

Hudební výchova z pohledu rámcového vzdělávacího programu

Petr Ježil

Mění se svět, nové a nové požadavky, jež klade realita technická, vědecká, umělecká, společenská, to vše znamená nové, stále náročnější úkoly pro pedagogiku. Zdá se, že jednou z nejdůležitějších zásad moderní pedagogiky je jednota vzdělávání a výchovy v užším smyslu. Jen člověk, který si dokáže osvojovat přírodní a společenskou realitu a ruku v ruce s tím si formuje specifické postoje k této realitě a odpovídajícím způsobem dokáže i jednat, může být onou všestrannou a harmonicky rozvinutou osobností, jež je cílem našeho pedagogického úsilí.

Úkoly, které dnes před školou stojí, jsou v mnoha ohledech obtížnější a náročnější než kdykoliv dříve, a proto má škola s jejich zvládnutím značné potíže. Moderní společnost se označuje mimo jiné také jako „učící se společnost“, poněvadž jedním z jejích charakteristických znaků je neobyčejně prudký nárůst informací, které na člověka naléhají, aby se s nimi vyrovnal, má-li obstát v nárocích dnešní doby.

Jak známo, školní rok 2007/2008 přinese základním školám i jejich žákům zásadní změnu. Probíhající školská reforma vyžaduje začít od 1. září roku 2007 v prvním a šestém ročníku učit podle takzvaných školních vzdělávacích programů (dále v textu ŠVP). Ty do značné míry setrou dosavadní hranice mezi jednotlivými předměty a umožní dětem vnímat učivo v širších souvislostech. Změny týkající se předškolního, základního, středního a vyššího odborného vzdělávání se v České republice začaly připravovat již před počátkem tohoto století. Návrhy na tyto změny vycházely z porovnání situace v našem vzdělávání se situací ve vyspělých zemích světa a Evropy (Zelená kniha). Souhrnně pak byly pojmenovány a schváleny v roce 2001 jako vzdělávací záměry (Bílá kniha) pro

následujících 5 až 10 let. Hodně se o důvodech těchto změn, o samotných změnách i o způsobech jejich realizace napsalo a diskutovalo. Všichni učitelé, ale i rodiče žáků by je měli znát a vnímat jako konkrétní a zdůvodněné kroky.

Rámcový vzdělávací program (dále v textu RVP) vymezuje pouze rámec vzdělávání, v němž jsou uvedeny závazné cíle a předpokládané výsledky vzdělávání, doporučené učivo, rámcový učební plán, pravidla pro práci se žáky se zdravotními a sociálními problémy i se žáky mimořádně nadanými, pravidla pro sestavování školního vzdělávacího programu apod. Výuku je třeba měnit zásadním způsobem, koncepčně, a v souvislosti s tím měnit i **postavení učitele**. Ten je méně svazován předpisy a má více svobody; zároveň je však postaven před nutnost samostatně pracovat, rozhodovat se a nést osobní odpovědnost. K tradičním požadavkům, ať už osobnostním rysům či profesní připravenosti, přibývá v rámci nově pojaté hudební výchovy chápání i jako **výchovy k tvořivosti** nutnost být připraven na odpovídající metodické vedení výuky. Být s to měnit vyučovací strategie, volit takové postupy a metody, které podporují žákovu aktivitu, jeho zájem. A aby učitel mohl podněcovat k tvořivosti a samostatnosti, sám musí být tvořivý a otevřený kreativní činnosti, které právě v hodinách hudební výchovy lze dát poměrně velký prostor. K tomu všemu je však

nutno vytvořit vhodné podmínky, třídu mít jako místo k dialogu, nikoli k tichu narušovanému toliko výkladem učitele, jež předává hotové, izolované, namnoze neužitečné informace. Jen tak se totiž žák může v průběhu studia stát samostatnou a tvůrčí osobností schopnou hodnotícího i tvořivého myšlení, osobností schopnou řešit problémové úkoly či formulovat vlastní názory. A učitel musí umět vhodným, neformálním a nenásilným způsobem realizovat cíle a projektovat obsah a zaměření své práce již od formulace a specifikace vzdělávacích cílů. Musí tedy mít to, k čemu má své žáky vlastně podle RVP vést – musí mít určité **kompetence**: schopnosti, dovednosti, pedagogickou zručnost, rozvinuté postoje, porozumění žákovi a jeho učení, technické zvládnutí výukového procesu, pochopení potřeb žáka atd.

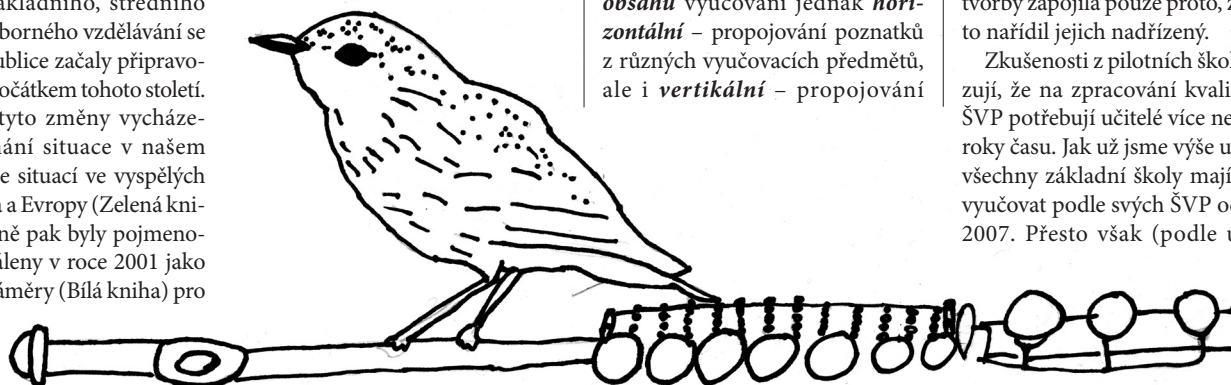
RVP se jeví jako jeden z účinných prostředků naplnění cílů a požadavků na vyučování v současné době. Především připravuje žáka pro **celoživotní učení**, neboť žák řeší **aktuální komplexní problémy**, za které nese **osobní zodpovědnost**. Nezískává jen hotové poznatky, ale je nucen řadu poznatků samostatně vyhledávat, zpracovávat a porovnávat informace z různých zdrojů, uč se učit, je nucen spolupracovat, komunikovat, osvojuje si metody poznávání a zároveň rozvíjí svoje schopnosti, samostatnost a vnitřní motivaci. RVP dává příležitost k **integraci obsahu** vyučování jednak **horizontální** – propojování poznatků z různých vyučovacích předmětů, ale i **vertikální** – propojování

teoretických poznatků s praktickými dovednostmi a zkušenostmi. **Učivem** nerozumíme jen jeho naukovou složku, ale i strukturu myšlenkových, volních a citových aktivit (včetně intuíce) jako procesuální záležitost poznávání a učení a výchovné (hodnotové) aspekty tohoto procesu.

V průzkumu, který byl nedávno uskutečněn, se pedagogové shodli, že by při přípravě ŠVP potřebovali více praktických návodů z jednotlivých předmětů a další vzdělávání pro učitelský sbor. Školám také často chybí na reformu vhodné materiální vybavení. Názory na smysl reformy byly v dotazníku většinou pozitivní, přesto se část učitelů domnívá, že dobrá škola zůstane dobrou a špatnou dokument nezmění.

Názory na RVP však nejsou mezi pedagogickou veřejností jednotné. Ve výsledcích jiného dotazníkového šetření, které byly zveřejněny v listopadu 2006 a jehož se zúčastnilo na 800 pedagogů základních škol, se ukázalo, že realizace reformy je vážně ohrožena, protože ji učitelé i ředitelé základních škol nechtějí. A taková zpráva přišla jen několik měsíců před spuštěním reformy. S probíhající reformou nesouhlasí 56 % účastníků daného šetření, 70 % respondentů požaduje, aby se změnil text RVP pro základní vzdělávání; 64 % dotazovaných nechce psát ŠVP vůbec, 4 % pedagogů se do tvorby ŠVP dosud nezapojila a 48 % dotazovaných učitelů se do tvorby zapojila pouze proto, že jim to nařídil jejich nadřízený.

Zkušenosti z pilotních škol ukazují, že na zpracování kvalitního ŠVP potřebují učitelé více než dva roky času. Jak už jsme výše uvedli, všechny základní školy mají začít vyučovat podle svých ŠVP od září 2007. Přesto však (podle údajů



koncem listopadu loňského roku na portálu www.eucebnice.cz), s tvorbou ŠVP 4% škol ještě nezačala a 35% škol psát vlastní ŠVP teprve začínalo. 53% respondentů sdělilo, že kvůli nedostatečnému času zpracují na škole vlastní ŠVP pouze formálně. I v tomto průzkumu většinu dotazovaných vadí, že reforma není finančně zajištěna (77%), stěžují si na nízkou metodickou pomoc ze strany ministerstva školství a dalších státních institucí (60%) a za nedostatečnou považují i propagaci probíhajících změn (93%).

Dnes, kdy se rychle blíží doba začátku výuky podle nových vzdělávacích programů se však ukazuje, že není všem zcela jasno. Znovu a znovu se rodiče, ale i učitelé ptají: **Proč ke změnám dochází a proč je nutné něco měnit? Co se vlastně mění? Jak by měla škola v budoucnu vypadat? A jak si v této situaci stojí hudební výchova?** Současné posuny v českém školství byly před zhruba dvěma roky, na začátku školního roku 2005/2006 v publicistice označovány za „největší reformu školství od dob Marie Terezie“. Dotýkají se v nemalé míře také přístupu

k pojetí výuky ve vzdělávací oblasti **Umění a kultura**.

Kultura vždy odrážela, odráží a bude odrážet charakter a úroveň poznání v nejrůznějších oblastech života a světa; stejně tak je zrcadlem úrovně realizace tohoto poznání, výběrem prvků poznání a jejich prosazování, utváření a upevňování tradic a stereotypů, které člověku dodávají pocit jistoty, správnosti, společenskosti. Kultura je tedy systémem hodnot. Hudba a umění vůbec sehrává v kulturním a společenském hodnotovém systému důležitou a nezastupitelnou úlohu, a to nejen jako druh umění, ale především jako lidský kulturní výtvor, plnící různé společenské funkce. Každý člověk zaujímá svým způsobem k umění určitý postoj. Tento postoj je určen hodnotovou orientací jedince, který je ovlivněn prostředím, v němž žije a ve kterém je vychováván. Zjednodušeně lze říci, že je-li umění kladně přijímáno společností, je mu pozitivně nakloněna také většina jedinců.

Výchova člověka je především **výchovou ke kulturním hodnotám**, které můžeme diferencovat podle různých oblastí života. A zde mají významné místo právě **esteticko-**

-výchovné předměty (hudební, výtvarná, literární, dramatická, pohybová a taneční výchova). Vztahy mezi esteticko-výchovnými předměty lze vytvořit **tematizované celky**, které budou na žáka komplexně působit hudbou, výtvarným uměním, uměleckou literaturou, divadlem apod. Komplexněji tak můžeme působit na rozvoj estetické smyslovosti, citovosti, obrazotvornosti žáků, na jejich schopnost reflektovat a interpretovat významy jednotlivých druhů umění a uměleckých děl ve vzájemných souvislostech, s přesahy do dalších předmětů, především do občanské výchovy (problematika filozofická, etická, psychologická) a do historie (problematika dějin kultury všedního dne, ale i dějin tzv. velkých).

Hudební výchova vede žáka prostřednictvím **vokálních, instrumentálních, hudebně pohybových a poslechových činností** k porozumění hudebnímu umění a hudbě, k jejímu aktivnímu vnímání a využívání jako svébytného prostředku komunikace. V etapě základního vzdělávání se tyto hudební činnosti stávají v rovině produkce, recepce a reflexe **obsahovými doménami**

hudební výchovy. Dnes usilujeme o zvýraznění **podílu tvořivých prvků** v hudební výchově: nemá jít o otročké učení se „hotové“ hudbě, dítě má naopak zažívat dobrodružství v nově dobývané říši hudby, má samo zkoušet svůj vlastní hudební projev a výraz. Avšak to není v hudební pedagogice žádná novinka. U nás se s touto tendencí setkáváme již v letech kolem 1. světové války např. u Josefa Křičky či Ferdinanda Krcha, ve světovém měřítku např. u Carla Orffa. Říkává se, že všechno už tady bylo. Při prvním pročitání RVP pro základní školy jsem se nemohl zbavit dojmu, že s tím, co je tam uvedeno, jsem se již setkal. Když jsem začínal svoji pedagogickou dráhu, velkou změnou bylo **tzv. nové pojetí**, které požadovalo na učitelích aktivitu, samostatnost, iniciativu atd. Toto nové pojetí uvádělo jednotlivé vyučovací předměty, umožňovalo ale celou řadu mezipředmětových vztahů. Nejblíže pochopitelně byly s literární a výtvarnou výchovou, tedy s esteticko-výchovnými předměty.

Podívejme se pro zajímavost na to, jaké oba vzdělávací programy uvádějí **cíle estetické výchovy**.

Nové pojetí:

Rámcový vzdělávací program:

Systematicky rozvíjet adekvátní vnímání, chápání, citové prožívání a hodnocení uměleckých děl a estetické stránky reality	Pochopení umění jako specifického způsobu poznání a užívání jazyka umění jako svébytného prostředku komunikace
Seznámit se základními uměleckými díly národní a světové kultury, s jejich tvůrci a interprety a s hlavními etapami vývoje umění	Chápání umění a kultury v jejich vzájemné provázanosti jako neoddelitelné součásti lidské existence; učení se prostřednictvím vlastní tvorby opírající se o subjektivně jedinečné vnímání, cítění, prožívání a představy; rozvíjení tvůrčího potenciálu, kultivování projevů a potřeb a k utváření hierarchie hodnot
Rozvíjet umělecké schopnosti a dovednosti	Spoluvytváření vstřícné a podnětné atmosféry pro tvorbu, pochopení a poznání uměleckých hodnot v širších sociálních a kulturních souvislostech; tolerantní přístup k různorodým kulturním hodnotám současnosti a minulosti i kulturním projevům a potřebám různorodých skupin, národů a národností
Uměním a krásou obohacovat poznání mládeže a zušlechťovat její myšlení, cítění, chování a pracovní činnost	Uvědomování si sebe samého jako svobodného jedince k tvořivému přístupu ke světu, k možnosti aktivního překonávání životních stereotypů a k obohacování emocionálního života
	Zaujímání osobní účasti v procesu tvorby a chápání procesu tvorby jako způsobu nalézání a vyjadřování osobních prožitků i postojů k jevům a vztahům v mnohotvárném světě

To vše, o čem se dnes v RVP (a v návaznosti na něj i ve ŠVP) hovoří, se tedy už před léty objevovalo (i když řečeno jinými slovy) v onom zmiňovaném novém pojetí. A jaký byl tehdy výsledek? Ale spouň v oblasti hudební a estetické

výchovy vůbec velmi různorodý. Všechno bylo v lidech. Záleželo vždy především na učitelích, jak k výuce přistupovali. Existovali (a pochopitelně existují i dnes) učitelé, kteří dokázali nenásilnou formou děti přivést k porozumění

hudbě, k vnímání krásy nejen hudebních, ale i výtvarných, literárních, dramatických a jiných uměleckých děl i k dětské tvořivosti. Vedle nich pak stáli „také učitelé“, jejichž hodiny hudební výchovy dětem nic nového nepřinesly.

A tak mám v této chvíli tak trochu obavy, aby stejně nedopadly i dobré myšlenky a úmysly RVP, tím spíše, že ze svých návštěv na školách a z rozhovorů s učiteli zjišťuji, že pro řadu z nich je RVP stále ještě věcí neznámou.

Zajímavé je i porovnat **profil absolventa ZDŠ** (tzv. nové pojetí) a očekávané výstupy (RVP).

Nové pojetí:

Rámcový vzdělávací program:

Zná a chápe, jaké místo má hudba ve světě	Vyhledává souvislosti mezi hudbou a jinými druhy umění
Je esteticky citlivý, je pro něj samozřejmý estetický přístup ke skutečnosti	Uplatňuje získané pěvecké dovednosti a návyky při zpěvu i při mluvním projevu v běžném životě; zpívá dle svých dispozic intonačně čistě a rytmicky přesně v jednohlase i vícehlase, dokáže ocenit kvalitní vokální projev druhého
To, čím ho vybavila škola, chápe jako ukázání cíle a cestu k projevení vlastní hudební aktivity	Využívá své individuální hudební schopnosti a dovednosti při hudebních aktivitách
Navazuje s hudbou všestranné kontakty – realizuje činnosti recepční, reprodukční i produkční	Reprodukuje na základě svých individuálních hudebních schopností a dovedností různé motivy, témata i části skladeb, vytváří a volí jednoduché doprovody
Disponuje ve větší či menší míře konkrétními hudebními dovednostmi (kultivovaný zpěv, zpěv podle not, užívání jednoduchých hudebních nástrojů, aktivní poslech, znalost forem a hudebního vývoje atd.)	Orientuje se v proudu znějící hudby, vnímá užitě hudebně výrazové prostředky a charakteristické sémantické prvky, chápe jejich význam v hudbě a na základě toho přistupuje k hudebnímu dílu jako k logicky utvářenému celku
Vyznačuje se širokými zájmy, ale též hodnotícími měřítky, vkusem; navazuje kontakty s hudbou rozmanitých funkcí, chápe tyto funkce i způsob jejich realizace	Zařadí na základě individuálních schopností a získaných vědomostí slyšenou hudbu do stylového období a porovná ji z hlediska její slohové a stylové příslušnosti s dalšími skladbami
Táhne k tvořivým činnostem (zpěv 2. hlasu, improvizovaný instrumentální doprovod, vyjádření hudby pohybem atd.)	Orientuje se v zápise písní a skladeb různých stylů a žánrů, tyto písně či skladby na základě individuálních schopností a získaných dovedností svým způsobem realizuje
	Rozezná některé z tanců různých stylových období, zvolí vhodný typ hudebně pohybových prvků k poslouchané hudbě a na základě individuálních hudebních schopností a pohybové vyspělosti předvede jednoduchou pohybovou vazbu

Když se dnes zamýšlím nad tím, jak naše studenty připravit na jejich budoucí působení ve školách, uvědomuji si, že je třeba zaměřit se především na jejich osobnostní rozvoj. Tak, aby získali ony učitelské kompetence, o nichž jsem se zmínil (a o nichž se jmenovaný dokument nezmiňuje), aby byli schopni náročné cíle vzdělávacího programu splnit. A co je pro uplatnění hudební výchovy ve škole zásadní? Výrazné preferování cílů domény; estetické hodnoty nejsou cílem samy o sobě, ale jazyk a formy umění je využíván pro naplnění cílů zejména osobnostně-sociálních. I estetická rovina je chápána především jako kultivace osobnosti ve smyslu komunikativním, vztahově prostorovém.

Usilujme proto o **komplexní hudební výchovu**, spojíme ji s ostatními druhy umění. Komplexní hudební výchova se orientuje na čtyři základní oblasti:

1. propojení všech hudebních činností;

2. paralely – literární, výtvarné, dramatické atd. – všechny směřují k estetickým zážitkům;
3. ujasnění hudby (i grafické);
4. jednota obsahu a formy – proměny hudebního obsahu vyjádřit pohybem, kresbou, slovným výtvozem apod.

