *Česká Orffova škola. I. Začátky*. Praha-Bratislava: Editio Supraphon, 1969.
- HURNÍK, Ilja/EBEN, Petr et al. *Česká Orffova škola. II. Pentatonika*. Praha-Bratislava: Editio Supraphon, 1969.
- HURNÍK, Ilja/EBEN, Petr et al. *Česká Orffova škola. III. Dur – moll*. Praha: Editio Supraphon, 1972.

- HURNÍK, Ilja/EBEN, Petr et al. *Česká Orffova škola. IV. Modální tóniny*. Praha: Muzikservis, 1996.
- HURNÍK, Lukáš. *Tajemství hudby. Odtajněno. Hudební nauka s nadhledem*. Praha: Grada Publishing, 2000. ISBN 80-7169-278-6.
- HYVNAR, Jan. *o českém dramatickém herectví 20. století*. Praha: AMU & KANT, 2008. ISBN 978-80-86970-63-9.
- JAKUBÍČEK, Martin. *Petr Eben – Faust pro varhany*. [Diplomová práce]. Brno: JAMU, 1991.
- JELÍNKOVÁ, Olga. „Hudba jako povznesení a duchovní očista. Zamyšlení nad tvorbou Petra Ebena na prahu jeho šedesátin.“ In *Lidová demokracie*. 20. 1. 1989.
- JIRÁNEK, Jaroslav. *Hudební sémantika a sémiotika*. Olomouc: VUP, 1996. ISBN 80-7067-649-3.
- JIRÁNEK, Jaroslav. *Tajemství hudebního významu*. Praha: Academia, 1979.
- JIRÁSEK, Alois. *Staré pověsti české*. Praha: Albatros, 2007. ISBN: 978-80-00-02255-0.
- JUST, Vladimír. *Faust jako stav zadlužení. Desetkrát o Faustovi, pokaždé jinak*. Praha: Karolinum, 2014. ISBN 978-80-246-2398-6.
- KABURSICKÝ, Vladimír. „Metodika empiricko-sociologických výzkumů v oblasti umění“. In KABURSICKÝ, Vladimír/MOKRÝ, Ladislav (ed.). *Otázky hudební sociologie. Sborník příspěvků z hudebně sociologického semináře Svazu československých skladatelů 6. – 8. dubna 1966*. Praha: Osvětový ústav, 1967.
- KADLEC, Petr. „Radost z hudby pokračuje!“ In *Mimořádná příloha České Filharmonie*. 29. 9. 2016. s. 9.
- KEJKLÍŘ, Sebastien. „A tóny se valily Loretou.“ In *rodina DNES*. Č. 49. 23. 12. 2016. Praha: Mafra, 2016. s. 20-21.
- KLUKAN, Josef. „Dětem jen ryzí zlato“. In *Brněnský večerník*. 29. 7. 1980. s. 2.
- KOSKOVÁ, P./ZLATNÍKOVÁ, M. „Hledám nové cesty. Hovoříme s hudebním skladatelem Petrem Ebenem nejen o výchovných koncertech na školách.“ In *Večerní Praha*, 5. 8. 1985.
- KOZEL, David. *Antický hudební mýtus a jeho responze ve středoškolské hudební výchově*. [Disertační práce]. Ostrava: KHV PdF OU, 2011.
- KRAUS, Karel. *Divadlo ve službách dramatu*. Praha: Divadelní ústav, 2001. ISBN 80-7008-113-9.
- KREJČA, Otomar. *Faust – Der Tragödie erster Teil. 1. Teil*. [MP3]. Wien: Burgtheater, 1976.

