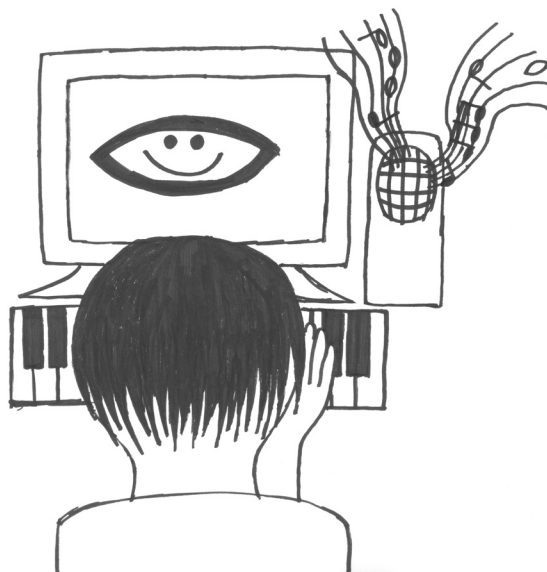


Využití počítačů v hudebním vzdělávání 1. část

Vladimír Vondráček

Rámcový vzdělávací program základního vzdělávání, který je výsledkem trendu modernizace vzdělávacího systému, souvisí se současnými společenskými a ekonomickými proměnami v evropském společenství. Evropská rada vytyčila v Lisabonu v březnu 2000 hlavní strategický cíl pro období 2000–2010: Evropa by se měla „stát konkurenčně nejschopnější a nejdynamičtější ekonomikou na světě, která čerpá ze znalostí a dovedností a je schopna nepřetržitého hospodářského růstu při současném dosažení většího množství lepších pracovních příležitostí a větší sociální soudržnosti“. Tento cíl inicioval přípravu a schválení Pracovního programu formulujícího cíle systémů vzdělávání a odborné přípravy, na kterém se shodli ministři členských států Evropské unie zodpovědní za vzdělávání a odbornou přípravu.

Současný vzdělávací trend v České republice je formulován v nových kurikulárních dokumentech (RVP), které se týkají jednotlivých školských stupňů. Příslušné školské dokumenty jsou pro pedagogy, jak známo, závazné při tvorbě ŠVP ZV. Nové kurikulární dokumenty jako celek preferují: 1. integrativní vazby mezi předměty, 2. diferencované vyučování, to jest zohlednění individuálních dispozic žáků, 3. vyučování progresivními metodami, například využívání skupinové a individuální práce s žáky, problémového a projektového učení, využívání nových informačních technologií, 4. důraz na chápání souvislostí mezi poznatky a činnostmi. Ve výsledku jde o záměrnou a intenzivní přípravu žáků na jejich další profesní i osobní život. Při plánování hudebního vyučování musí učitel zohlednit rovněž průřezová témata, která jsou vzhledem k účivu projektována integrativně, a vzdělávací oblasti, do nichž se předměty příbuzné povahy spojují. Dalším principem výstavby vzdělávacího obsahu hudební výchovy je jeho



provázanost s klíčovými kompetencemi.

V oblasti informační a komunikační technologie pro žáky v období základního vzdělávání (ICT) formulovala pracovní skupina Evropské komise pro vzdělávání komunikační kompetence takto: „Jedná se o schopnost používat multimediální technologie a využívat je k vyhledávání, ukládání, vytváření, prezentování, třídění a k výměně informací.“¹ Tato schopnost je pochopitelně využitelná ve všech vzdělávacích oblastech a učebních předmětech a s ohledem na jednohodinovou dotaci hudební výchovy je cestou k zefektivnění i tohoto předmětu. Vzhledem k tomu, že pro podmínky školního prostředí jsou v oblasti využití ICT vhodným médiem tematické CD-ROMy, je třeba, aby byl učitel hudební výchovy schopen je v práci s žáky účinně využívat a integrovat s dalšími zdroji, jako jsou knihy, učebnice, časopisy nebo internet.