V 21. století musí výuka ve škole, a tedy i hudební výchova v různé míře a kvalitě propojovat učivo jednotlivých předmětů; musí zabránit izolovanosti poznatků z jednotlivých oborů a tyto poznatky chápat v souvislostech, ve vzájemném kontextu. Výchovné působení uměleckého díla je v jeho úplnosti a vzájemné souvislosti. Nelze oddělovat jednotlivé druhy uměleckých projevů, nelze ani oddělovat estetickou funkci umění od funkce poznávací, neboť všechna umění vychovávají právě tím, že umožňují specifickým způsobem poznávat skutečnost citem i rozumem, zejména ve vzájemné koordinaci.

Jen tak bude RVP i ŠVP plnit ve vzdělávací oblasti Umění a kultura

svůj účel, jen tak bude přínosem a ne jen kusem papíru. A že to je možné, ukazují ŠVP i výsledky práce některých především pilotních škol. Ale neměly by to být jen **některé, ale všechny** školy.

Literatura:

JERÁBEK, J.; TUPÝ, J., aj. *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*. Praha : VÚP, 2004.

LOUKOVÁ, M. Mezipředmětové vztahy v hudební a literární výchově. *Komenský*, 1987/88, roč. 112, č. 2, s. 105-111.

POLEDŇÁK, I.; Budík, J. *Výchova hudbou*. Praha : SPN, 1972.

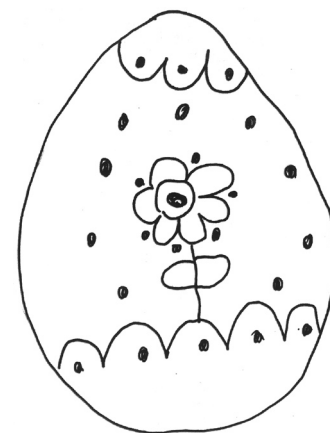
POLEDŇÁK, I.; Budík, J. *Hudba – škola – zítřek*. Praha; Bratislava : Editio Supraphon, 1969.

SPIPKOVÁ, V., aj. *Proměny primárního vzdělávání v ČR*. Praha : Portál, 2005. ISBN 80-7178-942-9.

SPIPKOVÁ, V. Příprava učitelů primární školy na tvorbu ŠVP. *Referát na konferenci „Cesta RVP pro základní vzdělávání*

do škol“, PF UJEP, Ústí nad Labem, 13. 9. 2006.

TUPÝ, J. *Proč měnit vzdělávání*. Metodický portál <http://www.rvp.cz/sekce/3>, staženo 14. 11. 2006.



Ladislav Daniel a školy s RVHV

Hana Váňová

Do historie hudební pedagogiky již vstoupila skutečnost, že počátky vzniku základních škol s rozšířeným vyučováním hudební výchovy (dále v textu škol s RVHV) jsou spojeny s tzv. *olomouckým experimentem* a se jménem *profesora Ladislava Daniela*. Z jeho iniciativy byla založena v roce 1966 v Olomouci na třídě Svornosti první základní škola s RVHV. Cílem experimentu bylo vyzkoušet v praxi nové metody výuky hudební výchovy, jako např. tonální metodu písňovou, improvizaci prvků převzaté z Orffova systému, nové přístupy v hlasovém výcviku apod. a ověřit vliv intenzivnější hudební výchovy na formování osobnosti dítěte z hlediska jeho intelektových, morálních a charakterových rysů. Dále bylo potřeba prověřit hypotézu, že všechny děti jsou hudebně vychovatelné, a určit základní činitele, ovlivňující jejich hudebnost. A v neposlední řadě založením školy s RVHV vzniklo pracoviště, jež umožňovalo hospitace studentům pedagogické fakulty, učitelům z praxe a dalším hudebně pedagogickým pracovníkům. Do realizace tohoto projektu se kromě ředitelů základní a umělecké školy s postupujícími ročníky zapojovala řada proškolených učitelů hudební výchovy, z nichž někteří se stali celostátně známými osobnostmi (např. V. Číhalová). Za typický znak tohoto období můžeme považovat jednotu koncepce a obsahu s jejich realizací, neboť Daniel jako didaktik a metodik katedry hudební výchovy Pedagogické fakulty Univerzity Palackého v Olomouci a zároveň „duchovní otec“ olomouckého experimentu střežil odbornou profilaci „svých“ učitelů i jejich hudebněvýchovné působení v hodinách. Postupně se tak krystalizovala obsahová i metodická náplň RVHV, která

se v pozdějších letech pod názvem **olomoucký model** stala příkladem mnoha nově vzniklým školám nejen v České, ale i Slovenské republice.

Připomeňme si **základní konceptní znaky olomouckého modelu**:

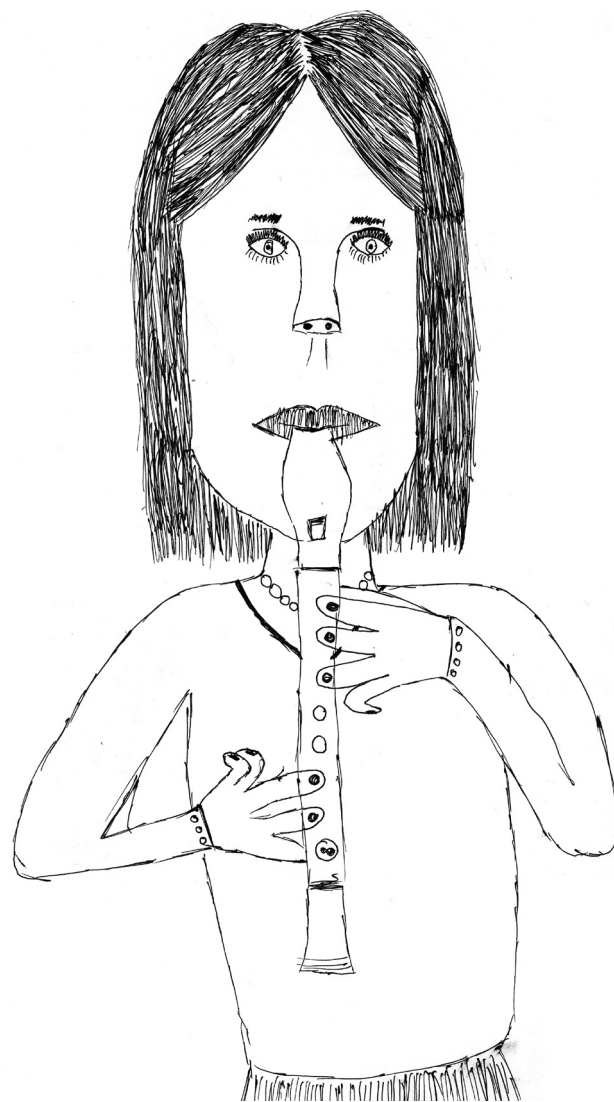
1. Propojenost základní školy s RVHV a základní umělecké školy. Každý žák ZŠ s RVHV by měl být zároveň žákem ZUŠ (tehdy LŠU). Základní škola rozvíjí všeobecnou hudebnost žáků ve všech složkách hudebních činností a poskytuje jim teoretické znalosti v dimenzích požadavků hudební nauky jednotlivých ročníků ZUŠ. Zajišťuje též sborový zpěv, hru na zobcovou flétnu a uplatnění ostatních nástrojových dovedností žáků v rámci kolektivu třídy. Hlavním úkolem umělecké školy je pak soustavná výuka hry na hudební nástroje (povětšinou klasické) a uplatnění jednotlivých žáků v instrumentálních souborech. Ideální je, jsou-li základní škola a umělecká škola umístěny v jednom areálu budov.

2. Zajištění vyššího týdenního počtu hodin hudební výchovy, aniž by se narušil počet hodin ostatních povinných předmětů učebního plánu základní školy. To je umožněno právě propojeností obou typů škol. Základem jsou tři hodiny hudební výchovy týdně v základní škole s RVHV, z nichž jedna hodina v prvním ročníku může být ještě dělená. Od druhého ročníku dále pak přistupují dvě hodiny sborového zpěvu týdně, případně může dítě hrát v instrumentálním souboru. Dítě navštěvující základní školu s RVHV nemá povinnost (ale může) absolvovat výuku hudební nauky v ZUŠ, neboť osnovy ZŠ s RVHV jsou

z hlediska osvojování hudební teorie v souladu s osnovami hudební nauky na ZUŠ. Připočteme-li tedy k hodinám hudební výchovy na základní škole hodinu nástrojové hry a případnou hru ve smyčcovém orchestru nebo jiném nástrojovém souboru na ZUŠ, často též hudební nauku (což některé ZUŠ kvůli finančním prostředkům nyní vyžadují), můžeme se dopočítat sedmi až osmi hodinami hudební

výchovy týdně. To v podstatě předčí i maďarský systém.

3. Vytvoření metodických řad v rozvoji dílčích hudebních dovedností a uspořádání učiva hudební výchovy do jednotlivých **složek** (ty jsou navíc časově v hodinách vymezeny). Složky hudebního vyučování se navzájem ovlivňují a prolínají. Učitel přesně ví, co bude učit, v jaké posloupnosti, kdy a jakými metodami. Rozvržení



učiva jednotlivých ročníků pak vytváří jakýsi „profil“ žáka dané třídy z hlediska jeho hudebních dovedností a teoretických znalostí. Progresivně uspořádané metodické řady se týkají zejména hlasového výcviku, rozvoje intonačních a rytmických dovedností, hudební nauky, písňového materiálu, nástrojových a improvizčních dovedností (dosud nepropracovaná je oblast poslechových a hudebně pohybových dovedností). V současné době byly tyto složky včleněny do ročních tematických plánů a do Danielovy řady učebnic hudební výchovy pro 1.–5. ročník ZŠ (Kukačka, Pěnička, Skřivánek, Sedmihlásek, Slavík).

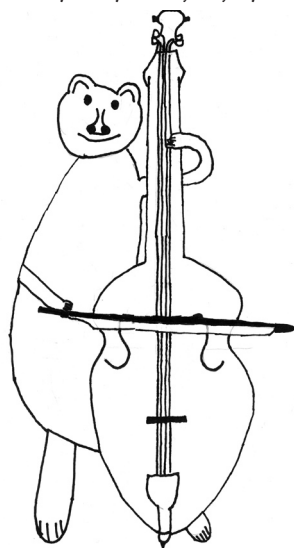
4. Zavedení povinné kolektivní hry na zobcovou flétnu (od druhého pololetí prvního ročníku v rámci hodin hudební výchovy na základní škole).

5. Snaha po rozmanitosti v nástrojové hře – děti hrají v ZUŠ nejenom na obvyklé klavír, ale jsou zastoupeny i akordeony, smyčce a dechy různého druhu, takže každá třída ZŠ se pak stává jakýmsi orchestrem. To vyžaduje dovednost učitele psát partituru podle aktuálního nástrojového obsazení a využívat těchto nástrojových dovedností dětí nejenom v rámci vyučovacích hodin, ale i při besídkách a dalších veřejných vystoupeních.

Olomoucká základní škola s RVHV svými výsledky v rozvoji hudebnosti dětí i jejich morálních a charakterových rysů získala záhy vřelý hlas po celé republice a hospitovalo zde mnoho učitelů i hudebních pedagogů. I když po uplynutí prvních devíti let v roce 1975 byl experiment na této škole prohlášen úředně za ukončený, samo ředitelství projevilo po čase zájem o jeho obnovení, neboť na škole se opět počaly objevovat výchovné problémy. Rozšířená výuka hudební výchovy se tedy do olomoucké základní školy vrátila a L. Daniel spolu s nejbližšími spolupracovníky vyvinul velké úsilí nejenom v oblasti metodického, obsahového, personálního i materiálního zajištění této výuky, ale i v její celostátní propagaci (viz např. nitranská konference v roce 1984, kde B. Danielová přednesla

referát na téma Projekt „Hudební výchova v ČSSR“). V roce 1986 Ministerstvo školstva SSR podpořilo realizaci tzv. **banskobystrického modelu RVHV**. Jak známo, šlo o dlouhodobý experiment, který vycházel ze zkušeností olomouckých hudebních pedagogů a využil i základní principy maďarské koncepce a dalších moderních hudebněvýchovných systémů. Teprve však rok 1987 znamenal průlom v prosazení rozšířené hudební výchovy do dalších škol v celostátním měřítku, neboť byl konečně schválen **celostátní experiment** zřizování škol s RVHV po vzoru olomouckého modelu na těch školách, které budou mít zájem a vhodné podmínky. Přesný seznam škol s RVHV z této doby není k dispozici, rámcově se soudí, že jich bylo asi patnáct (Praha – ZŠ Umělecká, Uničov, Ústí nad Labem-Krásné Březno apod., na Slovensku po Banské Bystrici později Košice, Bratislava, Galanta aj.).

Období od roku 1987 do 1991 považujeme z hlediska zřizování, organizace a vnitřního života škol s RVHV za **experimentální**, protože bylo vyplněno hledáním způsobů komunikace mezi ministerstvem školství a výraznými osobnostmi tohoto hnutí, mezi které i nadále patřil L. Daniel. Kromě olomouckých materiálů neexistují v této době žádné oficiální učební osnovy ani učebnice. Snaha Daniela prosadit do všech škol olomoucký model narazila na skutečnost, že výuku rozšířené hudební výchovy zde zajišťují výrazné



učitelské osobnosti a výborní muzikanti, kteří mají o průběhu vyučování své vlastní představy. Dá se tedy konstatovat, že některé školy v této době žily vlastním životem, vytvářely si své experimentální osnovy, využívaly své materiály a specifika metodických postupů. Tento trend přetrvával i v době, kdy se stáť rozhodl ukončit experimentální období a **Metodickým návodem Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy v České republice v roce 1991** „zoficiálnit“ zřizování základních škol s RVHV. Od téhož roku se počaly vydávat experimentální osnovy, které se na základě setkání ředitelů škol, učitelů Hv, pracovníků VÚP a ministerstva každým rokem upravovaly. Poslední seminář tohoto typu proběhl v květnu roku 1997 a jeho výsledkem bylo potvrzení stávajících osnov a jejich publikování ve věstníku MŠMT ČR, roč. LIII, 1997, sešit 9. Tyto **osnovy** se dosud realizují v rámci vzdělávacího programu **Základní škola**. K nim přibyl pak další dokument – Modelový učební plán vzdělávacího programu **Základní škola pro třídy s rozšířeným vyučováním hudební výchovy** (2001). Metodickou pomocí učitelům na školách s RVHV zajišťovala **Komise pro rozšířenou hudební výchovu**, kterou po léta řídil právě Ladislav Daniel. Tato komise fungovala v rámci Společnosti pro hudební výchovu (SHV), jež se v roce 1989 reorganizovala z hudebněvýchovné sekce České hudební společnosti (ČHS) a přihlásila se k pokračování tradice SHV Praha, založené v roce 1934. Svou činnost započala v roce 1993 a za Danielova vedení pořádala pravidelná setkání učitelů a ředitelů ZŠ s RVHV nazvaná **Na pomoc učitelům HV na ZŠ s RVHV**, umožňovala hospitace na hostitelských školách s RVHV (Olomouc, Pardubice, Brandýs nad Labem, Jablonec nad Nisou, Brno, Opava, Liberec), konzultace a zamyšlení nad stávajícími problémy. Škoda, že se tyto aktivity v souvislosti s ukončením činnosti ČHS a s mnohými potížemi ekonomického rázu z hudebně pedagogického života v současnosti vytrácejí.

Sít škol s RVHV je v neustálém vývoji, nové školy vznikají a jiné

zanikají, některé školy přes zvýšený počet hodin hudební výchovy nemají statut školy s RVHV apod. Podobně jako v praxi chybí přesná evidence těchto škol, schází dosud v odborné literatuře souborné pojednání o jejich vzniku, vývoji, koncepci, současném stavu a vývojových tendencích. Různé pohledy na tuto problematiku jsou však soustředěny ve **sborníku** z muzikologické konference k 75. narozeninám prof. Daniela, konané v Olomouci v roce 1997 (K problematice současných hudebněvýchovných metod a koncepcí. Olomouc : Vydavatelství Univerzity Palackého, 1998).

Od olomoucké konference, věnované hudebně pedagogické činnosti Ladislava Daniela, uběhlo dalších deset let a prof. PhDr. Ladislav Daniel, CSc., dne 29. 5. 2007 oslaví své 85. narozeniny. V plné síle a svěžesti pokračuje ve svých aktivitách a nevzdává svůj celoživotní boj za lepší hudební výchovu a za právo dítěte rozvinout svou hudebnost. Neustále upozorňuje na velké procento dětí, které se za celou školní docházku díky špatným hudebním pedagogům nenaučily dobře zpívat. Nabízí pomocnou ruku a vlastním nákladem rozmnožuje tzv. Překlenovací učebnice a metodickou příručku hudební výchovy pro druhý stupeň základní školy, ve které na redukovaném učivu podle zásady „čím lépe se to naučíš, tím je to více“ ukazuje, jak rychle napravit hudební handicapy dětí, které měly na 1. stupni v hudební výchově smůlu na špatné učitele. V současné době vstoupil též do jednání s Ministerstvem školství, mládeže a tělovýchovy a s poukázáním, že většina škol v republice neplní v hudební výchově požadavky osnov, vyžaduje nekompromisní prověření praxe. A tak prof. Daniel v době, kdy by si mohl užívat zaslouženého klidu, znovu svými aktivitami prokazuje, že osud a stav hudební výchovy v naší republice mu opravdu není lhostejný, a řečeno jeho vlastními slovy, „dokud mu síly dovolí, nevzdá to“. Tohoto nezměrného úsilí si všichni vážíme a přejeme naší hudební výchově i panu prof. Danielovi, aby mu síly ještě dlouho vydržely a aby to nevzdal.

Redakce

Hlasová výchova na 1. stupni ZŠ a RVP pro základní vzdělávání

Miluše Obešlová

Kultivovaný hlasový projev měl vždy významné zastoupení ve společenském i rodinném životě. Jako jeden z výchovných prostředků byla výchova pěveckého hlasu v historii vždy součástí vzdělávacích systémů. Pouze v našich novodobých dějinách došlo ve školském systému k značnému zeslabení významu kultivace hlasu.

Zpěv pro svoji snadnou dostupnost má široké pole společenského a výchovného uplatnění. Protože pěvecký nástroj vlastní každý člověk, je pěvecká činnost spjata s celým jeho životem, s jeho individuálním rozvojem a bohatou škálou rozmanitých činností. To je důvod, proč je zpěv nositelem tolika různých funkcí, např. komunikativní, vzdělávací, výchovné, estetické, psychologické, terapeutické, sociální i zdravotní. Zpěv rozvíjí analyticko-diferenční schopnost sluchového orgánu, hudební představivost, motoriku hlasového, dechového či artikulačního ústrojí, podporuje záměrnou pozornost, ale učí i rozdělit pozornost mezi více činností. Společný zpěv ve třídě rozvíjí komunikační i organizační schopnosti, podněcuje vzájemnou spolupráci, přátelství, porozumění, ovlivňuje mezilidské vztahy, kladně působí na rozvoj charakterových vlastností, zlepšuje tělesné zdraví dítěte, vychovává k trpělivosti, k aktivitě i tvořivosti. Jeho význam spočívá i v rozšiřování myšlenkového obzoru žáků a především v poskytování estetického zážitku. Zpěvu se využívá v logopedii při nápravě chybné artikulace a odstraňování poruch řeči, také v muzikoterapii a při léčení některých psychických poruch. Při pěvecké interpretaci přistupují ještě další faktory, zejména myšlenkové a emocionální procesy. Jedná se tedy o tvořivou činnost, do které je zapojena

celá psychika interpreta. Pro děti mladšího školního věku je zpěv jednou z nejdůležitějších aktivit k navázání bezprostředního kontaktu s hudbou.