- KREJČA, Otomar. *Faust – Der Tragödie erster Teil. 2. Teil.* [MP3]. Wien: Burgtheater, 1976.
- KREUTZER, Hans Joachim. *Faust. Mythos und Musik.* München: C. H. Beck, 2003. ISBN 3-406-50464-7.
- KVAPILOVÁ, Marie. *Mezi hudbou a divadlem: české myšlení o scénické hudbě.* [Diplomová práce]. Brno: FF MU, 2015.
- KYSLÍKOVÁ, Anežka/HONS, Miloš/KYSLÍK, Jan *Hudebně vyjadřovací prostředky a jejich pedagogická interpretace.* Ústí nad Labem: PdF UJEP, 1999. ISBN 80-7044-250-6.
- LANDGREN, Johannes. *MUSIC – MOMENT – MESSAGE. Interpretive, Improvisational, and Ideological Aspects of Petr Eben's Organ Works.* Göteborg: Göteborg University, 1997. ISBN 918597439-0.
- MAZUREK, Jan/ZEDNÍČKOVÁ, Šárka. *Poslech hudby.* [Distanční text]. Ostrava: PdF OU, 2004. ISBN 80-7368-014-9.
- MEDUŠEVSKIJ, Vjačeslav V. *o zákonitostiach a prostriedkoch umeleckého posobenia hudby.* Bratislava: Opus, 1982.
- MÓRO, Josef. „O poetickém světě Petra Ebena a jeho vztahu k chebské Kláře.“ In *Hraničář.* 6. 10. 1987. s. 3.
- MUŽÍK, Pavel. *Hudba v životě adolescentů. Hudební preference v souvislostech.* [Disertační práce]. Olomouc: PdF UP, 2009.
- NAZAJKINSKIJ, Jevgenij V. *o psychológii hudobného vnímania.* Bratislava: Opus, 1980.
- NESVATBOVÁ, Tereza. *Vliv postojů studentů vybrané střední školy k výuce hudební výchovy na jejich hudební znalosti.* [Diplomová práce]. Brno: FF MU, 2015.
- NOVOTNÁ, Marie. *Průběh přípravy na profesní dráhu hudebníka a motivace k profesi z pohledu žáků a studentů uměleckých škol.* [Dizertační práce]. Brno: FF MU, 2014.
- ONDERČIN, Ladislav. *Organové skladby Petra Ebena, ich interpretácia a využitie v edukačnóm procese.* [Disertační práce]. Ružomberok: Katolícka univerzita, 2013.
- PATOČKA, Jan. „Faustovská legenda včera a dnes.“ In *Umění a čas II.* Praha: Oikoymenh, 2004. ISBN 80-7298-114-5. s. 105-122.
- PATOČKA, Jan. „Smysl mýtu o paktu s ďáblem.“ In *Umění a čas I.* Praha: Filozofický ústav AV, 2004. ISBN 80-7007-198-2. s. 510-525.
- PILKOVÁ, Zdeňka et al. *Poslech hudby. Průvodní text ke gramofonovým deskám pro hudební výchovu v 6. – 8. ročníku základní devítileté školy.* Praha: Supraphon, 1961.