Jak je vidět, současný vývoj naší vzdělávací soustavy vytváří podmínky pro přirozenou mezioborovou integraci učebních předmětů. Realizace efektivního využívání informačních a komunikačních technologií ve vzdělávání a inte-

¹ www.vuppraha.cz.

grace ICT s jinými předměty prostřednictvím RVP je však *značně závislá na profesních kompetencích učitelů, na jejich připravenosti*. Tato příprava je možná jednak v rámci dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků (DVPP), jednak již při vysokoškolském studiu.

Průběžné prohlubování kvalifikace učitelů v kurzech a seminářích DVPP probíhá na všech typech škol. Je však koncipováno zejména poptávkou ze strany učitelů po jednotlivých typech vzdělávacích akcí s tematickým zaměřením a není utvářeno systematicky vzhledem k potřebám probíhajících reforem školského systému. Ve velké většině případů je závislé na ochotě učitelů se v konkrétních oblastech sebevzdělávat, v zásadě by však mělo vycházet z koncepčních záměrů ředitelů škol, kteří by v oblasti dalšího vzdělávání měli postupovat systematicky na základě vytvořených ročních průběžně aktualizovaných plánů DVPP.

V posledních pěti letech probíhalo souběžně s akcemi DVPP vzdělávání pedagogických pracovníků řízené MŠMT prostřednictvím vládního programu *státní informační politiky ve vzdělávání* (SIPVZ). Jednalo se v něm o utváření informační gramotnosti pedagogických pracovníků v několika úrovních, přičemž byly stanoveny cílové hodnoty požadovaného

zvládnutí jednotlivých úrovní školení v rámci pedagogického sboru školy.² Podle nastavených požadavků však měla být pouze čtvrtina proškolených učitelů na úrovni *pokročilý* schopna efektivně využívat ICT v oblasti jimi vyučovaných předmětů. Protože ale nabídka jednotlivých kurzů nebyla mnohým učitelům dostupná pro organizační, časovou nebo dopravní náročnost, je připravenost jednotlivých učitelů aplikovat ICT do svých vyučovaných předmětů různá. Ještě výraznější disproporce v nabídce školicích středisek byly v oblasti využití ICT v hudebním vzdělávání. Například pro učitele základních uměleckých škol byly dostupné kurzy v omezené míře a zejména v místech, kde již bylo v minulých letech využívání ICT ve výuce aplikováno.³

Vzhledem k uvedeným faktům je tedy třeba zmínit potřebu dosažení požadovaného vzdělání hudebních pedagogů již při *vysokoškolské přípravě* budoucích učitelů hudební výchovy. Ta v současné době v aplikaci ICT do hudebního vzdělávání v kontextu RVP neprobíhá systematicky a je determinována jak technickým a softwarovým zázemím pedagogických pracovišť, tak úsilím a osobní angažovaností pedagogů, kteří příslušné předměty vyučují. Pro učitele hudební výchovy to předpokládá nejenom počítačovou gramotnost, ale vědět v oblasti ICT o multimediálních možnostech CD-ROMů a o vhodné literatuře, která přispěje k jejich profesnímu růstu. Měli by se seznámit s příklady modelových situací využití

² Podle ministerských pokynů mělo 75 % učitelů dosáhnout úrovně Z – začátečník, 25 % učitelů úrovně P – pokročilý a část pedagogů měla absolvovat školení specializačního zaměření na vybranou oblast aplikace ICT ve vzdělávání do konce školního roku 2005–2006.

³ Takovými místy byla například školicí centra v Polici nad Metují, Praze nebo Českých Budějovicích.

CD-ROMů v hudební výchově s ohledem na vzdělávací obsah tohoto předmětu.

Aby mohly být efektivně využity v hudebněvýchovném procesu ICT a konkrétně multimediální aplikace na CD-ROMech, kromě již zmíněných profesních kompetencí učitelů, *musí být zajištěny také předpoklady v oblasti znalostí i dovedností žáků*. Učitel si tedy musí přesně formulovat cíle v podobě očekávaných výstupů žáků v souvislosti s utvářením požadovaných klíčových kompetencí obsažených ve školním vzdělávacím programu.