Smyslem hlasové výchovy je rozvíjet pěvecké dovednosti dětí v souladu se zásadami hlasové i pěvecké kultury a využitím pěveckých aktivit poskytnout dětem příležitost k emocionálnímu sebevyjádření, rozvíjet jejich kreativní schopnosti a estetické citění, dopřát jim příležitost relaxace a vzájemné komunikace prostřednictvím hudby a kultivovaného zpěvu.

Zpěvu, stejně jako jiným předmětům, je třeba se učit a o lidský hlas, a zejména ten dětský, musíme pečovat. K tomu slouží právě **hlasová výchova**, jejímž hlavním cílem je fyziologicky správný rozvoj pěveckého i mluvního hlasu. Jedině díky ní můžeme dětem vštípit požadovanou kulturu hlasového projevu, vést děti ke skutečně krásnému zpěvu a tím i k vyššímu uměleckému zážitku, což je základní předpoklad pro vývoj silných emocí u žáků. Zpěv vedle pěveckých dovedností vyžaduje i osobní aktivitu, nadšení, identifikaci s myšlenkově emocionálním obsahem písně a také fantazii. V případě absence hlasové výchovy budou hlasově-pěvecký projev žáků ovlivňovat výhradně hromadné sdělovací prostředky a především interpreti soudobé populární hudby.

V základních školách v hodinách hudební výchovy pěvecké aktivity sice dominují, ale péče o vlastní rozvoj dětských hlasů je mizivá. Učitelé velmi často přistupují ke zpěvu jako k činnosti, která spočívá pouze v nácvičení písní a která nevyžaduje výcvik hlasového aparátu. Přitom hlasová výchova v mladším školním věku má pro

další pěvecký, ale i celkově hudební vývoj mimořádný význam. Úroveň zpěvu na prvním stupni základních škol není ve většině případů uspokojivá. Je velká škoda, že jen málokdo i z hudebně kvalifikované učitelské veřejnosti považuje hlasovou výchovu za nepostradatelnou součást hudebněvýchovného procesu a nezbytnou podmínku pro kultivovaný pěvecký projev dětí. Ačkoli její zařazení do struktury hodiny hudební výchovy nepatří k didakticky náročným úkolům, učitelé hudební výchovy na prvním stupni se s ní obtížně vyrovnávají.

Aby byl rozvíjen dětský hlas do požadovaných kvalit, je nutné splnit několik základních podmínek. Hudební pedagog by si měl uvědomit nezbytnost péče o dětský hlas, cíl hlasové výchovy, vazbu mezi hlasovým výcvikem a nácvičením písní, měl by usilovat o příznivou motivační atmosféru a samozřejmě vycházet z aktuálního stavu hudebního rozvoje žáků, jejich životních i hudebních zkušeností, hudebních zájmů a sklonnů. Základem učitelova přístupu k hlasové výchově by měla být alespoň základní znalost anatomie a fyziologie hlasového ústrojí, charakteristiky dětského hlasu zejména v otázce hlasové polohy a rozsahu, základů dechového, hlasového a artikulačního výcviku a neposledně i přednesu písně.

Hlasová výchova je pro rozvoj lidského, a zvláště dětského hlasu nejdůležitějším východiskem. Aby celý proces zlepšování zpěvnosti byl kompletní, je třeba si všimnout i písní, tedy hudebního materiálu, na kterém se děti pěvecky zdokonalují a jehož správná reprodukce či interpretace vedoucí ve své elementární podobě k uměleckosti a k rozvoji tolik potřebné emocionality je hlavním cílem našeho snažení.

Rámcový vzdělávací program pro základní školství realizuje povinné vzdělávání celé populace žáků ve dvou stupních. Základní vzdělávání na prvním stupni má především činnostní a praktický charakter. Vzdělávací obsah je členěn na dvě období (1.–3. ročník a 4.–5. ročník). Očekávané výstupy na konci prvního období jsou pojeté jako pouze orientační, proto nezávazné a teprve na konci pátého ročníku jsou závazné. Obsahem **vokálních činností** je práce s hlasem, při níž dochází ke kultivaci pěveckého i mluvního projevu v souvislosti s uplatňováním a posilováním správných pěveckých návyků. V prvním období, tedy na konci 3. třídy, jsou očekávané výstupy, které se týkají vokálních činností, stanoveny následovně:¹

- žák zpívá na základě svých dispozic intonačně čistě a rytmicky přesně v jednohlase,
- rytmizuje a melodizuje jednoduché texty, improvizuje v rámci nejjednodušších hudebních forem.

Druhé období (konec 5. ročníku) stanoví následující výstupy:

- žák zpívá na základě svých dispozic intonačně čistě a rytmicky přesně v jednohlase či dvojhlasě v durových i mollových tóninách a při zpěvu využívá získané pěvecké dovednosti,
- realizuje podle svých individuálních schopností a dovedností (zpěvem, hrou, tancem, doprovodnou hrou) jednoduchou melodii či píseň zapsanou pomocí not.

Pro první stupeň základní školy je učivo, které se týká pěveckého a mluvního projevu, určeno takto: pěvecké dovednosti (dýchání, vý-

¹ *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*. Praha: VÚP, 2005, s. 66.

slovnost, nasazení a tvorba tónu, dynamicky odlišený zpěv), hlasová hygiena, rozšiřování hlasového rozsahu.

Na základě RVP si škola vytváří svůj vzdělávací program, v němž se odráží konkrétní vzdělávací záměr a podmínky školy, požadavky rodičů a potřeby a možnosti žáků. Na jeho zpracování se podílejí všichni učitelé dané školy. Školní vzdělávací program (ŠVP) se vytváří dle struktury, která je uvedena v RVP. Obsahuje identifikační údaje, charakteristiku školy a školního vzdělávacího programu, učební plán, učební osnovy a hodnocení žáků. V bodu č. 5 s názvem *Učební osnovy* musí učitel uvést název vyučovacího předmětu, jeho charakteristiku a vzdělávací obsah. Učitel hudební výchovy tedy sestavuje sám vlastní učební osnovy pro svůj předmět. Pouze na něm, na jeho vztahu ke zpěvu a znalostech z oboru hlasová výchova bude záležet, jakou podobu bude hlasová výchova v jeho hodinách mít. Formulace v RVP mají ohledně pěveckých dovedností natolik rámcovou podobu, že některý učitel je může naplnit skutečně systematickou péčí o rozvoj dětského hlasu, ale jiný se spokojí pouze se zpěvem na základě nerozvíjených pěveckých dispozic žáků. V *Manuálu pro tvorbu ŠVP v základním vzdělávání*² je uveden příklad zpracování vzdělávacího obsahu předmětu Hudební výchova z jedné základní školy. Z hlediska hlasové výchovy jsou stanoveny očekávané výstupy na konci prvního období takto: „Žák zpívá na základě svých dispozic intonačně čistě a rytmicky přesně v jednohlase v durových, popř. v mollových tóninách s využitím správných pěveckých návyků (správně vyslovuje, používá pěvecké dýchání, dbá na hlasovou hygienu).“ Z hlediska vokálních činností obsahuje učivo v první třídě správné dýchání, zřetelnou výslovnost, uvolněné zpívání. V druhém ročníku je to hospodárné dýchání, zřetelná výslovnost, uvolněné zpívání a dodržování

rytmu. Ve třetím ročníku³ se má pokračovat „v osvojených činnostech z předešlých ročníků“. Jedná se opět o dýchání, výslovnost, uvolněný zpěv. Když tyto požadavky porovnáme s formulací v RVP ZV, vidíme, že jde o ještě obecnější stanovení učiva a očekávaných výstupů. Zde se v této souvislosti nabízí otázka, jak bude realizován zpěv na základní škole, když jsou požadavky stanoveny takto obecně? Budou žáci schop-

³ Termín vokální činnosti jsou nahrazeny pojmem hlasová výuka.

ni reprodukovat písně z učebnic hudební výchovy? Bude vůbec možné s nimi zpívat nějaké písně na základě zjištěného společného hlasového rozsahu žáků ve třídě? V souvislosti se zavedením RVP do škol vyvstává řada otázek a týká se i hlasové výchovy. Učitelé hudební výchovy mají dosud možnost inspirovat se při sestavování učebních osnov pro svůj předmět v současných vzdělávacích programech,⁴ kde sice úkoly pro rozvoj

⁴ Např. *Základní škola*. Praha: Fortuna, 2001. *Návrh učebních osnov OBECNÉ ŠKOLY*. Praha: Portál, 1993.

dětského hlasu nejsou vysvětleny či načasovány vždy zcela ideálně, ale rozhodně poskytují učitelům poměrně jasnou představu o tom, co mají s žáky v jednotlivých ročních cvičit a kam mají v oblasti pěveckých dovedností směřovat. V tomto ohledu přenesl RVP vzdělávací program veškerou zodpovědnost za kultivaci mluvního a pěveckého projevu dětí pouze na učitele. Přejme jim, aby se jim tento nelehký úkol podařil.

Hlasová výchova inspirovaná jarem (I. díl – držení těla)

Alena Tichá

Zázitek z probouzející se přírody a svěžest jara může navodit pěkná jarní písnička, ale i hry s hlasem, motivované jarní tematikou. Pro inspiraci budeme ve třech pokračováních uvádět příklady motivací, které v souvislosti s ročními dobami pomohou zábavnou formou navodit základní pěvecké dovednosti. První díl – jaro – věnujeme správnému držení těla při zpěvu.

V podstatě se bude jednat o **uvolňovací, aktivizační a koordinační** cvičení a hry, v jejichž průběhu děti **objeví pocit správného držení těla**, tj. základní podmínky pro přirozené a zdravé tvoření tónu.

Hadrový panák na poli

Cíl: Uvolnění ramen a držení hlavy, uvolnění dolní čelisti a jazyka, rovnováha těla, navození volného tónu.

Provedení: Děti stojí ve volném prostoru. Poskakují na špičkách střídavě na jedné noze a postupně vytřásají z těla všechna napětí.

Motivujeme: „Jsi panák na poli, který má zahnat vetřelce, jež by vyzobávali klíčící rostlinky. Pofukující jarní větřík ti pohybuje

celým tělem: ruce ti volně odlétají do stran, hlava se kymácí. Brada volně odpadáva... špička jazyka – jako by ti nabobtnala – překrývá volně spodní ret. Tváře jsou volné, oči se smějí.“

Postupně do pohybu přidávej měkký zvuk, např. *ha, ho*. Cítíš, jak se ti uvolňuje hlas? Poslouchej ho, sžij se s ním.“

Po cvičení dítě získá pocit, že jeho tělo nic neváží, je úplně lehké. Zjistí, že je možné tvořit hlas zcela volně, bez násilí. „Cítíš se příjemně? Tvé tělo je lehké, volné.“

Všimněte si: Dokážou děti uvolnit ramenní pletenec? Nedrží toporně hlavu? Je jejich mimika přirozená, nemají v obličejí zbytečné napětí? Odpadáva volně dolní čelist? S uvolněním se snižuje snaha o sebekontrolu, hlas přirozeně z vnitřní síly nabývá na znělosti. Přesto regulujeme sílu zvuku, nenecháme děti křičet. Upozorníme je, že i bez křiku může být jejich hlas pěkně znělý.

Červík

Cíl: Vnímání pocitu svalového napětí a uvolnění, pohybová reakce na různé zvukové podněty.

Provedení: Děti vleže relaxují a na domluvené signály (na bubínek, činel) reagují změnou polohy.

Motivujeme: „Ležíš klidně a jako malý červík se vyhříváš na jarním sluníčku. Blíží se mrak, červík se stočí do klubíčka.“ Na tiché vibrování paličkou se děti „balí“ do klubíčka. „Začíná pršet, červík se s výdechem ještě více stočí a ani nedutá. Krátká přehánka pomínula, vysvitlo sluníčko (úder do činelu) a červík se prudce rozvine do všech směrů! ... Protáhni se – máš ruce ještě delší, než sis myslel, i tvoje nohy jsou dlouhé... A teď se uvolni, uživej sluníčka, vyhřívej si na něm své bříško. Odpočivej. Až uslyšíš tichý zvuk bubínku, opět se z tebe stane malý červík sbalený do klubíčka.“

Všimněte si: Pracují děti se zaujetím? Prožívají vědomě pocit napětí a uvolnění celého těla? Hru několikrát za sebou opakujeme. Při rozvinutí se spodní žebra přirozeně rozšíří – otevře se prostor pro prohloubený dech.

Pupen a kvítek

Cíl: Prožitek uvolnění v kontrastu k pocitu napětí. Vzpřímené

² *Manuál pro tvorbu ŠVP v základním vzdělávání*. Praha: VÚP, 2005, s. 70.

držení těla, volnost ramen a pocit mírného „prodloužení“ v oblasti krční páteře, tj. navození podmínek pro správné držení hlavy, tedy i pro volný dech a volné tvoření hlasu.

Provedení: Stojíme a zvedáme ramena, pak je necháme „odpadnout“ dolů, hlava vzpřímená, oči září.

Motivujeme: „Tvé tělo jako stoněk mladé rostliny nese svou ozdobu – ramena (lístky) a hlavu (květ). Nejprve se probudí lístek, stoupá vzhůru – rameno se zvedá k uchu, cítíš napětí? ... Pak se rozloží do šíře a pod vlastní vahou klesne – nech spadnout těžkou ruku dolů, cítíš uvolnění? Rozvinul se kvítek, kterým je tvoje vzpřímená hlava (oči se usmívají). Stejně to zkus i s druhým ramenem a pak oběma najednou...“

Všímejte si: Uvědomují si děti pocity napětí a uvolnění? Nespojují zvedání ramen s křečovitým nádechem? Mějme na paměti, že uvolnění ramenních svalů otvírá cestu k vyváženému držení hlavy a napomáhají přirozenému dechu na bránci. Napjatá ramena vždy prohloubený dech blokují!

Zaléváme záhonek

Cíl: Koordinace těla, propojení těla s dechem a hlasem, naslouchání svému hlasu.

Provedení: Stojíme a střídavě komiháme rukama. Dechové impulzy vyvolané houpavým pohybem navozují měkký, ale přesto jasný hlasový začátek.

Motivujeme: „V každé ruce držíš konvici s vodou, zaléváš zasazené rostlinky. Střídavě rukama pohupuj dopředu a dozadu. Kolena pění, celé tělo je přitom pružné. Jakmile naleznешь pravidelnost pohybu, přidej do houpání svůj hlas *hou, hou*. Poslouchej, jak měkce tvůj hlas zní.“

Všímejte si: Pozorně nasloucháme hlasům dětí. Pohyb by měl být provázen měkkými hlasovými začátky. Chybné, tvrdé hlasové začátky bývají způsobeny svalovým přepětím v některé části těla. Také úporná snaha dítěte splnit požadavky často zablokuje pružnost celého těla, a tím i měkké tvoření tónu.

Ohýbáme záda jako vrbový proutek

Cíl: Uvolnění a protažení zádoových svalů a páteře v sedu.

Provedení: V sedě, kolena od sebe, ruce, hlava a tělo postupně klesají dolů.

Motivujeme: „Sedni si rovně na celou židličku. Pomalu spust vrchní část těla mezi roztažená kolena. Hlava i pokrčené ruce směřují k podlaze, záda jsou ohnutá. Prodýchni se do protažených zad. S následným výdechem se pokus o ještě větší předklon a více protáhni zádové svaly.“

Všímejte si: Sledujeme, zda děti mají skutečně uvolněný zátylek a ramena. Nevysstrkují hlavu vpřed? Dýchají při cvičení pravidelně? Nezadržují při cvičení dech? Protažení se provádí vždy s výdechem! Zpočátku nejsou děti schopny plného uvolnění, protože mají zkrácené svaly. Opakováním cviku lze páteř protáhnout do úplného „vyvěšení“ v předklonu.

Ohnutý strom se rovná

Cíl: Navozování správného postoje.

Provedení: Ze vzpřímeného stoje mírně rozkročného se děti

podle motivace předklánějí a napřimují.

Motivujeme: „Jarní vichřice ohnula strom v půli. Vrchní polovina visí dolů. Chvilí si uživej příjemné uvolnění, dech při něm přirozeně a volně plyne. Až budeš sám chtít, pomalu se narovnávej, vědomě – obratel po obratli. Při vyrovnání se ramena nejprve roztáhnou do stran, pak teprve zakrouží dozadu a dolů. Hlava vzpřímením ukončí celý pohyb. Pozoruj, co se stalo s tvou hrudí? ...Opakuj celý pohyb a při narovnávaní ještě připoj svůj hlas *juúúú*. Uživej si příjemného, vyváženého postoje a volně znějícího tónu a pak zase nech tělo spadnout do předklonu.“

V průběhu hry hlas přirozeně vystoupá a klesá – nejvyšší tóny budou v polovině vzpřimování, při plném vzpřímení těla se hlas ustálí v pohodlné poloze, s uvolněním „sjeď“ na ucho dolů.

Všímejte si: Nechte děti slovně popsat tělesné prožitky, které

zažily při cvičení. Provádějí cvik plynule? Napřimují tělo zádoovými svaly a ne chybně pomocí ramen a zátylku? Zní hlas plynule, lehce? Nedovolme přepínat sílu hlasu, cílem je jeho měkkost a plynulost, ne křik!

Prošlapujeme cestičku

Cíl: Zakotvení (uzemnění) těla. Zpěvák má cítit kontakt se zemí. Jeho tóny budou pevnější, jistější. Toto zakotvení by měl cítit zejména při vysokých tónech. Měl by pociťovat, že jejich „kořeny“ sahají hluboko do „středu země“. Vytvořit tuto představu je pro děti obtížné, zkuste následující motivaci.

Provedení: Stojíme a hledáme pocit tří bodů, v nichž se chodidla vědomě dotýkají země.

Motivujeme: „Postav se a opakovane dupej celou plochou chodila, jako když prošlapuješ cestičku mezi záhonky. Cítíš patu a bříška pod prsty? Zuj se a zkus chvíli stát tak, že prsty zvedneš nahoru – jsi opřený do země ve třech bodech



– v patě, v bříšku pod palcem a pod malíčkem.

Všímejte si: Pociťují děti při dupání tíži v nohou? Tento pocit umocní, uvědomí-li si celou plochu chodidel („pálí je“ od dupání) a v detailu i tři opory, které stabilizují postoj.

Strom ve větru

Cíl: Získání pocitu vyváženého středu těla (těžiště), vzpřímené držení.

Provedení: Stojíme mírně rozkročmo, celou plochou chodidel „vrůstáme“ do podlahy, ruce směřují šikmo vzhůru. Motivace stromu ve větru probouzí představivost a zájem dětí.

Motivujeme: „Představ si, že jsi strom, vítr s tebou klátí dopředu – dozadu, po kruhu, ale ty jsi tak dobře zakořeněný, že nespadneš.

Vítr pozvolna ustává. Kmen je vzpřímený, klidný (nohy zůstávají pevně opřené do země), hýbou se pouze větve (trup, ruce a hlava). Postupně už jen lehký vánek ovívá vrchol koruny stromu (uvolněná hlava). Konečně se vše ztiší. Stojíš v klidu, pevně „vrstlý“ kořeny (chodidly) do podlahy. Po přestálé jarní bouři vysvitlo slunce (úsměv, veselé oči) a v koruně ti zpívají ptáci, kteří chtějí každým okamžikem vzlétnout.“

Všímejte si: Detaily provedení cviku zpřesňujeme při dalším opakování. Připomínáme „pevně zakořenění stromu v zemi“, „šíří a váhu větví“, tj. ramena směřující do strany a dolů, a „lehkost koruny směřující vzhůru“ (hlava směřuje vzhůru). Sledujeme, zda děti nemají hlavu vtaženou mezi ramena.