- POKORNÝ, Jakub. „Metropole čarodějnic.“ In *Víkend Dnes*. 30.5.-1.6. 2016. Praha: Mafra, 2016. s. 22-23.
- POLEDŇÁK, Ivan. *Hudba jako problém estetiky*. Praha: Karolinum, 2006. ISBN 80-246-1215-1.
- POLEDŇÁK, Ivan. *Stručný slovník hudební psychologie*. Praha: Editio Supraphon, 1984.
- POLEDŇÁK, Ivan. „Poslech hudby jako problém estetický, psychologický, pedagogický“. In DRÁBEK, Václav (ed.). *Poslech hudby*. Praha: PdF UK, 1998, s. 10-25.
- POLEDŇÁK, Ivan et al. *Poslech hudby. Průvodní text ke gramofonovým deskám pro hudební výchovu v 1. – 5. ročníku základní devítileté školy*. Praha: Supraphon, 1960.
- PŘIKRYL, Vladimír. „Zvukový dotazník“. In ZEKL, Luděk/CHYBA, Miloš. *Hudební sociologie a hudební výchova*. Praha: Česká hudební společnost, 1982.
- QUISPEL, Gilles. „Faust: Symbol of Western Man.“ Trans. John Carman, Harvard. In PORTMANN, Adolf/RITSEMA, Rudolf (ed.). *Eranos-Jahrbuch 35*. Zürich: Rhein-Verlag, 1967. s. 241-265.
- RADIMCOVÁ, Veronika. *Progresivní rocková hudba a její žánrový fanoušek*. [Disertační práce]. Ostrava: KHV PdF OU, 2011.
- ROST, Günther. *Petr Eben: Das Orgelwerk I. Faust, Mutationes*. [CD]. Düsseldorf: Mottete a SWR, 2002.
- SANDER, Martin. „Petr Eben – a „Romanticist“ with a Modern Language.“ In Mellville-Mason, Graham (ed.). a *Tribute to Petr Eben to mark his 70th birthday year*. Burnham-on-Crouch: The Dvořák Society, 2000. s. 25-28. ISBN 0-9532769-1-0.
- SECKÝ, Josef. *Vztah hudební percepce a aktivního provozování hudby u středoškolské mládeže*. [Disertační práce]. Brno: KHV PdF UP, 2009.
- SKOPAL, Jiří. *Některé problémy hudební apercpece na 2. stupni základní školy*. Hradec Králové: PdF, 1984.
- SMOLKA, Jaroslav. „Petr Eben varhanní.“ In *HUDEBNÍ ROZHLEDY 3/1999*, ročník 52. Praha: Společnost Hudební rozhledy, 1999. s. 19-20. ISSN 0018-6996.
- SOKUROV, Alexander et al. *Faust*. [DVD]. London: Fusion Media Sales, 2012.
- STRUŽKOVÁ, Karin. *50 nových pohádek: na motivy českých pověstí a bájí*. Praha: Czech News Center, 2016.
- ŠTŮLOVÁ, Zdeňka. *Hudební výchova jako prostředek integrativního pojetí vzdělávání*. [Diplomová práce]. Brno: PdF MU, 2010.
- TILLMANOVÁ, Vlasta. „Zasloužili umělci Petr Eben a Ilja Hurník.“ *Rozhlasové noviny* 6. 5. 1989. [Nahrávka v Archivu Českého rozhlasu]. Praha: Český rozhlas, 1989.

- VAČKÁŘ, Martin. „Hledat v hudbě myšlenku a pravdu. Rozhovor se skladatelem Petrem Ebenem na prahu jeho padesátky.“ In *Lidová demokracie*. 19. 1. 1979.
- VALA, Jaroslav. *Specifika edukačního procesu při komunikaci s uměleckým textem*. [Habilitační práce]. Olomouc: PdF UP, 2014.
- VEJVODOVÁ, Zdena. „Zachovat poklad hudebnosti. o hudební výchově hovoříme se skladatelem Petrem Ebenem.“ In *Večerní Praha*, 4. 8. 1986.
- VALOVÝ, Evžen. „K problému použití intonačních metod v hudební výchově na ZDŠ.“ In VALOVÝ, Evžen et al. *Vokální podnět a reakce žáka II*. Brno: Universita J. E. Purkyně, 1971. s. 57-63.
- VÁŇOVÁ, Hana/SKOPAL, Jiří. *Metodologie a logika výzkumu v hudební pedagogice*. Praha: Nakladatelství Karolinum, 2007. ISBN 978-80-246-1367-3.
- VÍTOVÁ, Eva. Petr Eben. *Sedm zamyšlení nad životem a dílem*. Praha: Baronet, 2004. ISBN 80-7214-743-9.
- VONDROVICOVÁ, Kateřina. „Duchovní svět v životě a v hudbě Petra Ebena“. In *Hudební rozhledy* 91/XLIV, 9. Praha: Asociace hudebních umělců a vědců, 1994. s. 421-426.
- VONDROVICOVÁ, Kateřina. „Osudové varhany Petra Ebena“. In *Hudební rozhledy*, ročník 62, č. 1/2009. Praha: Společnost Hudební rozhledy, 2009, s. 54-55.
- VONDROVICOVÁ, Kateřina. *Petr Eben*. Praha: Panton, 1995. ISBN 80-7039-218-5.
- VONDROVICOVÁ, Kateřina. „Petr Eben a výchova ke vzdělanosti.“ In *Estetická výchova*. 30. 10. 1989. Ročník 2/89. s. 44-45.
- WIßMANN, Friederike. *Faust im Musiktheater des zwanzigsten Jahrhunderts*. Berlin: Mensch und Buch Verlag, 2003. ISBN 3-89820-598-3.
- ZENKL, Luděk. „Hudební sociologie a hudebně pedagogická praxe.“ In KABURSICKÝ, Vladimír/MOKRÝ, Ladislav (ed.). *Otázky hudební sociologie. Sborník příspěvků z hudebně sociologického semináře Svazu československých skladatelů 6. – 8. dubna 1966*. Praha: Osvětový ústav, 1967.
- ZENKL, Luděk/CHYBA, Miloš. *Hudební sociologie a hudební výchova*. Praha: Česká hudební společnost, 1982.
- ZICH, Otakar. *Estetické vnímání hudby*. Praha: Supraphon, 1981.