Platný RVP pro základní vzdělávání konkretizuje využívání ICT v hudební výchově pouze při výčtu obsahu učiva v instrumentálních činnostech.⁴ Jedná se o využití keyboardu a počítače při hře a tvorbě doprovodů a využití notačních programů⁵ při záznamu hudby. Mnohé podstatné očekávané výstupy žáků, které mohou významným způsobem obohatit hudebněvýchovný proces, zmíněny nejsou. Pro další využití v hudebně pedagogické praxi zejména s ohledem na tvorbu školních vzdělávacích programů v kontextu efektivního využití ICT v hudebním vzdělávání je možné konkretizovat například následující *očekávané výstupy. Žák umí:*

- připojit MIDI nástroj k počítači a nastavit potřebné parametry pro jeho aktivaci v systému Windows,
- na počítači přehrávat prostřednictvím softwarových přehrávačů různé typy hudebních souborů,
- za účelem poslechu hudby připojit k počítači externí reproduktory nebo sluchátka včetně softwarového nastavení hlasitosti,
- spustit a případně na počítači nainstalovat multimediální aplikace na CD-ROM titulu s hudebněvýchovnou tematikou, dokáže se intuitivně zorientovat v prostředí ovládání programu a dokáže využít jednotlivé

⁴ RVP pro základní vzdělávání, s. 66-68.

⁵ Uvedeny jsou programy *Capella*, *Finale*, *Sibelius*.

možnosti programu k tvořivým činnostem,

- připojit k počítači mikrofon a nastavit potřebné parametry v systému Windows,
- prostřednictvím mikrofonu a jednoduchého softwaru nahrát do počítače své instrumentální nebo vokální projevy, archivovat je a případně je dále zpracovávat,
- pomocí základních funkcí notačního programu zapsat a volbou vhodných nástrojových barev ozvučit jednoduchou melodii s doprovodem.

Často používanou *metodou* v současné hudební pedagogice je *modelování hudebně pedagogických příkladů nebo vytváření modelových didaktických situací*. Její obecně pedagogický základ⁶ rozpracoval na podmínky hudebně výchovného procesu v osmdesátých letech Jaroslav Herden⁷ do podoby tzv. *dynamického modelu*. V Herdenově pojetí se jedná o zjednodušený model složitě situace, o funkční ideální postup, který respektuje teoretická východiska a vyhovuje hudebně pedagogické praxi. Lze ho charakterizovat jako sled činností a nezbytných postupných operací, jako určité schéma, které umožňuje více správných řešení, z nichž si učitel může vybírat podle svého záměru a aktuálních podmínek vyučování. S přibývajícím pedagogickými zkušenostmi se otevírá prostor pro kreativní obměňování základního schématu dynamického modelu vzhledem k souboru měnících se podmínek a možností vyučování. Význam *modelových příkladů* z pedagogického hlediska je následující:

- jsou didaktickou inspirací pro učitele hudební výchovy, který je může převzít a podle nich vyučovat;

⁶ V sedmdesátých letech 20. století byla tato metoda formulována v oblasti obecné pedagogiky. Například: BACÍK, F. K otázkám modelování vzdělávacích a výchovných objektů. *Pedagogika*, 1977, 27, s. 336.

⁷ HERDEN, J. *Možnosti modelování didaktické situace při poslechu hudby*. Hudební výchova v profilu žáka základní školy. Sborník katedry hudební výchovy Pedagogické fakulty Univerzity Karlovy. Praha: Univerzita Karlova, 1985, s. 59-71.

- ponechávají učitelé hudební výchovy možnost optimální volby přístupu k hudebnímu materiálu a umožňují předat učivo netradičním způsobem;
- iniciují kreativitu učitele, který může osvědčené postupy aplikovat na jiná témata;
- poskytují učitelé zpětnou vazbu o úrovni hudebních znalostí a dovedností žáků.