Jarní pozdrav

Cíl: Komunikace, rozšíření horní části hrudníku (v oblasti hrudní kosti).

Provedení: Děti sedí na patách v kruhu. Vzájemně se zdraví, ne však hlasem, ale pohybem ruky od hrudní kosti směrem ke kamarádovi naproti.

Pozdrav vychází ze srdce, oči a úsměv naváží vzájemný kontakt. Při tom se hrudní kost přirozeně vyklene vpřed, celé tělo se vyváženě narovná a jakoby zevnitř „otevře“ všemi směry, nahoru, dopředu, do zad, „opře se“ i pevněji dolů. Toto správné držení těla provází hrudník, přičemž ramena zůstávají přirozeně spuštěná dolů, oči září.

Motivujeme: „Vyberte si každý svého druhu a pozdravte ho – ni-

koli slovy, ale očima a kouzelným světýlkem, které máte ve svém srdci. Probudte jeho duši, tak jako sluníčko probouzí k životu okolní přírodu.“

Všímejte si: Jsou děti schopné této mimoslovní komunikace? Reagují na sebe citlivě? Vnímají vzájemné proudění pozitivní energie? Změnila se nálada ve skupině?

Všechny průpravné cviky by měly směřovat k tomu, aby se správné držení těla stalo pro děti přirozenou samozřejmostí. K osvojení pěveckého držení těla by měly dospět postupným sebeuvědomováním – na základě svalového a pocitového vnímání.

Pozn.: Uvedené motivace jsou inspirovány knihou TICHÁ, A. *Učíme děti zpívat.* Praha : Portál, 2005. ISBN 80-7178-616-X.

Hudební preference romských dětí (z diplomové práce)

Veronika Ševčíková – Martina Žárská

Vědomí české většinové společnosti je tradičně zatíženo mýtem o univerzálně vysoké úrovni hudebních schopností Romů (jde zejména o schopnosti sluchové percepční, sluchové motorické a rytmické citění). Romové sami se často poměrně nekriticky považují za národ univerzálně muzikantský a zpravidla nedokáží své individuální hudební schopnosti a dovednosti realisticky zhodnotit.¹ Současně společenský úzus téměř automaticky předpokládá, že romská hudební kultura je vrozenou kvalitou tohoto etnika (a to přes to, že jednou ze základních kategorií pro vymezení kultury je její negenetičnost – naučitelnost)

¹ K fenoménu nekritického „nahodnocování“ vlastních hudebních schopností a dovedností odkazuje ostatně řada romských frazeologismů (např. „So Rom, ta lavutaris.“ – „Co Rom, to muzikant.“; „Rom ulíla vonoha andro vast.“ – „Rom se narodil se smýčcem v ruce.“).

a že patří mezi jeho výrazně upřednostňované zájmy a preference. Platných praktických šetření v oblasti aktuálních hudebních zájmů a preferencí Romů je však v českém kontextu žalostně málo.

Diplomová práce *Aktuální hudební zájmy a preference romských dětí mladšího a staršího školního věku* řešitelky *Martiny Žárské* (práce byla obhájena na Ostravské univerzitě v únoru 2005, vedoucí práce *PhDr. Veronika Ševčíková, Ph.D.*) se oběma zmíněnými fenomény zabývá. Východiskem diplomního záměru, který byl založen na sérii dílčích terénních výzkumů kvalitativního charakteru (řízené dotazování, dlouhodobá pozorování a elementarizovaný sémantický diferencál), bylo zjistit, jaké jsou současné hudební zájmy a preference romských dětí a nakolik se v jejich poslechových prioritách objevuje romská hudba, resp. hudba provozovaná Romy či hudba k romským kontextům

odkazující. Zjištění pak měla být využita k formulaci závěrů, jež by mj. potvrdzovaly, či vyvracely předpoklad, že romské děti hudbu aktivně provozují zejména ve svých volnočasových aktivitách a že hudební výchovu upřednostňují ve školní edukaci nad ostatními, především vědomostními disciplínami. Zjištěná fakta se pak měla následně stát východiskem k poznání romských dětí jako takových.

V tomto textu půjde o stručnou interpretaci jedné vybrané roviny šetření, jež odkazuje k aktuálním hudebním preferencím romských dětí ve smyslu poslechových priorit. Za sledované školní prostředí byla zvolena církevní základní škola Přemysla Pittra v Ostravě-Prívěze. Jde o školu komunitního typu (tj. školu s takřka výlučným zastoupením etnických dětí). Byla zřízena v roce 1993 Charitou Ostrava v návaznosti na program pomoci potřebným lidem. Původ-

ním záměrem bylo založit školu s komplexní edukační péčí o děti ze sociokulturně znevýhodněného prostředí. V průběhu let se však oproti původní myšlence zřizovatele (od roku 1997 Biskupství ostravsko-opavské) vyprofilovala ve školu menšinového, resp. etnického typu, která vzhledem k charakteru městské lokality Přívozu pracuje takřka výhradně s romskými dětmi a dětmi v romské societě žijícími (jde o spádovou školu). Vedle celkové výchovné a vzdělávací péče (mateřská školka, přípravný ročník, školní družina, volnočasové aktivity a devítiletý edukační běh) se škola navíc zabývá sociální tematikou a staví na modelu kooperačního školního prostředí, v němž mají své nezastupitelné místo také romští pedagogičtí asistenti. Ideovou platformou školy je naplňování edukační koncepce, jež by umožnila dětem získat plnohodnotné základní vzdělání s ohledem nejen

na jejich etnická specifika, ale také na individuální potřeby (škola integruje též děti se zdravotními handicap, a to podle typu a míry postižení v běžných či speciálních třídách). Klíčovými koncepčními momenty, které jsou v rámci této školy naplňovány, jsou: příznivé školní klima, změny v organizaci edukačního procesu (např. snížení počtu žáků ve třídách, přípravný ročník, speciálně proškolený personál s pomocnými pedagogy a sociálním pracovníkem), změny ve vzdělávacím kurikulu (zejména rozvolnění a přeskupení učiva v prvních postupových ročnicích) a volba vhodných metod a forem výuky. Volba zkoumaného prostředí byla v zásadě motivována dvěma klíčovými proměnnými: skutečností, že jde o výlučně homogenní prostředí, jež představuje prototyp „monoetnického ghetta“ a skutečností, že examinatorka (Martina Žárská) na škole působila (školní rok 2003/2004) jako učitelka německého jazyka a hudební výchovy.

Metodou dílčího hudebně pedagogického výzkumu byl zvolen *sémantický diferenciál*.² Cílem šetření bylo proniknout do individuálního vnitřního světa sledovaných romských dětí prostřednictvím vybrané psychosémantické metody, která je schopna zrcadlit nejen intelektuální, ale i emocionální obsahy. Záměrem výzkumu bylo postihnout tzv. *konotativní* významy a vazby pojmů, tedy to, co si pod nimi představuje zkoumaný subjekt, nikoliv vazby denotativní (ty, jež „má“ znak či pojem vyjadřovat). Výhodou terénní aplikace elementarizovaného *sémantického diferenciálu* je spojení metody škálovací a asociační. Vzhledem ke skutečnosti, že záměrem šetření bylo provést pouze dílčí sledování, nikoliv výzkum komplexní, byla v rámci konotativních významů pojmů sledována výlučně dimenze hodnocení (pocitový postoj), ne

² Mezi empirické metody a techniky hudebně pedagogického výzkumu dále patří pozorování, experiment, ratingová metoda, rozhovor, dotazník, test a projektová metoda (nejnověji viz např. VÁŇOVÁ, H.; SKOPAL, J. *Metodologie a logika výzkumu v hudební pedagogice*. Praha : Karolinum, 2002).

tedy faktory síly (napětí, uvolnění, potenciální energie) a aktivity (kinetická energie, proměnlivost v čase, dynamika).

V rámci charakterizované metody se obvykle uplatňuje práce s kontrastními (tj. bipolárními) dvojicemi adjektiv. V našem případě byl sledován pouze faktor hodnocení v elementárně vyhraněném páru „líbí – nelíbí“, resp. „líbivý – nelíbivý“. Koncepce šetření byla odvislá od věku žáků, od očekávání malé posluchačské zkušenosti romských dětí a od znalostí jejich specifických sociokulturních zatížeností. Šlo především o zátěže plynoucí ze specifických rysů romské mentality a ze specifických bariér komunikačních, projevujících se jako malá kompetence jazyková a omezená schopnost operovat s pojmy.³ Prostor mezi protikladnými pojmy byl rozčleněn do pěti škál – stupňů – bodů a respondenti na základě svého subjektivního závazení vybírali ten stupeň, který nejpřesvědčivěji vyjadřoval jejich pocity. Posuzováno bylo větší množství zvukových kvalit (celkem 10 ukázek), které reprezentovaly různé hudební typy (artificiální versus nonartificiální hudba) a žánry (popmusic, etnická hudba ad.). Voleny byly kratší úseky skladeb, odpovídající oblastem hlavního tématu, resp. v případě populární hudby odpovídající první strofě s refrémem. Ukázky byly tvořeny pro dětského recipienta posluchačsky atraktivními a výrazně emocionálně působícími hudebně výrazovými prostředky (tj. hudba expozičního typu, absolutního charakteru, s výraznou melodickou linkou, transparentní metrorytmií, převážně svižnými

³ Vyjmenované fenomény jsou detailně charakterizovány a zdůvodněny mj. v řadě původních romisticky orientovaných titulů, zejm. LISÁ, H. (ed.). *Romové v České republice (1945–1998)*. Praha : Socioklub, 1999; MOLČAN, M.; SAJKO, J. a BALABÁNOVÁ, H. *Alternativní přístupy ve výuce rómských dětí*. In ANTA-LOVÁ, I.; KUHNŮVÁ, D. (ed.). *Jak džas. Kam kráčaš*. Bratislava : NMŠ, 2001; ŠEVČÍKOVÁ, V. *Sociokulturní a hudebně výchovná specifika romské minority v kontextu doby*. Ostrava : OU, 2003.

tempy, kontrastní dynamikou, transparentní formou).⁴

Terénní výzkum byl realizován krátkodobě (únor až březen 2004). Nespornou výhodou, jež se prokazatelně kladně promítla do výsledků šetření, byl osobní vztah examinatorky k většině sledovaných dětí, který jí umožňoval hovořit s dotazovanými zcela otevřeně bez jakýchkoliv nežádoucích bariér a umožňoval také křížově ověřovat řadu skutečností konfrontací s dalším rodinnými příslušníky (toto bylo důležité zejména v případě zkoumání rodinné anamnézy a hudebních zájmů). Examinátorka sledovala ve vymezeném úseku celkem 121 dětí (z 3. až 8. třídy ZŠ). Do finálního zhodnocování však zařadila pouze 50 dětí z 1. a 50 z 2. stupně ZŠ (vzhledem k neúplným či nevěrohodným výsledkům, které uváděli někteří respondenti, či absenci respondentů v některé ze sledovaných částí).

Výsledky aplikace *sémantického diferenciálu* se výrazně odlišovaly pouze v hodnocení „nejpříjemnější – nejlíbivější“ nahrávky (1. stupeň Vondráčková: Karneval – 241 získaných bodů, 2. stupeň Homonatar Gipsy Daxon: Esmeralda – 240), druhý a třetí post byl identický (1. i 2. stupeň Bílá a Kale: Paš o pañori 237/214, Oreiro: Cambio dolor 236/208). Stejně tak patřily na obou vzdělávacích stupních k nejméně přijatelným nahrávkám: Smetana: Prodaná nevěsta – pouze 149/125 a Monti: Čardáš – 129/114. Na 1. stupni navíc děti negativně hodnotily Vivaldiho Čtvero ročních dob – jen 128 získaných bodů, na 2. stupni naopak romský tradicio-

⁴ Seznam ukázek použitých při aplikaci *sémantického diferenciálu* (pořadí respektuje sled ukázek předložený posluchačům): Vivaldi – Čtvero ročních dob (Zima, Largo), Vondráčková (původně ABBA) – Karneval, Monti – Čardáš, Gipsy Kings – Baila Me, Starý čardáš (romský tradicionál v provedení cimbálové muziky), Smetana – Prodaná nevěsta (duet Kecala a Jeníka), Bílá a Kale – Paš o pañori (artificializovaný rompop), Oreiro – Cambio dolor, Beethoven – Symfonie č. 5 c moll Osudová (1. věta), Homonatar Gipsy Daxon – Esmeralda (seriálový hit v provedení hitového rompopu).

nál Starý čardáš – pouze 153. Je tedy zřejmé, že hudební preference romských dětí se na 1. a 2. stupni ZŠ výrazně neliší. Z celkového hodnocení dokonce vyplynulo, že v šesti pozicích jsou výsledky na 1. a 2. stupni zcela identické (jedná se o druhé, třetí, páté, šesté, osmé a deváté místo: Bílá a Kale – Paš o pañori, Oreiro – Cambio dolor, Gipsy Kings – Baila Me, Beethoven – Symfonie č. 5 c moll Osudová, Smetana – Prodaná nevěsta, Monti – Čardáš). Limitní poslední místo v hodnocení zaujalo na 1. stupni Vivaldiho Čtvero ročních dob, na 2. stupni pak Starý čardáš.

Z realizovaného terénního šetření aktuálních hudebních, resp. poslechových preferencí romských dětí mladšího a staršího školního věku mj. vyplynulo:

- poslechové preference dětí mladšího a staršího školního věku se výrazněji neliší (skutečnost jednoznačně souvisí s faktem, že societa žije úzce komunitním životem, tj. že vzájemně komunikace a interakce mezi sourozenci jsou výrazné a úzké bez ohledu na věkové rozdíly);
- poslechové preference se jasně odlišují pouze v krajně extrémních polohách (tj. „nejlívivější“ versus „nejméně líbivá“ ukázka): mladší děti jasně preferují žánr popmusic a aktuální hitparádové hity, odmítají artificiální hudbu „relaxačního charakteru“, starší děti naopak preferují žánr komercializovaného rompopu (žánr je typický pro romské taneční zábavy) a odmítají tradicionály v provedení cimbálové muziky;
- na 2. stupni se také potvrdil celkově výrazně chladnější přístup k cimbálové hudbě jako takové (dětí ji považují za přežitou, s despektem ji přiřazují generaci prarodičů);
- děti na 1. stupni jsou naopak obecně výrazně otevřenější rozdílným hudebním typům, druhům a žánrům, na rozdíl od dětí z druhého stupně, které silně výběrově inklinují k hudbě populární (výrazně se zde projevuje fenomén sebeidentifikace se vzory hitmakerů);
- oblast artificiální hudby je pro obě vymezené věkové kategorie

děti méně přijatelná a k jejímu výraznějšímu přijímání dochází pouze při výběru výrazně emotivních, rytmických a formálně jednoduchých ukázek;

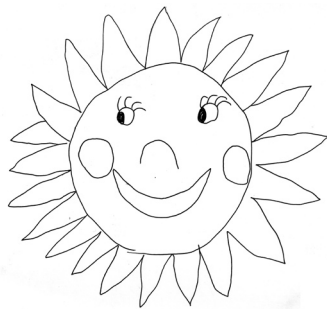
- oblast tzv. romské hudby (tj. hudby provozované Romy) či hudby k romským kontextům odkazující (od Montiho Čardáše k tvorbě Lisztově, Brahmsově, Dvořákově, Debussyho ad.) nepředstavuje pro děti klíčový sebeidentifikační fenomén.

Zjištěné a výše formulované závěry byly navíc diplomantkou zpětně potvrzeny dalšími realizovanými výzkumnými metodami, tj. řízeným dotazováním a dlouhodobým pozorováním. Uvedené závěry umožňují vhléd do problematiky aktuálních hudebních preferencí romských dětí mladšího a staršího školního věku a přispívají k poznání romských dětí jako takových.

Hudební výchova v mateřských centrech

Petra Beránková

Když někdo mluví o hudebním vyučování dětí, většinou má na mysli práci pedagogů na



základních, popřípadě v mateřských školách. Existují však i jiná zařízení, jež nabízejí možnost děti hudebně rozvíjet. Když jsem před časem začala se svou roční dcerkou docházet do mateřského centra, překvapil mě velký zájem maminek o zpívání s dětmi. A tak jsme začali zpívat. Postupně jsem objevovala výhody i nevýhody navštěvovaného prostředí a začala si vytvářet svou vlastní koncepci tohoto typu hudebního vyučování.

Mateřské centrum je jedinečné prostředí, které má své charakteristické znaky. Děti jsou odmalicka zvyklé si v něm hrát. I když jsou prostory určené k zájmovým kroužkům zpravidla odděleny od herny, místnost plná hraček je nepřetržitým lákadlem, zvláště pro ty nejmenší. Hračky však mohou být zároveň vhodným doplňkem při zpívání. Věková hranice dětí navštěvujících centrum je velice nízká. Tomu odpovídá i celková atmosféra v herně. Ani v průběhu zpívání starších dětí nelze počítat s absolutním klidem. Centrum navštěvují sourozenci různého věku a malé děti často chtějí být při zpívání společně se staršími. Věkové rozmezí dětí, které mají zájem o zpívání, je asi od 2 do 6 let.

Rozdělila jsem děti do dvou hlavních skupin: mladší zpěváčci – 2–4 roky (doba trvání výuky 30 minut, počet dětí 8–12), starší zpěváčci – 4–6 let (doba trvání výuky 45 minut, počet dětí po 5–6 v několika skupinkách).

Mladší zpěváčci

Všechny hudební činnosti se vzájemně prolínají, jsou hravé a doplněné pohybem.

Nejmladší děti navštěvují první lekcce v doprovodu své maminky.

- **Říkadla a lidové písně** – jsou základním materiálem při hudebním vyučování nejmladších dětí. Je vhodné vycházet z nejjednodušších říkanek, jež děti znají od maminky (Paci, paci..., Houpy, houpy... atd.). Všechny

říkanky jsou obohaceny pohybovým doprovodem či hrou na tělo. Při zpívání lidových písní děti využívají rytmické nástroje (dřívka, bubínky, ozvučné bloky) a snaží se zachytit rytmus písní. Konkrétní prvky hlasové výchovy či intonačního výcviku zatím není efektivní zařazovat. Cílem je rozšiřovat zásobu říkadel a písní, a tím i rozvíjet hudební paměť dětí.

- **Rytmická výchova** – rytmus v sobě děti probouzejí prostřednictvím hry na tělo. I běžné předměty z domácnosti se mohou stát zajímavými nástroji (vařečky, hrnce, krabičky naplněné luštěninami či rýží atd.). Při pohybovém doprovodu některých písní se děti neuvědoměle seznamují s metrem (houpání, pochodování, běhání).

- **Poslechové činnosti** – poslech je pravidelnou součástí každého setkání s dětmi. Náplní nemusí být jen poslechové skladbičky. Dítě tohoto věku se učí vnímat zvuky různých kvalit a intenzity, snaží se je diferencovat. Vhodné jsou ukázky zvuků, s nimiž se děti běžně setkávají (dopravní prostředky, hlasy lidí a domácích zvířat, vítr, déšť, tikání hodin atd.). Poslechové skladbičky většinou znázorňují něco konkrétního. Nejvděčnější jsou zpodobnění zvířátek (např. Karneval zvířat, České tance). Děti mohou na takovou hudbu spontánně reagovat pohybem.