Internetové zdroje

- ČTK. *Čím dál víc dětí chodí do "lidušek", nejčastěji na hudební obory*. Novinky.cz. [Cit. 1. 8. 2016]. Dostupné z: <<https://www.novinky.cz/veda-skoly/189263-cim-dal-vic-deti-chodi-do-lidusek-nejcasteji-na-hudebni-obory.html>>.
- FAUST. Občanské sdružení Toy Machine. [Cit. 10. 7. 2016]. Dostupné z: <<http://www.toymachine.cz/aktuality/2016/05/faust/>>.
- Faustův dům, historie a legendy. 2016. Univerzita Karlova. [Cit. 15. 2. 2016] <<http://www.lf1.cuni.cz/faustuv-dum-historie-a-legendy>>.
- Hoggy. YouTube.cz. 2013-2016. [Cit. 30. 7. 2016]. Dostupné z: <<https://www.youtube.com/user/HoggyCZ>>.
- Hradý žebřák a Točník. Aktuality. Nudle o.s. [Cit. 25. 6. 2016]. <<http://www.tocnik.com/?Aktuality>>.
- *MusikPLUS – kreative Projekte*. Berlin Phil Media GmbH. [Cit. 17. 7. 2016]. Dostupné z: <<https://www.berliner-philharmoniker.de/education/projekte/musikplus-kreative-projekte/>>.
- NOVOTNÝ, Miloš. *Faustův dům*. Digitální učební materiály RVP. Metodický portál RVP 2008. [Cit. 7. 5. 2016]. Dostupné z <<http://dum.rvp.cz/materialy/faustuv-dum.html>>.
- Počet žáků. ZUŠ Vladislava Vančury Háj ve Slezsku. [Cit. 1. 8. 2016]. Dostupné z: <<http://www.zushaj.cz/#!pocetzaku/c16yb>>.
- REDAKCE. *Polovina Čechů nenavštívila koncert vážné hudby*. 16. 8. 2012. [Cit. 20. 7. 2016]. Dostupné z: <<http://operaplus.cz/polovina-cechu-nikdy-nenavstivila-koncert-vazne-hudby/>>.
- SCHINDLEROVÁ, Veronika. *Učí vaše děti kvalifikovaní učitelé?* Deník.cz. 30. 3. 2008. [Cit. 5. 7. 2016]. Dostupné z: <http://www.denik.cz/z_domova/uci_ucitele_ano_ne_20080330.html>.
- VÁCHA, Pavel. *Petr Eben, zakladatel nádherné hudební dynastie*. ČT 24. 9. 1. 2014. Česká televize. [Cit. 24. 8. 2016]. Dostupné z: <<http://www.ceskatelevize.cz/ct24/kultura/1054684-petr-eben-zakladatel-nadherne-hudebni-dynastie>>.