- **Hudebně pohybová výchova** – pohyb je nejdůležitějším prvkem hudební výchovy nejmladších dětí. Zpěváčci se pohybují téměř od začátku až do konce zpívání. Hrají na rytmické nástroje, pochodují, pohybem znázorňují obsah písní či spontánně reagují na hudbu. Pomalu se učí některým jednoduchým pohybovým prvkům. Chytit se za ruce a zatočit se s dětmi v kruhu, lehce se



pohybovat na špičkách jako myška nebo šlapat těžkopádně jako medvěd, vztáhnout ruce ke sluníčku a zatočit se dokola atd. Všechny pohybové činnosti jsou pro dítě konkrétní a snadno pochopitelné.

- **Dětská hudební tvořivost** – tvořivost je kořením každých zpívanek. Vstupuje nenásilně do všech činností. Nejedná se pouze o tvořivost hudební. Některá jednoduchá říkadla poskytují dostatečný prostor pro úpravy textů. „*Pací, pací, pacičky, upečeme placičky (koláčky, buchtičky, rohlíčky...), zamícháme do nich med, dobrou chuť a jezte hned.*“ „*Hopsasa, hejsasa, děťátko (panenka, medvídek, kočička, šášulka...) se natrásá, hopsasa, hejsasa, udělalo báb.* Nejvýraznější je tvořivost pohybová. Částečně je podněcována maminkou zpívající v centru, částečně se na ní podílejí sami zpěváci. Většina říkadel nabízí možnost variabilního pohybového ztvárnění. Děti často samy přicházejí s vlastními nápady. „*Houpy, houpy...*“ (pohupování v kolenou v kruhu, houpání panenky v náručí či ve dvojicích na ruku).

Starší zpěváci

Zpívání s dětmi od 4 let už nabízí možnost elementární hry na melodické hudební nástroje a cílevědomější hlasovou výchovu. Proto je vhodné rozdělit zpěváčky do menších skupin, které umožňují individuální přístup.

- **Hlasová výchova a intonace** – všechna hlasová a intonační cvičení by měla mít hravý charakter a vstupovat do průběhu zpívanek zcela nenásilně. Na začátku každého setkání se děti mohou protáhnout, pozdravit jednoduchým melodickým modelem, napodobit při dechovém cvičení vláček či hada. Potom si mohou zahrát na sirénu a transponovat jednoduchý melodický motiv. Tím rozšiřují svůj hlasový rozsah a zároveň se učí vnímat výšku tónů. Při všech cvičeních si ukazují výšku tónů rukou. Melodické motivy mohou souviset s motivací jednotlivých lekcí. Toto věkové období je okouzleno pohádkami. Naštěstí mnoho českých

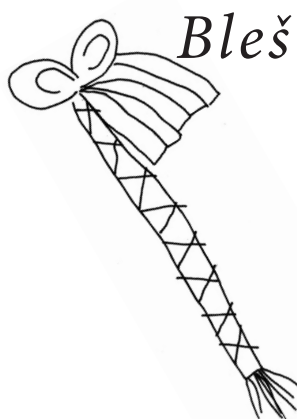
autorů vytvořilo krásné písničky k pohádkám a dětským filmům (např. J. Uhlíř/Zd. Svěrák, J. Zmožek/Zd. Borovec, K. Svoboda/Zd. Rytíř aj.). Písničky tohoto typu společně s lidovými písněmi mohou tvořit hlavní materiál pro hudební hrátky s dětmi tohoto věku.

- **Rytmická výchova** – děti pokračují v rozvoji rytmického citění především hrou na dřevěné nástroje. Hrají si s nimi na ozvěnu, na otázku a odpověď, tvoří elementární rytmické dialogy. V rámci hudebně pohybové výchovy se seznamují s metrem, které mohou procvičovat i při hře jednoduchých ostinat na zvonkohře či metalofonu.
- **Instrumentální hra** – děti ve věku 4–5 let jsou schopny zvládnout melodická ostinata na dvou, případně třech tónech. Nejprve je zkoušejí na metalofonu či zvonkohře, později se v menších skupinách mohou zařadit i klávesy. Děti často touží hrát na zobcovou flétnu. Od 5 let se mohou pokusit o první tóny v rámci her na ozvěnu, dialogů či říkanek. Nejprve je nutné vše pouze rytmizovat na jednom tónu, potom se mohou postupně přidávat tóny další. Je nutno zdůraznit, že nejde o žádnou výuku hry na hudební nástroj. Je to pouze další možnost, jak pokračovat v rozvoji hudebnosti dítěte.
- **Hudebně pohybová výchova** – pohyb je stále stěžejním prvkem v hudební výchově předškolních dětí. Vhodné je zařadit ho jako samostatnou část, při které se spojí dohromady již zmíněné skupiny dětí. Tancování se tak stává příjemnou a dynamickou tečkou za každým zpíváním. Předškolní děti se už seznamují s konkrétními tanečními prvky (poskoky, otočky, úkroky stranou...). Jako hudební materiál je možno použít některé úpravy lidových písní, písničky z pohádek či další dětskou populární hudbu. Tancování se může doplnit hrou na rytmické nástroje.
- **Dětská hudební tvořivost** – tvořivost je i u starších dětí nedílnou součástí každého zpívání. Uplatňuje se v melodických dialogích i v melodizacích říka-

del. Velice atraktivní je pro děti i slovesná tvořivost. Při každém setkání si společně dotvoří říkanku, se kterou potom nadále pracují. Mezihry v písničkách jsou při tancování vhodným momentem pro pohybovou improvizaci (např. létání motýlků, čarování, vítr apod.).

Hudební výchova v mateřském centru musí být aktivní, podnětnou a příjemnou zábavou pro každého. Děti chodí zpívat, protože chtějí, ale i pedagog nebo

maminka zpívající s dětmi do centra dochází pouze proto, že chce. Zpívanky v centru vyžadují hodně energie a trpělivosti. U mnohých dětí se jedná vůbec o první setkávání s dětským kolektivem. Reakce mnohých začínajících zpěváků jsou tedy leckdy překvapivé. V mateřském centru zpívám s dětmi již pátým rokem a vždy se na každé setkání s dětmi těším. Spontánní radostné reakce malých zpěváků jsou pro mne tou největší odměnou.



Bleší koleda

Eva Jenčková

**Ben, ben, ben,
všecky blechy ven!
A vajíčka do košíčka
sem, sem, sem!**

z Valašska

MRSKUT PO VALAŠSKU

Než začneme:

Podle velikonoční tradice se dětské koledování neobejde bez pořádné pomlázky, natož pak bez pěkné koledy, říkanky nebo písničky, která opravdu zaujme a pomůže koledníkům košíček pořádně zatížit. Chcete-li tedy oživit svou velikonoční zásobu koled, zkuste to třeba s veselou valašskou **Bleší koledou**.

Můžete s ní jít nejen koledovat, ale také si vychutnat její jadrné rytmické skandování spolu s instrumentální zvukomalbou a hudebními hrátkami s dynamikou, pohybem či zpěvem.

1. Rytmická deklamace Bleší koledy

- Kolednickou říkanku nejprve zrytmizujte v 2/4 taktu. Pokuste se tento rytmus zapsat v notách nebo sesadit z přípravených rytmických kartiček. Kolik různých taktů jste použili? (3 takty)

- Utvořte tři skupiny a rozeberte si první tři verše koledy. Začněte rytmicky říkat koledu po jednotlivých verších s narůstající dynamikou, na které se podílejí postupně se přidávající skupiny. Po poslední verš říkají všechny tři skupiny společně.

2. Rytmická hra na tělo s deklamací Bleší koledy

- Rozdělte se do čtyř skupin. Každá skupina má přidělený jeden verš ve spojení s určeným pohybem v rytmu tohoto verše.
 1. verš: 3 rytmické podupy
 2. verš: pleskání o stehna v rytmu pravidelných osminek
 3. verš: tleskání v rytmu pravidelných osminek, 4x pravou dlaní o levou a 4x opačně
 4. verš: 3x lusknutí, nebo duté tleskání dlaněmi s propletenými prsty, tzv. mušličky
- Vyzkoušejte **Bleší koledu** s pohybovým doprovodem jako štafetu čtyř skupin s rytmickou deklamací i bez ní.

- V další variantě použijte pravidla předchozí hry s dynamikou, rozšířenou o rytmický pohybový doprovod, kdy při posledním verši použije každá ze tří skupin svůj pohyb.

3. Rytmická hra na tělo s deklamací a chůzí

Bleší procházka

- K rytmické hře na tělo s deklamací přidejte ještě rytmickou chůzi čtyř čtveřic prostorem.

východí postavení:

- V prostoru jsou volně rozmístěny čtyři čtveřice tanečníků, kteří v každé čtveřici stojí v zástupu.

pohybové provedení:

1. verš: *chůze vpřed s rytmickými podupy*
2. verš: *drobné běhové krůčky vpřed s pleskáním o stehna v rytmu pravidelných osminek*
3. verš: *otáčení na místě čtyřmi drobnými krůčkami a tleskání v rytmu pravidelných osminek, 4x pravou dlaní o levou a 4x opačně*
4. verš: *na místě tři poskoky snožmo*

4. Pohybový kánon

Bleší procházka

- Pokud se vám podařilo spojit všechny činnosti dohromady, můžete se s chutí vydat na *Bleší procházku* v kánonu.
- Nejprve určete pořadí čtveřic, ve kterém budou vycházet do prostoru s nástupy po jednotlivých verších.
- Každá čtveřice má za úkol předvést *Bleší procházku* 2x.
- Na závěr zkuste pouze pohybový kánon bez rytmické deklamací koledy jednak na místě s rytmickou hrou na tělo, jednak s připojeným prostorovým řešením.

5. Instrumentální zvukomalba k Bleší koledě

- Vyberte si čtyři zvukomalebně znějící rytmické nástroje, které by svým charakteristickým zvukem odpovídaly obsahu jednotlivých veršů.
- Hra na zvolený instrumentář bude v souladu s rytmem deklamací kolednické říkanky, např.
 1. verš: *buben – 3 údery paličkou ve shodě s rytmem slov*

2. verš: *drhlo – v rytmu pravidelných osminek*

3. verš: *chrastidlo – potřásání v rytmu pravidelných osminek*

4. verš: *dřevěný blok – 3 údery paličkou ve shodě s rytmem slov*

Nyní říkejte *Bleší koledu* a instrumentální zvukomalbu přidávejte po verších tak, že každý nástroj, který začne hrát se svým veršem, bude od tohoto okamžiku doprovázet kolednickou říkanku až do konce.

- Pokud máte dostatek nejen hudebních zkušeností, ale také hudebních nástrojů stejného druhu, pak můžete vyzkoušet ještě kánon.

- Postup bude stejný jako u prostorového pohybu čtveřic s rytmickou hrou na tělo. Stačí vybavit každou čtveřici bubnem, drhlem, chrastidlem a dřevěným blokem.

- Pro dokonalejší souhru bude vhodné spojit postupnou hru čtveřic s chůzí prostorem, která podpoří metrorytmickou koordinaci instrumentální hry všech čtveřic.

- K této čtyřhlasé doprovodné zvukomalbě zkuste připojit rytmickou deklamací *Bleší koledy* v unisonu.

- Instrumentální doprovod této koledy by zcela jistě oživil zvuk fanfrnoch, který si případně můžete sami vyrobit. Fanfrnoch by měl zaznít v 1. a 4. verši *Bleší koledy* zároveň s každým slovem, ve 2. a 3. verši s každou těžkou dobou taktovou.

6. Melodizace kolednické říkanky Bleší koleda

Hudebním hrátkám s *Bleší koledou*, kterými jste zatím prošli, chybí už jen zpěv.

Tedy prozatím, neboť v dalším hudebním setkání s touto říkankou na vás čeká její proměna v malou písničku. Zahrajeme si na skladatele:

- Nejprve proveďte malou inventuru toho, co už máme pro písničku připraveno: Jsou to slova a jejich rytmus v 2/4 taktu.

- Nyní se zamyslete nad obsahem 1. dvojverší. (Působí důrazně, úsečně a rozhodně.) Tak by tedy

měla působit i melodie s nezbytnými akcenty, kterou se pokusíte

vytvořit: *Jako by chtěla trochu bleškám pohrozit!*

Příklad č. 1



Příklad č. 2



- „Melodické pokusy“ zpívejte a hrajte na hudební nástroje tak dlouho, až objevíte nejlepší řešení. Pro začátek vystačíte s tóninou *C dur*.
- Podobně si počínejte i s 2. dvoj-

verším. Představa malovaných vajíček, koulejších se přímo do košíčku, je jistě příjemná stejně jako k ní patřící melodie: třeba mírně zvlněná, nebo „padající“ přímo do košíčku jako vajíčka.

Příklad č. 3



Příklad č. 4



- Poslední verš by měl být opět rázný, s akcenty na příslušných tónech. Důležitý je též poslední tón nové písničky: Bude jím *c 1*.
- Teď ještě zbývá novou velikonoční koledu dobře si zapamatovat, nebo raději hned zapsat v notách. Instrumentální doprovod a pohybové hrátky jsou připraveny: Zbývá už jen s chutí zpívat a koledovat!
- Pokud vám náhodou chybí fanfrnoch, nahraďte jeho zvuk hrou na dvě vodou vyladěné plastové láhve do tónů *c 1, g*. Jejich sou-

zvuk, zahraný s každou těžkou dobou, tak přidá vaší nové velikonoční písničky i jednoduchý harmonický doprovod. Pokud ovšem máte dobrý dech!

7. Zpíváme velikonoční koledu jako kánon

Na rozloučenou s *Bleší koledou* si dopřejte ještě dvojhlasý, případně až čtyřhlasý kánon s následující melodií. Postupně můžete přidávat cokoli z předchozích hudebních hrátek. Dobrou zábavu a bohatou koledu!

Příklad č. 5

Bleší kánon

melodie: *Eva Jenčková*
slova: *lidová koleda*



Zamyšlení nad publikacemi Pavla Jurkoviče

Otvírání paměti a Na cestách k hudbě

Na mém pracovním stole přede mnou leží dvě nové knížky, jejichž autorem je Pavel Jurkovič. Obě tyto publikace jsou jeho osobní výpovědí o dosavadní životní pouti, na níž ho už od raného dětství provázela a formovala hudba. Protože sleduji jeho životní a uměleckou dráhu zblízka už přes třicet let, vím, že mne čeká zajímavá a inspirativní četba, neboť Jurkovič je obdařen mimořádnými vlohami intelektuálními a uměleckými. K tomu je vybaven bohatou slovní zásobou a dovedností poutavého vypravěče. Připočteme-li jeho dosavadní životní zkušenosti, lidskou moudrost a vskutku imponující počet uměleckých zážitků, má se čtenář na co těšit. Odpovědně tvrdím, že se Pavel Jurkovič pozitivně podílel na české kultuře druhé poloviny 20. století v oblasti hudební interpretace (jako pěvec a instrumentalista), ale zanechal též výraznou stopu svým přínosem skladatelským, překladatelským i významnými počiny dramaturgickými. Jako publicista, organizátor veřejného hudebního života a zejména pak jako výjimečný a originální učitel propagoval v práci s dětmi nové směry v hudební pedagogice.

Pavel Jurkovič je nepřehlédnutelnou postavou v naší hudební kultuře a zejména v hudební pedagogice, a proto je správné, že mu v roce 2003 „udělil slovo“ Český rozhlas a natočil s ním 25hodinový rozhovor o jeho životní a profesní dráze. Poté ho vyzvalo i nakladatelství Karolinum, aby dal svému „akustickému vzpomínání“ grafickou podobu. A tak vznikla knížka *Otvírání paměti*, která na svého autora mimoděk prozrazuje, že ji psal vzdělaný, citlivý a skromný člověk. Jako učitel vychovával své žáky se zjevnou láskou ke vnímání krásy v rozmanitých podobách skutečného umění prostřednictvím konkrétního estetického prožitku. Současně je vedl k činorodosti a mravnosti. Svým rozhlasovým a koncertním posluchačům předával své hudební poselství jako interpret mnoha hudebních děl

dávných historických epoch, českého a moravského folkloru i děl soudobých autorů.

Kniha *Otvírání paměti* je psána živým čtivým jazykem s bohatou slovní zásobou. Čtenář záhy nabude dojmu, že naslouchá autorovu živému vyprávění. V sedmnácti „obrázcích na plátně času“ (jak zní podtitul knížky *Otvírání paměti*) se čtenář postupně seznámí s jeho rodnou dědinou, s příchodem do Prahy, kde v břevnovském klášteře působil jako zpěvák ve Schole cantorum a studoval na devickém gymnáziu. Páté „zastavení času“ věnuje svým prvním učitelským zkušenostem v jedné ze střešovických škol. Další zastavení se týká vojenské prezenční služby v Janovicích nad Úhlavou. V sedmé kapitole se dočteme o Jurkovičově návratu k učitelství povolání, spolupráci se souborem Noví pěvci madrigalů a s nově založeným profesionálním souborem Pražští madrigalisté, jež oba vedl Miroslav Venhoda. V dalších kapitolách autor popisuje svá studia na Orffově institutu v Salcburku a první kontakty s Carl Orffem. Zajímavé je i čtení o spolupráci s pražskou poetickou vinárnou Viola. V patnácté kapitole vzpomíná na svět divadla, s nímž se též důvěrně seznámil a pro řadu činoherních představení napsal scénickou hudbu.

Zlomovou událostí je ukončení spolupráce s Pražskými madrigalisty, neboť se opět vrací ke kantořině. To už byl vyzrálým umělcem a zkušeným profesionálem. Pro jeho budoucí žáky bylo štěstím, že se rozhodl věnovat své životní zkušenosti, mimořádné umělecké nadání i tvůrčí potenciál právě jim. Velmi si cením jeho výroku směřovanému k pěvecky zanedbaným dětem (a vím, že tak ve vztahu k dětem i jednal): „Jsem zvyklý provozovat i poslouchat pěkný zpěv, vydržím však i vaše hučení. Ať je však opravdové, ať jde po smyslu textu a rytmu.“ To je vysoce humánní přístup a pro všechny žáky jistě i povzbudivý.

Svou knihu Pavel Jurkovič uza-

vírá malou galerií, již věnuje Karlu Malcovi, vedoucímu skautského oddílu ve Schole cantorum, rodině Zichových, Ilju Hurníkovi, Petru Ebenovi, Janu Rokytovi, Vladimíru Binarovi, Sergeji Machoninovi, Bohumilu Hrabalovi, Vladimíru Justlovi, Milanu Friedlovi, Jiřímu Kutinovi, Jaroslavu Krčkoví, Aleně Skálové, Věře Provazníkové a Alfrédu Strejčkovi.

Na samém konci knihy čtenář nalezne autorovu diskografii, bibliografii, soupis pořadů pro Violu, přehled o rozsáhlejších sice nepublikovaných, ale provozovaných skladbách a souhrn časopiseckých článků. I tento stručný výčet tvůrčích činů Pavla Jurkoviče jistě čtenáře přesvědčí o jeho mimořádné tvůrčí potenci a nezměrném pracovním nasazení. A to zde nejsou uvedeny všechny jeho aktivity!

Zatímco kniha *Otvírání paměti* je v podstatě průřezem autorovy životní a profesní dráhy, kterou nastoupil 18. srpna 1933 ve Starém Poddvorově, je kniha *Na cestách k hudbě* zdařilou esejí, tedy pojednáním o úloze hudby pro člověka jako jedince a o hudbě jako společenském fenoménu. Pozorný čtenář zde najde odpověď na řadu nevyslovených otázek. Např. jakou úlohu může hudba sehrát při formování sociálních postojů a hodnotových orientací nebo jakými principy by se měla řídit moderní hudební pedagogika. Na základě autorových výpovědí, vycházejících

z vlastní učitelské praxe, se mimoděk dovídáme, jakými osobními předpoklady má být vybaven učitel se zřetelem k hudebněvýchovné práci s dětmi.

Jestliže se po přečtení knihy *Otvírání paměti* právem obdivujeme šíři autorova talentu a mimořádně velkému záběru jeho tvůrčích aktivit, pak nám druhá kniha *Na cestách k hudbě* představuje člověka velmi vzdělaného a moudrého. Přístup Pavla Jurkoviče k dětem je vysoce humánní a dobrotivý. Každou jeho větou i praktickými činy se přesvědčujeme, že kantořina je jeho srdeční záležitostí a osudovým posláním. Vyjadřuje to i jeho životní krédo: „*Naděje je moje povolání, těšení můj motor.*“

Vzhledem k tomu, že Pavel Jurkovič je jedním z předních představitelů současné moderní hudební pedagogiky, považují za nutné a užitečné, aby se s jeho názory na hudebněvýchovnou práci s dětmi seznámili nejen metodici, působilí na katedrách hudební výchovy pedagogických fakult, ale zejména studenti-budoucí pedagogové a učitelé hudební výchovy základních škol. Považuji též za samozřejmé, že tyto dvě nové publikace budou k dispozici v knihovnách pedagogických fakult. Jak je z pojetí Jurkovičovy knihy *Na cestách k hudbě* zjevné, jsou autorovy zkušenosti, receptury a úvahy adresovány též rodičům, kteří s hudební výchovou svých dětí počítají.

Na závěr rádii Pavlu Jurkovičovi se stovkami jeho vděčných žáků i učitelů upřímně říkáme: „*Děkujeme Vám, pane učiteli.*“

Miroslav Střelák

KVÍZ
Správné řešení kvízu
Skladatelé hledají své kantáty,
oratoria a jiná velká vokálně
instrumentální díla a naopak
(z 3. s. obálky)

A)

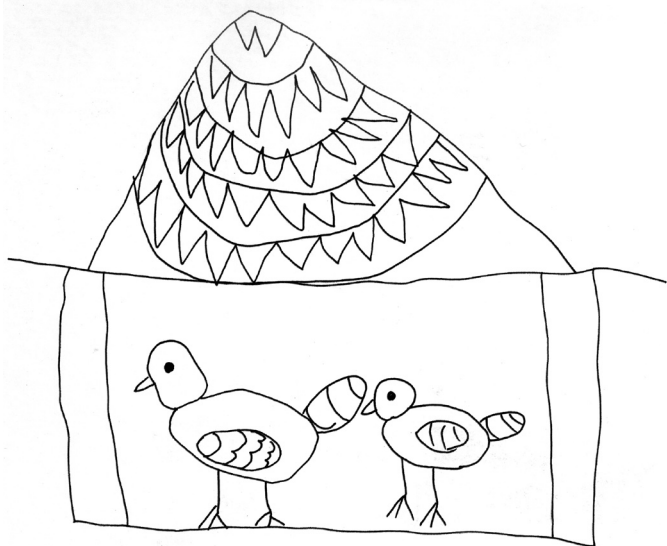
1i, 2f, 3l, 4c, 5h, 6b, 7k, 8a, 9ch,
10d, 11m, 12n, 13g, 14e, 15j.

B)

1g, 2n, 3b, 4j, 5d, 6ch, 7l, 8a, 9m,
10f, 11e, 12c, 13h, 14i, 15k.

Vrabci, děti a hudba

„...vrabci jsou od jara do zimy všude ... vlétnou i do dětských říkanek, hašteří se ve veselých popěvcích, v mnoha písničkách dovádějí, usínají nebo zpívají pro radost..., jindy zas tančí s klavírní miniaturoou a bez hudebních nástrojů nebo ozvučených předmětů si své vrabčí kousky nedovedou ani představit...“¹



Ve výběrové řadě metodické edice Hudba v současné škole vychází další publikace **Evy Jenčkové Vrabčáci zpěváci**. Tento jubilejní dvacátý díl je určen všem hudebním pedagogům, které těší „vrabčí“ rozvernost a paralely v chování a hudebních projevech dětí. Zároveň autorka tímto nevědním tématem, nabízejícím inspiraci nejen ve sféře výchovné a estetické, ale též řadu souvislostí poznávacích, reaguje na současné trendy rámcového vzdělávacího programu.

Uspořádání textu, protkaného „vrabčími“ ilustracemi, je velmi přehledné. V úvodu knížky Vrabčáci zpěváci nalezneme všechny důležité informace o vrabčích: jak vypadají, kde žijí a jak zpívají. Eva Jenčková neskrývá svou lásku k českému jazyku a informuje nás o tom, jak slovo vrabec vlastně vzniklo. Slůvko překládá do třiceti jazyků (dozvíme se např. jak se řekne vrabec v hebrejštině, japonštině, čínštině apod.) a představuje nám lidová rčení, přísloví i pra-

nostiky, které souvisejí s vrabčáky. Její jazykový talent dýchá z každé stránky a v návodech na různé hry nešetří bohatými přírovnáními, pomocí kterých si lépe představíme danou činnost.

Následuje jedenáct kapitol, které nás vtáhnou do světa vrabčáků a dětí, hudby a říkanek. Celá publikace obsahuje téměř třicet her, soutěží a jiných aktivit. Každá z nich má svůj vlastní nápaditý a poetický název (např. hra Na zatoulaná slovíčka nebo pohybová hra Neposedný vrabček), což zlepšuje orientaci v publikaci a zapamatovatelnost činností.

Každou kapitolu uvozuje písnička nebo říkanka, ke kterým se pak vztahují následující hry. Nalezneme zde například písňe skladatelů Petra Ebena či Emila Hradeckého, básničky Františka Hrubína, Jiřího Žáčka a dalších. Řadu „vrabčích“ pramenů autorka sama upravila. Ke každé písničce nebo básničce nabízí Jenčková motivační inspirace a konkrétní náměty hudebních aktivit, jakými se dá říkanka ztvárnit – např. pomocí pohybu, hrou na Orffovy nástroje, zpěvem. Choreografie hudebně pohybových činností je

doplněna poznámkami jak s dětmi postupovat, aby pomalu vnikaly do daného úkolu a nálady písňe či říkanky. Autorka též nabádá učitele, aby si všímali výslovnosti svých žáčků. U básní a písni s častým výskytem hlásky „r“ doporučuje, abychom písň doprovázeli drhlem, které dětem napomůže vyslovit souhlásku správně. Dále radí, abychom děti vedli k jazykovému citu, například tak, že hádají počet slabik daných slov či počítají verše v básničce.

Hrátky v publikaci Vrabčáci zpěváci rozvíjejí dětskou tvořivost. Děti zkoušejí otextovat melodii nebo naopak vymyslet melodii na zadaný text. Učí se spolupracovat se svými vrstevníky, aktivně poslouchat hudbu a pomalu pronikají do principu analýzy skladby. Žáčci jsou vedeni k originalitě a improvizaci tím, že si sami často určují perkusní nástroje, na které doprovodí písničku. Autorka nabízí bohatý výběr Orffových nástrojů a objevuje neuvěřitelná zákoutí říše perkusí – věděli jste například, že na ozvučná dřívka lze zahrát glissando? Zmiňuje se i o méně používaných nástrojích, jako jsou velikonoční řehtačka nebo kastaněty.

Jenčková poskytuje ke každé činnosti přesné instrukce. Přidává i několik tipů na veřejná vystoupení a jako bonus i návod, jak si vyrobit vrabčí čapku. Její hry se dají dále obměňovat, a tím podporují nejen kreativitu dětí, ale i učitelů. Každá hra je upravitelná pro různé stupeň pokročilosti žáků; autorka často přidává některé zkušenosti jak hru zpřístupnit těm nejmenším (nahrazení složitých slov jednoduššími) nebo naopak odrostlejšími (děti doprovázejí skladbu na zvonkohru, na zobcovou flétnu, zkoušejí zpívat druhý hlas).

Věřím, že hry, písňe a soutěže z této publikace se dají použít nejen při hodinách hudební výchovy, ale že se setkají s velkým ohlaselem i na letních táborech nebo na dětských narozeninových oslavách. Kéž by tak bylo běžné, aby si rodiče pořizovali podobné knížky a zpívali si doma se svými potomky! Děti se rozhodně při těchto činnostech nebudou nudit. Písničky jsou nenáročné a lehce zapamatovatelné a já si troufám říci, že příště, až děti uvidí vrabčáka skákat po ulici, vzpomenou si na nějakou vrabčí písničku z této publikace. Vždyť děti mají s vrabčáky tolik společného!

Anna Burdová

K možnostem slovního hodnocení v hudební výchově

V roce 2006 se na trhu odborné pedagogické literatury objevila publikace **Slovní hodnocení na 1. stupni ZŠ**, vydaná nakladatelstvím Dr. Josef Raabe, s. s. r. o. Představuje významný příspěvek k efektivní práci pedagogů na 1. stupni ZŠ. Svědčí o tom dokonce i podtitul „Návody a rady, jak vypracovat slovní hodnocení“. Zacílení na potřeby současné primární pedagogiky předurčilo formu celé publikace, jež získala podobu sborníku. Studie různých autorů se týkají široké předmětové škály charakteristické pro počátky

výchovy a vzdělávání. Termín „výchova“ je zde zvlášť důležitý, vždyť označuje některé předměty, jež sice nepatří v dnešní škole mezi stěžejní, ale formují osobnost žáka po stránce estetické i etické – výchova tělesná, výtvarná a hudební. Jejich společným problémem je jen stěží numericky postižitelná klasifikace žákových výkonů, neboť jejich kvalita závisí do značné míry na nadání, či dokonce talentu. Daleko přijatelnější je proto hodnocení slovní, jež ovšem musí být vzájemně srovnatelné a informačně nosné, a proto nemůže

¹ JENČKOVÁ, E. *Hudba v současné škole: výběrová řada, Vrabčáci zpěváci*. Hradec Králové: Tandem, 2006. 56 s. ISBN 80-86901-00-9.

být jen živelné. Této problematice v hudební výchově se věnuje stať **Hany Váňové** a **Aleny Tiché** z katedry hudební výchovy Univerzity Karlovy v Praze – Pedagogické fakulty.

Autorky koncipovaly text jako podnět k zamyšlení nad vhodností této formy evaluace, jako možný návod a pomůcku pro učitele včetně příkladů, jak slovně hodnotit výkony žáka v jednotlivých hudebních činnostech. Základní podmínkou úspěchu je podle autorek pozitivní vztah k hudbě, který se může rozvíjet jen v uvolněné, přátelské atmosféře, nikoli v napětí či strachu z klasifikace. Tradiční striktní hodnocení může v dětech vytvořit dokonce blok, jehož se v dalším životě mohou jen obtížně zbavovat. Možnost citlivého přístupu k evaluaci výkonu v hudební výchově spočívá tedy ve slovním hodnocení, které umožňuje sdělit dítěti taktní formou, ve kterých oblastech hudebních aktivit vyniká, kde má ještě nedostatky a jak je může odstranit. Výhodami slovního hodnocení jsou podle Váňové a Tiché silná motivační funkce a možnost ocenění i takových projevů, které nelze klasifikací postihnout, např. emocionálního prožitku, hudebních zájmů apod. Slovní hodnocení navíc nerozděluje žáky na schopné a neschopné, nevede je k pocitu strachu z chyb a dokáže zachytit individuální pokrok.

V centru pozornosti autorek jsou čtyři podrobně rozpracované otázky, které by si učitelé měli při slovním hodnocení pokládat:

1. Co v hudební výchově hodnotit (co je předmětem posuzování)?
2. Jaká jsou kritéria hodnocení?
3. Jaké jsou škály hodnocení?
4. Mám pro dítě srozumitelný slovní aparát k vyjádření specifika jednotlivých hudebních projevů?

Za základ hodnocení pokládají autorky škály, seznamují stručně čtenáře s principem jejich tvorby a využitím výrazů jako vždy, často, někdy, občas. Zásadně nedoporučují výraz „neumíš“, který ztelně narušuje sebevědomí žáka. Důležité je zejména přizpůsobení slovní zásoby věku a chápání dětí, a to i za cenu ztráty odborné přesnosti.

Důkazem didakticky promyšlené koncepce příspěvku je rozsáhlá tabulka s přehledem sledovaných hudebních aktivit a návrhy jejich možného slovního hodnocení. Pro přehlednost rozdělily autorky tyto jevy do oblastí, které odpovídají třídění hudebních dovedností: sluchové, rytmické, pěvecké, intonační, nástrojové, hudebně pohybové, hudebně tvořivé a poslechové. Ta-

bulkové uspořádání nabízí jednak orientaci v problému, jednak se stává názorným východiskem pro realizaci slovního hodnocení.

Prezentovaný text (a sborník jako celek) považují za velmi inspirující – zabývá se dosud nepřilíživě diskutovanou a často opomíjenou, či dokonce zavrhanou oblastí školní evaluace. Má mimořádný význam zejména pro oblast hu-

dební výchovy, protože právě ona má kultivovat osobnost po stránce odborné i lidské a při současném pojetí edukace v rámcovém vzdělávacím programu získává tato dimenze stále větší význam.

STARÁ, J., aj. *Slovní hodnocení na 1. stupni ZŠ*. Raabe, 2006. 79 s. ISBN 80-86307-28-X.

Eva Vachudová

Emil Hába v kontextu regionální kultury



Regionální kultura představuje Rodedávna nezbytný předpoklad pro rozvoj kultury národní, v současné spojující se Evropě pak má neodmítkovatelný význam mezinárodní. Zkoumání místních kulturních poměrů a respektování výsledků takových prací je proto dnes samozřejmostí nejen pro vědce, ale i pro pedagogy, kteří v regionálních poměrů vycházejí, navazují na ně a rozvíjejí je. Zvláště patrné jsou tyto vztahy v oblasti hudby, vždyť naše země leží nejen na průsečíku vlivů Východu a Západu, ale do její historie se zapsala řada významných osobností, jimž hudební vývoj u nás vděčí za mnohé. Zájem mladých vědců a pedagogů o regionální problematiku lze tedy jen uvítat. Právě takový zájem stál totiž u zrodu nové publikace, které **Mgr. Jiří Kusák, Ph.D.**, přisoudil výstižný název **Emil Hába – interregionální průsečíky hudební kultury Moravy a Slezska 20. sto-**

letí. Je výsledkem dlouholetého autorova badatelského zájmu, který se promítá do jeho publikačních, vědeckých i pedagogických aktivit a představuje zvolenou problematiku z komplexního pohledu. Je třeba ocenit autorův „regionální detailismus“ – zkoumání vztahů umělce a území, které jej bezprostředně obklopuje, v obecné rovině, pro jejíž precizaci využívá informací z nejnovějších vědeckých zdrojů. Osobnost E. Háby autor ovšem vnímá nejen na pozadí pestrého kulturního dění na Uherskobrodsku, ale staví hudebníka do světla vývoje v jeho vlastním rodu.

K příznačným rysům Kusákovy monografie patří široký tematický záběr, ten však nijak nenarušuje koncentraci na stěžejní linii zkoumání. Jestliže se Kusák např. zmiňuje o Hábově studiu na varhanické škole, charakterizuje zcela spontánně Janáčkovu koncepci této školy, aniž by čtenářovu pozornost odváděl od Hábova profesionálního vývoje. Autor podává podrobný popis Hábovy umělecké, organizační a pedagogické činnosti. Za velice zdařilé považují hodnocení Hábových aktivit. Autor nepomíjí ani význam drobnějších skladeb a nabízí pohled na skladatele a sbormistra, který neztratil tvář ani za německé okupace. Staví jej tak zcela přirozeně po bok významných představitelů české moderny, pro kterou právě skladatelé Hábova významu představovali nezbytné okolí, prostředí ohlasů a posluchačské i interpretační přípravy. Modernistická atmosféra je patrná rovněž z charakteristiky Hábovy

hudební řeči. Kusák tu prezentuje její základní znaky v obecné rovině tak, aby bylo možno považovat je za vzorce, s jejichž pomocí lze vnímat a analyzovat konkrétní Hábovy skladby.

Podobně také pohledy na Hábovu pedagogickou činnost se v Kusákově podání otevírají jako zajímavé, i když třeba z metodického hlediska ne vždy následováníhodné aktivity, které však pro svého tvůrce znamenaly pevný rámec v systematické, činnostně pojaté hudební výchově. Jestliže k tomu přičteme ještě činnost hudebně popularizační a za Kusákovu přispění zohledníme Hábovu kompozice, stojí před námi osobnost širokého zájmového a pracovního okruhu. Hába se řadí mezi pokračovatele české kantorské tradice v tom nejlepším smyslu slova.

Analytický pohled na Hábovo liturgické dílo je soustředěn především do roviny syntaktické a parciální tak, aby na konkrétních příkladech charakterizoval skladatelův hudební jazyk s obecnými zákonitostmi i s jeho specifickými rysy. Autor demonstruje splnutí tradičního a moderního hudebního myšlení (i když za preference tradice) a toto vyjadřování systematizuje. Prezenci problému nejprve v obecné a posléze v konkrétní rovině lze uvítat nejen jako velice zdařilý moment čtenářské atraktivity, ale také jako nezbytný element promyšlené pedagogické koncepce, jíž se nakonec recenzovaná monografie vyznačuje.

Analýza skladby Vítů a zvonů pak přináší vedle rozboru struktury

a výraziva též nezbytné pohledy sémantické a právě ty zde mohou markantně inspirovat k vytváření četných didaktických situací. Autor však neopouští střízlivé hudebně teoretické hledisko, takže se vyhýbá laciným či ukvapeným závěrům, jež by se právě v těchto kontextech mohly nabízet. Dává tak především méně zkušeným analytikům a pedagogům příklad toho, že zážitek s hudbou a vyvolané emocionální stavy představují solidní východisko pro motivaci ke zkoumání hudebního jazyka, k jeho hlubšímu porozumění a k celoživotnímu objevování zákonitostí a specifík hudebního výraziva nejen v díle stěžejních skladatelů, ale také ve skladbách autorů významu regionálního.

Ačkoliv publikace vyvolává při zblžném pohledu dojem díla pro úzký okruh zainteresovaných odborníků, podrobnější studium odhaluje možnosti, které poskytují hudebnímu pedagogovi v praxi, ale i laickým čtenářům, kteří zde mohou nalézat zajímavé mimohudební souvislosti. Pedagogická fakulta Ostravské univerzity tak představuje veřejnosti atraktivně zpracovanou monografii, jež může inspirovat stávající učitele i adepty učitelského povolání k zapracování zvolené problematiky do jejich vlastní činnosti, ale může podnítit i podobnou výzkumnou činnost na regionální úrovni. O kvalitách publikace svědčí i skutečnost, že její vydání umožnila Interní grantová soutěž ostravské pedagogické fakulty, která má kvalitní vědecko-pedagogická díla vybírat a podporovat.