VĚDECKÁ A UMĚLECKÁ ČINNOST

GAJDA, MAREK. Varhanní recitál Manuela Tomadina (SHF). 14. 10. 2012 v 15:00 v kostele sv. Jana Křtitele v Hlučíně [online]. Dostupné z <http://www.hudebni-recenze.cz/?p=recenze>.

Ostravská univerzita v Ostravě 23. 4. 2013. Pedagogická fakulta, Katedra hudební výchovy. Studentská vědecká konference. Referát: Estetická východiska hudební mluvy vybraných varhanních děl Petra Ebena a problematika jejich přiblížení žákům ZUŠ.

Pedagogická fakulta UP v Olomouci 14. 5. 2013. 7. ročník konference Studentské vědecké a umělecké odborné činnosti PdF UP. Sekce „Umělecká činnost a tvorba“. Interpretační část – audionahrávka (Petr Eben: A Festive Voluntary; Jehan Alain: Litanies). ocenění: 1. místo.

Mezinárodní konference „Kultura, umění a výchova“ Olomouc 23. a 24. 5. 2013. Referát: Implementace aspektů hudební mluvy skladeb Petra Ebena do ŠVP SŠ a ZUŠ.

GAJDA, MAREK. Recenze na koncert „Krása souzvuku lidského hlasu a varhanních píšťal“ 31. 5. 2013 v 19:00 v chrámu sv. Mikuláše v Ludgeřovicích [online]. Dostupné z <http://www.hudebni-recenze.cz/?p=recenze>.

GAJDA, MAREK. Implementace aspektů hudební mluvy Petra Ebena do ŠVP SŠ a ZUŠ. Olomouc: KVV UP, 2013 [online]. Dostupné z: http://kvv.upol.cz/files_up/mirrorcz/127/Konferen%C4%8Dn%C3%AD%20p%C5%99%C3%A4Dsp%C4%9Bvky%20v%20PDF_gajda-implementace-aspektu-hudebni-mluvy-skladeb-petra-ebena_20130522-105435.%20implementace%20aspekt%C5%AF%20hudebn%C3%AD%20mluvy%20skladeb%20petra%20ebena.pdf.

Visegrádská konference Teorie a praxe hudební výchovy III – 14. a 15. 11. 2013. Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, Katedra hudební výchovy. Sekce: Poslech hudby ve škole v integraci s dalšími hudebními činnostmi. Plenární referát: K problematice recepce varhanních skladeb Petra Ebena na ZUŠ.

Zahraniční konference 22. a 23. 11. 2013. Conservatorio di Musica Nino Rota –Monopoli. Téma: The Interdisciplinary Character of Petr Eben's Organ Works and its Use at Art and Music Schools.

GAJDA, MAREK. Aspekty recepce varhanních skladeb Petra Ebena na ZUŠ. In Planý, Petr et al. Aspekty recepce hudební mluvy a pojetí improvizace na mimohudební náměty na ZUŠ. 1. vydání. Olomouc: PdF UP, 2013. s. 45-71. ISBN 978-80-244-3937-2.

GAJDA, MAREK. K problematice recepce varhanních skladeb Petra Ebena na ZUŠ. In Teorie a praxe hudební výchovy III. 1. vydání. Praha: PdF UK, 2014. s. 205-210. ISBN 978-80-7290-724-3.

GAJDA, MAREK. Varhanní interpretace J. Alain: Litanies, P. Eben: A Festive Voluntary. [stopa 21]. In 7. ročník konference studentské vědecké a umělecké odborné činnosti. Olomouc: Referát audiovizuálních služeb UP v Olomouci, 2013. ISBN 978-80-244-3764-4.

GAJDA, MAREK. Recenze na koncert Martina Sandera v rámci 46. ročníku Mezinárodního hudebního festivalu Olomouc 2014. 15. 9. 2014 [online]. Dostupné z <http://www.hudebni-recenze.cz/?p=recenze>.