Michal Nedělka

Z hudebních výročí (duben – červen 2007)

1. 4. Václav Riedlbauch, skladatel a hudební pedagog, n. 1947,

3. 4. Ladislav Burlas, slovenský skladatel, hudební teoretik a pedagog, n. 1927 – **Johannes Brahms**, německý skladatel, z. 1897,

6. 4. Václav Kaprál, skladatel, klavírista, hudební pedagog a publicista, z. 1947,

8. 4. Giuseppe Tartini, italský skladatel a houslista, n. 1692,

12. 4. Adolf Cmíral, hudební pedagog a publicista, n. 1882 – **Věra Soukupová**, pěvkyně, n. 1932 – **František Ondříček**, houslista a hudební pedagog, z. 1922,

13. 4. Miloš Sádlo, violoncellista a hudební pedagog, n. 1912,

17. 4. Libuše Váchalová, harfistka, n. 1932,

18. 4. Naděžda Kniplová, pěvkyně, n. 1932,

21. 4. Jaroslav Kvapil, skladatel, dirigent, klavírista a hudební pedagog, n. 1892,

22. 4. Edouard Lalo, francouzský skladatel a violista, z. 1892,

24. 4. Václav Trojan, skladatel, n. 1907,

28. 4. Miloslava Fiedlerová, pěvkyně, n. 1922 – **Marek Kopelent**, skladatel a hudební pedagog, n. 1932,

29. 4. František Ondříček, houslista, n. 1857,

30. 4. František Kmoch, skladatel a kapelník, z. 1912.

4. 5. Eva Zikmundová, pěvkyně, n. 1932 – **Jan Branberger**, hudební teoretik a publicista, z. 1952,

5. 5. Jan Nepomuk Škroup, skladatel a dirigent, z. 1892,

6. 5. Alfréd Holeček, klavírista a hudební pedagog, n. 1907 – **Karel Plicka**, etnograf a umělecký fotograf, z. 1987,

7. 5. Milan Slavický, skladatel a hudební pedagog, n. 1947,

9. 5. Dietrich Buxtehude, německý skladatel a varhaník, z. 1707 – **12. 5. Julius Kalaš**, skladatel, z. 1967,

14. 5. Rostislav Hališka, dirigent, n. 1937,

15. 5. Claudio Monteverdi, italský skladatel a kapelník, n. 1567,

21. 5. Jiří Hubička, klavírista a hudební pedagog, n. 1922,

24. 5. Vadim Petrov, skladatel a hudební pedagog, n. 1932 – **Jadwiga Wysoczanská**, pěvkyně, n. 1927,

26. 5. Vlasta Mlejnková, pěvkyně, n. 1927,

28. 5. Jiří Reinberger, varhaník a skladatel, z. 1977,

29. 5. Ladislav Daniel, hudební pedagog, teoretik a publicista, n. 1922.

1. 6. Přemysl Kočí, pěvec a hudební pedagog, n. 1917,

2. 6. Andrés Segovia, španělský kytarista, z. 1987,

3. 6. Emil Axman, skladatel, hudební teoretik a publicista, n. 1887,

5. 6. Lubomír Kostecký, houslista, člen Smetanova kvarteta, n. 1922,

7. 6. Leopold Korbař, skladatel a klavírista, n. 1917,

9. 6. Ferdinand Heller, sbornistr a hudební pedagog, z. 1912 – **Cole Porter**, americký skladatel, n. 1892,

17. 6. Igor Fjodorovič Stravinskij, americký skladatel (ruského původu), n. 1882,

19. 6. Jan Václav Antonín Stamic, skladatel, houslista a dirigent, n. 1717,

22. 6. Vít Nejedlý, skladatel a dirigent, n. 1912,

24. 6. Helena Vondráčková, zpěvačka, n. 1947,

25. 6. Georg Philipp Telemann, německý skladatel, z. 1767,

26. 6. Leopold Antonín Koželuh, skladatel, n. 1747,

28. 6. Boleslav Vomáčka, skladatel a hudební kritik, n. 1887,

30. 6. Jiří Antonín Benda, skladatel a houslista, n. 1722.

Jiří Kolář

Kniha o díle Camilla Saint-Saënsa Karneval zvířat

Svou další publikaci vydává Sdoc. PhDr. Ivana Ašenbrennerová, Ph.D. z ústecké katedry hudební výchovy PF UJEP. Po titulu „Opera pro děti“ tentokrát zaměřila svou pozornost na „Karneval zvířat“ francouzského skladatele Camilla Saint-Saënsa.

Publikace má přehlednou strukturu a najdeme v ní kapitoly o životě a díle skladatele a zejména komplexní rozbor této oblíbené

čtrnáctidílné skladby, jehož součástí je didaktické využití všech částí cyklu. Autorka uvádí veškeré citace známých hudebních děl, které autor s humorem sobě vlastním v „Karnevalu zvířat“ použil. Protože tato skladba vznikla během druhého skladatelského pobytu v Praze, nalezneme zde i ucelené pojednání o vztahu C. Saint-Saënsa k české kultuře a o jeho přátelských stycích s českými hudebními

osobnostmi pražského hudebního života v konci 19. a na začátku 20. století. Tato kapitola je cenná i tím, že napravuje omyly spojené zejména s třetí Saint-Saënsovou návštěvou Prahy roku 1906. Kniha zaujme i po výtvarné stránce (ilustrace P. Mikové) a je doplněna CD a DVD s hudebními a obrazovými ukázkami pro didaktické využití. Je určena učitelům hudební výchovy na základních školách, základních

uměleckých školách a didaktikům hudební výchovy pedagogických fakult. Jistě však v ní najdou poučení i zajímavé čtení všichni, kteří se chtějí zevrubně seznámit s touto skladbou.

Kniha vyšla v roce 2006 v nakladatelství ALBIS v Ústí nad Labem ve spolupráci s edičním střediskem PF UJEP. Lze ji objednat na adrese: asenbrennerova@pf.ujep.cz

Josef Říha

O hudbě anglicky – Baroque style, forms and technique

The basic principle of baroque music was a notational *device* known as basso continuo or *thorough-bass*. It was a type of bass line, usually for keyboard, with figures underneath to indicate the required harmonies. Basso continuo was used for recitative and aria in early opera.

The opening of the first public, commercially run opera-house at Venice in 1637 had two results: the domination of opera by the aria, which, having a measured rhythm and greater melodic *interest*, had much more appeal for a musically uneducated audience than the unmelodic vocal lines and free rhythms of recitative; and the cult of the soloist, which is still with us today. Singers enjoyed *displaying* the *agility* and range of their voices in virtuoso arias, and audiences loved to *marvel* at the soloists' technical *prohress*. The two principles of *bel canto* (beautiful singing) and virtuosity may be *traced* from Monteverdi to Handel.

Virtuosity *spread* from opera to instrumental music, such as Vivaldi's many solo violin concertos. Such a transference of idiom is characteristic of baroque music, and is usually from opera to another genre. Similarly, the type of overture (or *sinfonia*) found in the operas of Alessandro Scarlatti lent its fast-slow-fast *pattern*, as well as certain stylistic features, to the concerto grosso. The structure of the ritornello aria, in which the vocal passages are broken up by brief orchestral *statements*, was also adopted in instrumental works.

Another important principle in baroque music was the *stile concertato*, in which the sounds of several solo instruments or groups of instruments are contrasted with those of the orchestra. This technique was well-known in the sixteenth century since the composers at St Mark's, Venice, had utilized the two opposing galleries there for such a purpose. (Among them was Giovanni Gabrieli, in his

canzonas.) Baroque composers used the idea for concertos, sacred music (mass, motet, oratorio and Passion) and opera.

Baroque composers were the first to distinguish between vocal and instrumental idioms and, moreover, between different instrumental styles: violin parts, for example, became different from those for flute. They also started to *exploit* both the expressive and the purely technical capabilities of each instrument, developing *skill* in both "emotional" and virtuoso composition. The harpsichord music of Domenico Scarlatti (1685–1757) illustrates admirably this new-found *awareness*.

In the early seventeenth century the desire to make the words clearly *audible* in vocal music made homophony predominant in both church and secular forms of vocal music. Polyphony was to enter a new phase: in the baroque era, the art of instrumental counterpoint reached its peak in J. S. Bach's fugues.

Underlying the various techniques and styles is the *emergence* during the seventeenth century of modern tonality, or key sense. By a process of gradual simplification the eight church modes of the Renaissance had slowly disappeared. By 1700 the modern Western system of tonality with only two modes, major and minor, was firmly established.

One of the two major instrumental forms to *emerge* in the baroque period was the suite. It was the custom in ballrooms to alternate dances of different tempi and different measures; the suite was a selection of dances, similarly contrasted, and usually in the same key. Each dance *would be* in simple binary form, that is, in two parts; the first modulated into a related key, the second returned to the home key. Each half would be repeated.

A standard format for the suite was gradually established: *allemande*, *courante*, *sarabande* and

gigue. However, the numbers and types of dances varied widely from suite to suite.

The sonata, derived from the (vocal) *chanson*, was at first little differentiated from the suite, but consisted simply of one or more movements in binary or ternary form. There were two types: the chamber sonata (*sonata da camera*) based on dance *movements*, and the church sonata (*sonata da chiesa*) of a more serious nature. Domenico Scarlatti wrote a great many one-movements sonatas for harpsichord.

Johann Sebastian Bach (1685–1750) was born at Eisenach into a musical family. While studying at Lüneburg in *Saxony* he came into contact with the church music of Hamburg and the French court music of Hannover. He was court organist and director of music at Weimar (1708–1717) and director of chamber music at Cöthen (1717–1723). In 1723 he settled in Leipzig as cantor or musical director at St Thomas's church and school and later became director of music to the university.

Few of Bach's works were published in his own lifetime. Many remained unknown until the nineteenth century. Bach was not a pioneer of musical expression, but *built upon* the form and technique developed by other composers and perfected such forms as the fugue, chorale cantata, chorale prelude, Passion, mass, suite, concerto grosso and toccata. His music *encompasses* the rich variety of the baroque period: it has the force, *intricacy* and *ultimate* symmetry of German baroque style, yet makes *skilful* use of French and Italian ideas.

His choral works include the five Passions, over three hundred sacred and secular cantatas, the Mass in B minor and several oratorios. His *vast* instrumental *output* includes concertos, suites and chamber works, best-known among which are the Brandenburg Concertos (1719). Amongst

numerous solo works are The Art of Fugue (organ), The Well-tempered Clavier (or Forty-eight Preludes and Fugues) and the six cello suites.

SLOVNÍČEK

device	zařízení, vynález
thorough	úplný
interest	zde: význam, důležitost
display	ukazovat, předvést
agility	pohyblivost
marvel	obdivovat se, žasnout
prohress	dovednost, vynikající výkon
trace	sledovat, stopovat
spread, spread, spread	rozšířit se
pattern	vzorec, model, schéma
statement	téma, motiv
exploit	využívat
skill	schopnost, dovednost, zručnost
awareness	vědomí, povědomí, uvědomění si
audible	slyšitelný, zde: srozumitelný
underlying	zásadní, základním
emergence	prvkem vznik, objevení se
emerge	objevit se, vyvinout se
would be	býval
movement	věta
Saxony	Sasko
build, built, built upon	stavět na
encompass	zahrnovat, obsahovat
intricacy	složitost, komplikovanost
ultimate	krajní, mezní
skilful	obratný
vast	obrovský, ohromný
output	produkce (celková), dílo

Text byl přejat ve zkrácené podobě z publikace *The Book of Music*. MacDonald Educational Ltd. and QED Ltd. 1977.

Stanislav Pecháček

Tendence a vývojové fáze výtvarné a hudební postmoderny I

Jaroslav Bláha

Sedmdesátá a první polovina osmdesátých let 20. století

Vymezit tendence a vývojové fáze výtvarné a hudební postmoderny je úkol hodný chytré horákyň. Jednak proto, že sama podstata postmoderny – především její bezbřehá pluralita – tuto možnost téměř vylučuje, jednak proto, že již samotná východiska, tudíž i jednotlivé tendence výtvarné a hudební postmoderny interpretují teoretici a historici obou uměleckých druhů značně odlišně. Přes výše uvedené překážky se oba obory snaží postihnout alespoň klíčové tendence a vývojové fáze, které však nelze chápat lineárně, ale v jejich vzájemném vrstvení a prorůstání – což se samozřejmě týká především tendencí.

Vydeme nejprve z východisek výtvarné a hudební postmoderny. Již z hlediska negativního vymezení vůči tendencím tzv. druhé avantgardy (padesátá a šedesátá léta) jako jednoho z podnětů k nástupu postmoderny dochází k názorové diskrepanci. Většina interpretů výtvarné postmoderny se shoduje v názoru, že razantně odmítla především krajně chladný estetismus minimal artu a intelektuální vyhocení konceptuálního umění, zatímco většina muzikologů se sjednocuje v tvrzení, že minimal music je jednou z tendencí hudební postmoderny. Ta se – na rozdíl od postmoderního výtvarného umění – vyhraňuje zejména vůči totální organizaci všech výrazových prostředků multiseriální hudby. V letošním ročníku cyklu *Hudba a obraz* se zaměříme na první vývojovou fázi postmoderny, ve výtvarném umění obvykle vymezenou druhou polovinou sedmdesátých let a první polovinou let osmdesátých, v hudbě jsou počátky posunuty na konec šedesátých let 20. století. V tomto vstupním medailonku vytkneme před závorku dvě klíčové tendence sledovaného období: **stylový ekle-**



David Salle, *Staré lahve*, 1995

ticismus a neoexpressionismus.

Z hlediska časové priority předstihla postmoderní hudba výtvarnou postmodernu. Jedním z hlavních důvodů jsou hluboké kořeny citací v hudební tradici. Proto se jako chronologicky – ale i typologicky – prioritní tendence hudební postmoderny prosazuje **stylový pluralismus**. Za jeho průkopníka je považován Luciano Berio a za zárodečnou buňku jeho slavná *Sinfonia pro lidské hlasy a orchestr* z let 1967–69. Její 3. věta je pestrým kaleidoskopem citací různých časových vrstev. Jakýmsi cantem firmem je *Scherzo* Mahlerovy 2. symfonie. Druhou vrstvu tvoří koláž z citací, kde nejstarší časovou fází zastupuje J. S. Bach, 19. století reprezentují Beethoven, Berlioz, Brahms, přelom 19. a 20. století a první polovinu 20. století Debussy, Ravel, R. Strauss, Hindemith, Schönberg, Berg, Webern, Stravinskij, z druhé poloviny 20. století se uplatnil Boulez, Globokar, Pousseur, Stockhausen a citace z vlastních skladeb. Třetí vrstva je vokální, využívající výrazovou škálu od recitativní monotónnosti k čistě fónickému využití textu, a je

nositelem obsahové stránky díla, která je rovněž složena z citací významných osobností (Léviho-Strausse, Martina Luthera Kinga, Becketta, Joyce a dalších) či reportážních záběrů klíčových událostí (revoluční hesla ze studentských bouří v Paříži 1968).

Ve výtvarném umění se stylový eklekticismus prosadil nejdříve v americké postmoderně – asi od sedmdesátých let. Beriovu stylu přímých citací a quasi citací je asi nejbližší David Salle (1952). I on bez skrupulí spojuje nejen nejrůznější časové a stylové vrstvy volného i užitého umění, ale nespokojuje se jen s nabídkou dějin malířství a neváhá využít i anonymní projevy masové kultury od komikových hrdinů přes kýč až k pornografii.

Počátky evropské postmoderny jsou svázány především s **neoexpressionismem**. Jeho ohniskem je Německo, kde má expressionismus nejhlubší kořeny. „Noví divoci“ (Neue Wilden – podle výstavy r. 1980 v Cáchách) – jak byla označena neoexpressionistická generace (např. R. Fetting, P. Bömmels, W. Dahn, J. G. Dokoupil aj.)

nastupující v Německu na přelomu sedmdesátých a osmdesátých 20. století – vycházejí ze dvou časových vrstev domácí tradice: z odkazu zakladatelské skupiny expressionismu Die Brücke – především Emila Noldeho – a z tvorby průkopníků neoexpressionismu z předchozí generace (M. Lüpertz, G. Baselitz, A. R. Penck a další).

„Noví divoci“ se v přibližně stejné době (v poslední čtvrtině sedmdesátých let 20. století) prosazují i v německé hudbě – i východiska jsou obdobná: expressionismus 2. vídeňské školy (Schönberg, Berg, Webern), především pak Alban Berg, a předchozí generace (W. Killmayer, G. Kurtag, D. Schnebel a další). Vedle nejvýraznější osobnosti „nových divokých“ Wolfganga Rihma (1952) je třeba připomenout alespoň Hanse-Jürgena von Boseho (1953) a Manfreda Trojajha (1949) aj.

V této fázi – ve druhé polovině sedmdesátých až polovině osmdesátých let – lze ještě rozlišovat „národní školy“, např. německé „nové divoké“ a italskou transavantgardu (Mimmo Paladino, Enzo Cucchi, Sandro Chia aj.), která triumfálně vstoupila do výtvarného života na benátském Bienále roku 1980. Charakteristickým znakem sledovaného období je návrat k závažnému obrazu a soše na soklu ve výtvarném umění a k tradičnímu témbru symfonického orchestru či komorních těles v hudbě. Přetrvávající nejistotou této počáteční periody postmoderny je vymezení její geneze. Např. zda neoexpressionistický proud výtvarné postmoderny je spojen až s generací R. Fettinga, J. G. Dokoupila aj., nebo s jejich předchůdci Baselitzem, Penckem a dalšími, či se může za počátky hudební postmoderny považovat zvrát v hudebním projevu K. Pendereckého, který kolem poloviny šedesátých let přešel od hudby témbřů k „osvědčené tradici“.

Výročí roku

Michail Ivanovič Glinka (1804–1857)



Až do 19. století byl oficiální ruský hudební život pod nadvládou italské a francouzské hudby. Její import, stejně jako působení interpretů z těchto zemí podporoval carský dvůr a šlechta. Pro ně se hrály italské opery, v salonech se zpívaly francouzské a německé písně. Ruská hudba byla v těchto kruzích podceňována. A přece znamenaly ruská lidová píseň či pravoslavný zpěv natolik osobitou součást ruské kultury, že bylo jen otázkou času, aby tyto poklady inspirovaly vznik národní umělecké hudby.

Pokroková inteligence, podporující růst národního uvědomění, se podílela v 19. století na vzniku sbírek lidových písní, když už předtím, na konci 18. století, citovali někteří autoři tyto písně ve svých skladbách. Avšak úkol vytvořit národní ruskou operu a ruskou symfonickou tvorbu se podařilo zvládnout až M. I. Glinkovi, jehož 150. výročí úmrtí si letos připomínáme. Glinka dovedl spojit národní tradici s výsledky vyspělé západní hudby navázáním na melodiku a harmonie ruské lidové písně, na pravoslavný chorál a lidovou instrumentální hudbu. Známe je jeho výrok „Hudbu tvoří lid a my, hudebníci, ji pouze aranžujeme“.

Narodil se roku 1804 v Novospasském ve Smolenské gubernii ve šlechtické rodině. Už od dětství se zabýval hudbou, neboť jeho strýc, náruživý milovník hudby, měl na svém panství malý orchestr. Práce s tímto orchestrem později znamenala pro příštího skladatele neocenitelnou zkušenost. V 16 letech odešel do Petrohradu do

šlechtického ústavu, kde se nadále věnoval hudbě. Studoval hru na klavír a na housle, hudební teorii, začal komponovat romansy, typický druh ruské umělé písně. Zde se seznámil s básníky Puškinem a Žukovským, kteří rovněž usilovali prosadit do literatury ruské byliny a pohádky, náměty z ruské historie.

Abych prohloubil své kompoziční umění a poznal folklor jiných národů, odjel osmadvacetiletý skladatel do zahraničí. Čtyři roky strávil v Itálii (na zpáteční cestě pobyl v Berlíně, kde studoval skladbu pod vedením známého pedagoga Siegfrieda Dehna), poté pobyl půldruhého roku ve Španělsku a dva roky v Paříži, dále ve Vídni a znovu v Berlíně, kam odjel po třiceti letech navštívit S. Dehna a kde 12. 7. 1857 zemřel. Na svých cestách poznal nejen cizí země, ale také významné hudební umělce, např. skladatele Belliniho, Donizettiho, Mendelssohna, Berlioze a Liszta, z nichž dva poslední podpořili jeho talent.

Jako zkušený umělec se rozhodl po návratu do vlasti k napsání ruské národní opery na námět básníka Žukovského. Jde o příběh z počátku 17. století z bojů s Poláky za svobodu Ruska. Lidový hrdina Ivan Susanin zavede polský pluk v mrazu a vánici do neproniknutelných houštin a tak zachrání Moskvu.

Opera Ivan Susanin, jejíž premiéra se konala v roce 1836, byla vřele přijata demokratickým občanstvem, s nevolí však mezi šlechtici a u carského dvora. Hlavním hrdinou byl prostý rolník, a tak hudba byla posměšně nazvána hudbou pro kočí. Nakonec se dostalo Glinkovi „carské milosti“, když panovník změnil titul opery na Život za cara, aby tak ještě víc vyzdvihl lidový patriotismus a vzdal hold carské monarchii.

Další Glinkova opera, tentokrát pohádka na Puškinův námět Ruslan a Ludmila (1842), hýří stylizovanými lidovými zpěvy, harmonickými a rytmickými smělostmi a barevným zvukem. Bohatýr Ruslan podnikne dlouhou cestu, aby vysvobodil z moci kouzelníka Čer-

nomora svou půvabnou nevěstu. Bohužel ani tato opera nebyla ihned pochopena a zklamání skladatel se odebral za novými dojmy do Španělska, jak o tom byla řeč výše. Jako vzpomínku na tuto zemi si přivezl dvě orchestrální přehledy Jota Aragonesa a Letní noc v Madridu, které tvořil spolu s orchestrální fantazií Kamarinskaja (na dvě lidové písně) základ ruské symfonické tvorby. Právem je proto Glinka považován nejen za zakladatele ruské opery, ale i ruské národní hudby vůbec. Uměl psát pro lidské hlasy, pro sóla i sbory, dokonale ovládal techniku v práci s orchestrem a divadelním aparátem. Jeho příklad se stal vzorem pro nově nastupující generaci skladatelů, sdružených v tzv. Mocné

hrstce (M. Balakirev, A. P. Borodin, M. P. Musorgskij, N. A. Rimskij-Korsakov, C. Kuj), kteří usilovali o vznik ruské národní školy.

Glinkovo dílo proniklo také brzy k nám, a to zásluhou B. Smetany, který uváděl Glinkovy orchestrální skladby na koncertech Umělecké besedy a osobně se zasadil o provedení obou jeho oper v Prozatímním divadle, kde je sám řídil.

Zbývá dodat, že pro první seznámení s Glinkovým dílem ve škole jsou dostatečně atraktivní Přehledra k operě Ruslan a Ludmila, mj. vedle Smetanovy Prodané nevěsty a Mozartovy Figarovy svatby nejlepší z rychlých operních přehleder, závěrečný sbor z opery Ivan Susanin Sláva ti Rusi má, případně orchestrální fantazie Kamarinskaja.

Václav Drábek

KVÍZ

Skladatelé hledají své kantáty, oratoria a jiná velká vokálně instrumentální díla a naopak

A) Přihádkte ke jménům skladatelů správně názvy jejich skladeb:

1. Bedřich Smetana, 2. Zdeněk Fibich, 3. Leoš Janáček, 4. Bohuslav Martinů, 5. Petr Eben, 6. Svatopluk Havelka, 7. Jan Hanuš, 8. Johann Sebastian Bach, 9. Ludwig van Beethoven, 10. Johannes Brahms, 11. Igor Stravinskij, 12. Carl Orff, 13. Dmitrij Šostakovič, 14. Sergej Prokofjev, 15. Arthur Honegger.

a) Vánoční oratorium, b) Chvála světla, c) Otvírání studánek, d) Německé rekviem, e) Alexandr Něvskij, f) Jarní romance, g) Píseň o lesích, h) Missa adventus et quadragesimae, ch) Kristus na hoře Olivetské, i) Česká píseň, j) Král David, k) Ecce homo, l) Amarus, m) Žalmová symfonie, n) Carmina burana.

B) Přihádkte k názvům skladeb správně jména jejich autorů:

1. Svatá Ludmila, 2. Glagolská mše, 3. Nešťasná vojna, 4. Polní mše, 5. Legenda o sv. Zitě, 6. Kantáta o posledních věcech člověka, 7. Pražské Te Deum, 8. Matoušovy pašije, 9. Mesiáš, 10. Stvoření světa, 11. Korunovační mše, 12. Faustovo prokletí, 13. Válečné rekviem, 14. Vánoční kantáta, 15. Oidipus rex.

a) Johann Sebastian Bach, b) Vítězslav Novák, c) Hector Berlioz, d) Otakar Ostrčil, e) Wolfgang Amadeus Mozart, f) Josef Haydn, g) Antonín Dvořák, h) Benjamin Britten, ch) Ladislav Vycpálek, i) Arthur Honegger, j) Bohuslav Martinů, k) Igor Stravinskij, l) Petr Eben, m) Georg Friedrich Haendel, n) Leoš Janáček.

J.K.

Správné řešení najdete na s. 32

FROM THE CONTENTS

The picture series *Music and Painting* with the text by J. Bláha on the topic of *The Tendencies and Development Stages of Post-modern Art and Music* introduces the second issue.

P. Ježil deals with the present role of schools and helps teachers with his essay entitled *Music Education in the Connection with the Frame Educational Programme*.

H. Váňová recalls the importance of the experiment carried out in Olomouc, in the first primary school with extended Music Education teaching. The experiment was initiated by professor Ladislav Daniel. She honours him on the occasion of his 85th birthday.

M. Obešlová is concerned with Vocal Training in the first grade of primary schools in connection with the Frame Educational Programme for Primary Schools.

A. Tichá prepared several methodical instructions in her text *Vocal Training Inspired by Spring* (the first volume deals with posture).

V. Ševčíková and M. Žárská investigated the musical ability in Romany children and summed up the results in the essay *Musical Preferences of Romany Children*.

P. Beránková proves in her paper *Music Education in Nursery Centres* that even pre-school children can be successfully developed in vocal training.

E. Jenčková prepared for the children an unconventional *Flea Carol* for Easter.

V. Drábek remembers the 150th anniversary of M. I. Glinka's death and he emphasizes the worldwide importance of his work.

The supplement contains three Romany songs. The issue also has reviews of new publications, a list of important anniversaries and a regular unit called *About Music in English*. The whole issue is accompanied by some beautiful children's paintings.

AUS DEM INHALT

Der Bilderzyklus „Musik und Bild“ eröffnet die zweite Nummer mit einem Text von J. Bláha zum Thema „Tendenzen und Entwicklungsphasen der künstlerischen und musikalischen Postmoderne“.

P. Ježil widmet sich der gegenwärtigen Aufgabe der Schulen und gibt den Lehrern Unterstützung mit seinem Artikel „Die Musikerziehung aus der Sicht eines Rahmenprogrammes im Bildungsprozess“.

H. Váňová erinnert an die Bedeutung eines Experiments in einer Olmützer Grundschule mit erweitertem Musikunterricht, das von Prof. Ladislav Daniel initiiert wurde und das ihn gleichzeitig zu seinem 85. Geburtstag jubiläum ehrt.

M. Obešlová beschäftigt sich mit der Stimmerziehung in der ersten Stufe der Grundschule im Zusammenhang mit dem Rahmenausbildungsprogramm für die Elementarbildung.

A. Tichá hat einige methodische Anleitungen im Text mit dem Titel „Die Stimmerziehung, inspiriert vom Frühling (I. Teil – Körperhaltung)“ vorbereitet.

Das Autorenpaar V. Ševčíková und M. Žárská untersuchte die musikalischen Veranlagungen der Roma und ihre Ergebnisse sind zu lesen im Artikel „Die musikalischen Präferenzen von Romakindern“.

P. Beránková beweist in ihrer Arbeit „Die Musikerziehung in Mütterzentren“, dass sich bereits Kinder im Vorschulalter vielversprechend musikalisch entwickeln können.

E. Jenčková hat eine untraditionelle Floh-Osterlieder-sammlung für Kinder zu den Osterfeiertagen vorbereitet.

V. Drábek erinnert an den 150. Todestag von M. I. Glinka und hebt die internationale Bedeutung seines Schaffens hervor.

Die Notenbeilage enthält in dieser Nummer 3 Roma-Lieder, außerdem Rezensionen neuer Publikationen, eine Übersicht über bedeutende Jubiläen, die regelmäßige Lektion „Über Musik in Englisch“ und sie wird von Kinderzeichnungen ergänzt.

Časopis pro hudební a obecně estetickou výchovu školní a mimoškolní

ROČNÍK 15 • 2007 • ČÍSLO 2

OBSAH

<i>Petr Ježil: Hudební výchova z pohledu rámcového vzdělávacího programu</i>	19
<i>Hana Váňová: Ladislav Daniel a školy s RVHV</i>	22
<i>Miluše Obešlová: Hlasová výchova na 1. stupni ZŠ a RVP pro základní vzdělávání</i>	24
<i>Alena Tichá: Hlasová výchova inspirovaná jarem (I. díl – držení těla)</i>	25
<i>Veronika Ševčíková – Martina Žárská: Hudební preference romských dětí (z diplomové práce)</i>	27

NOTOVÁ PŘÍLOHA

Josef Říha: Romské rondo (Tři romské lidové písně jako rondo pro dětský sbor a klavír):
ODI KALI MAČKICA (A ta čierna mačička), KANA SOMAS BYSTRICU
(Keď som ja bol v Bystrici), ČIRIKLORO, MIRIKLORO (Ty vtáčátka, Koráločka)

<i>Petra Beránková: Hudební výchova v mateřských centrech</i>	29
<i>Eva Jenčková: Bleší koleda</i>	30
<i>Miroslav Střelák: Zamyšlení nad publikacemi Pavla Jurkoviče</i> <i>Otvírání paměti a Na cestách k hudbě</i>	32
<i>Anna Burdová: Vrabci, děti a hudba</i>	33
<i>Eva Vachudová: K možností slovního hodnocení v hudební výchově</i>	33
<i>Michal Nedělka: Emil Hába v kontextu regionální kultury</i>	34
<i>Jiří Kolář: Z hudebních výročí (duben – červen 2007)</i>	35
<i>Josef Říha: Kniha o díle Camilla Saint-Saënsa Karneval zvířat</i>	35
<i>Stanislav Pecháček: O hudbě anglicky – Baroque style, forms and technique</i>	36

OBÁLKA

2. strana: *Obrazový cyklus Hudba a obraz – Tendence a vývojové fáze výtvarné a hudební postmoderny I (připravuje Jaroslav Bláha)*
3. strana: *Václav Drábek: Výročí roku – Michail Ivanovič Glinka;*
Jiří Kolář: Skladatelé hledají své kantáty, oratoria a jiná velká vokálně instrumentální díla a naopak (kvíz)

V čísle byly použity kresby dětí:

- Václav Nováček (10 let) ZŠ Toušň – s. 19 a 23;*
Lenka Beránková (6 let) Brandýs n. L. – s. 21, 26, 29, 30 a 33;
Petra Velová, DDM Na Výstavišti, Mladá Boleslav – s. 22

Řídí redakční rada:

doc. PaedDr. Hana Váňová, CSc., (předsedkyně),
doc. PhDr. Ivana Ašenbrennerová, Ph.D., (PdF UJEP Ústí nad Labem),
Vratislav Beránek, doc. PhDr. Václav Drábek, CSc., prof. PaedDr. Jaroslav Herden, CSc.,
PaedDr. Jan Holec, Ph.D., (PdF JU České Budějovice), prof. PhDr. Eva Jenčková, CSc.,
PhDr. Helena Justová, doc. PaedDr. Miloš Kodejška, CSc., PhDr. Blanka Knopová, CSc., (PdF MU
Brno), prof. PaedDr. Jiří Kolář, prof. PaedDr. Michal Nedělka, Ph.D., doc. PhDr. Stanislav Pecháček,
d o c
. Marie Slavíková, CSc., (PdF ZU Plzeň)

Vedoucí redaktorka: doc. PaedDr. Hana Váňová, CSc.

Zástupce vedoucí: doc. PhDr. Václav Drábek, CSc.

Výkonná redakce: PaedDr. Dagmar Soudská

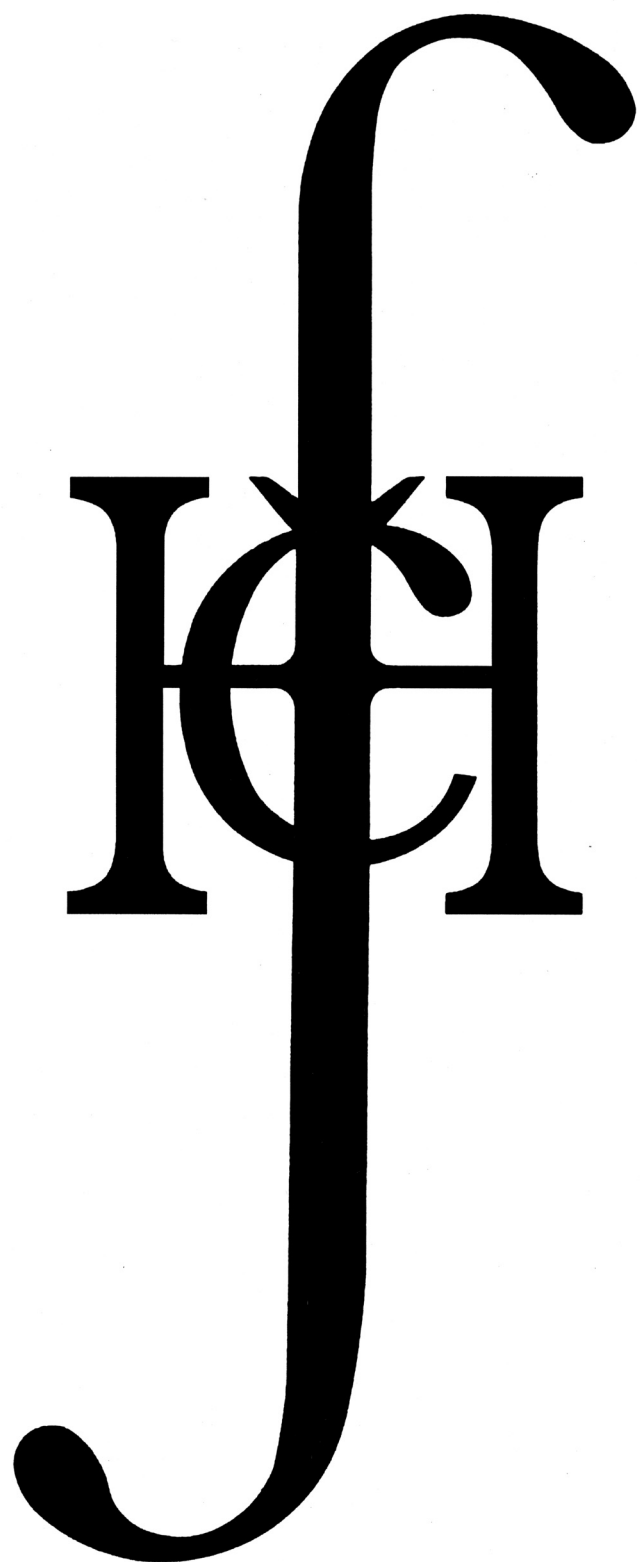
Grafická úprava: Stanislava Jelínková

Vydává: Univerzita Karlova v Praze – Pedagogická fakulta – vydavatelství
Vychází 4x ročně: Roční předplatné 200 Kč, jednotlivý výtisk 50 Kč + poštovné a balné
Tisk: Tiskárna Regleta, spol. s r. o., Novovysočanská 24 N, 190 00 Praha 9
Administrace, objednávky a fakturace: Jana Sendulská, tel. 221 900 152

Text příspěvků zasílejte v elektronické podobě na e-mailovou adresu vanova.h.@seznam.cz
Obrazový a notový materiál se vrací pouze na vyžádání
Redakce si vyhrazuje právo nezbytné úpravy rukopisů

Adresa redakce: Univerzita Karlova v Praze – Pedagogická fakulta – vydavatelství
M. D. Rettigové 4, 116 39 Praha 1

© Univerzita Karlova v Praze – Pedagogická fakulta
Praha 2004
MK ČR E 6248



**NADACE
ČESKÝ
HUDEBNÍ
FOND**

*Časopis je vydáván
za finanční spoluúčasti
NČHF*

HUDEBNÍ VÝCHOVA

Josef Říha: ROMSKÉ RONDO

(Tři romské lidové písně jako rondo pro dětský sbor a klavír)
(Dvojhlas ad libitum)

- 1) ODI KALI MAČKICA (A ta čierna mačička)
- 2) KANA SOMAS BYSTRICU (Keď som ja bol v Bystrici)
- 3) ČIRIKLORO, MIRIKLORO (Ty vtáčátko, Koráločka)

ODI KALI MAČKICA (A ta čierna mačička)

O - di ka - ľi mač - ki -
A tá čier - na ma - čič -

The musical score for the first song is in 2/4 time and G major. It features a vocal line and a piano accompaniment. The piano part consists of a rhythmic pattern of eighth notes in the bass and chords in the treble.

8

ca Pa - lo fo - ros de - na - šel. Dža, dža, na - la -
ka po me - ste si be - ža - la. Chod', chod', ne - boj

The musical score for the second song is in 2/4 time and G major. It features a vocal line and a piano accompaniment. The piano part consists of a rhythmic pattern of eighth notes in the bass and chords in the treble.

16

dža me - pal tu - te na - dža - va na - dža - va.
 sa, ja za te - bou ne - pôj - dem. ne - pôj - dem.

1. 2. Fine

1. 2. Fine

23 KANA SOMAS BYSTRICU
 (Ked' som ja bol v Bystrici)

Ka - na so - mas By - stri -
 Ked' som ja bol v By - stri -

1. 2. Fine

1. 2. Fine

26

cu cin - dom man - ge pa - pi - ňa
 ci, kú - pil som si slie - pku.

1. 2. Fine

1. 2. Fine

29

la pa - pi - ňa šku - bin -
slie - pku som si oš - kl -

cin - dom man - ge pa - pi - ňa.
kú - pil som si slie - pku.

la pa - pi - ňa
slie - pku som

32

dom,
bal,

šku - bin - dom,
oš - kl - bal,

an - dre pi - ri ra - kin - dom.
do ka - stró - lu va - riť dal,

dom.
dal.

D.C. al ♩

D.C. al ♩

36

3. ČIRIKLORO, MIRIKLORO
(Ty vtáčátko, Koráločka)

39

Či-rik - lo - ro, mi-rik-lo - ro,
Ty vtá-čát-ko, Ko-rá-loč - ka,

li - dža man-ge mro-ji - lo -
od-nes lás - ku zo sr-dieč -

42

ro...
ka...

Li - dža, li - dža, kaj me phe -
Od - nes, od - nes, kam ti šuš -

44

nav,
kám,

mre rom-ňa-ke an-dre že - ba...
mo-jej mi-lej do vre-cúš - ka.

D.C. al Fine

D.C. al Fine