Naše další úvahy jsou zaměřeny na progresivní pedagogicky promyšlené využití CD-ROMů v modelových hudebně pedagogických situacích. Aby bylo možné modelové situace realizovat, je však třeba zajistit vybavenost škol příslušnou počítačovou technikou. Situace v posledních letech byla řešena z iniciativy MŠMT. Ministerstvo vydalo v roce 2004 metodický pokyn s názvem *Standard ICT služeb ve škole*, který měl dosažením nastavených ukazatelů na školách zabezpečit minimální podmínky pro využití ICT ve výuce. Školy pak prostřednictvím ministerstevských dotací uskutečňovaly nákup počítačové techniky v souladu s plánem ICT, který musely před žádáním dotace zpracovat. Díky dotacím se většině škol podařilo celkový stav vybavenosti počítačovou technikou zvládnout na úrovni, která plně postačuje využití ICT v jednotlivých předmětech, a tedy i v hudební výchově.

Ke spouštění CD-ROMů je třeba odpovídající hardwarová konfigurace počítače pro optimální využívání multimediálních aplikací. Většina CD-ROMů uvádí minimální a doporučenou konfiguraci počítače ke spuštění a provozování aplikace. Informace o konfiguraci zahrnují nejčastěji taktovací frekvenci procesoru, velikost volného diskového prostoru, rozlišení grafické karty a monitoru, specifikace zvukové karty a případně další požadavky. Nedostačující výkonost počítače může být znatelná zejména při přehrávání videa. Z hlediska provozování multimediálních programů zaměřených na hudbu je zajištění kvalitní hudební reprodukce, která se odvíjí v prvé řadě od kvality zvukové karty. Pro spouštění CD-ROM titulů je pak také nutná CD-ROM mechanika. Současné mechaniky jsou dostatečně rychlé pro spouštění multi-

mediálních titulů a bývají nejčastěji v kombinaci s DVD mechanikou. Pro využití všech možností aplikace je pak dobré propojit počítač s keyboardem nebo jinými elektronickými nástroji s MIDI výstupem. Většina dnes vyráběných modelů keyboardů používá standard MIDI v podobě USB slotu, který umožňuje propojení MIDI s počítačem nezávisle na zvukové kartě.

Využití CD-ROMů v hudebním vzdělávání pak může probíhat různými způsoby. Učitel je může využít v přípravě na výuku zejména jako zdroj informací. Nabízejí se informace v několika různých podobách, nejčastěji v podobě textů, obrázků, grafických schémat, audio a videoukázek. Důležitým aspektem při jejich používání je multimedialita zpracování a vzájemná provázanost informací. Multimediální tituly mohou být učitelé zdrojem inspirace při utváření vlastních didaktických postupů: kombinace textových a mluvených informací, využití videoukázek pro dokreslení textových popisů, provázanost informací s hudebními ukázkami a podobně. Ve vlastním hudebněvýchovném procesu je možné uplatnit CD-ROM s ohledem na použitou metodu.

1. *Metody zprostředkování učiva převážně učitelem:*

- výklad – mluvené komentáře, textové informace s hypertexty, grafické informace v podobě schémat, obrázků, fotografií, vyobrazení skladatelů;
- prezentace hudebního díla – snadné interaktivní spouštění hudebních ukázek, provázanost hudebních ukázek s dalšími informacemi, spouštění hudebních doprovodů pro vlastní hudební projevy učitele a podobně.

2. *Metody založené na spolupráci s žákem:*

- CD-ROM by neměl vytlačovat aktivní muzicírování, může však výrazně pomoci při přehrávání hudebních podkladů s nastavením tempa, nástrojové barvy, volbou hlasitosti partů a podobně;
- při instrumentálních činnostech CD-ROM nabízí ozvučené notové party, zpětnou vazbu ve vizuální i zvukové podobě při použití nástroje propojeného přes MIDI k počítači;

- při poslechových aktivitách se uplatní interaktivní grafické vyjádření formových schémat s interaktivním spouštěním příslušných hudebních ukázek, doprovodné textové, mluvené i grafické komentáře k poslouchané skladbě, možnost snadného výběru hudebních ukázek z jednoho média a podobně.

3. Metody samostatného objevování hudby:

- využití při rozvoji improvizčních schopností – hudební podklady s možností nastavení jednotlivých parametrů, jako je tempo, nástrojová barva, hlasitost partů aj.,
- práce s interaktivně ozvučeným notovým zápisem – možnost poslechu jednotlivých partů, zobrazení přesné pozice v notopisu při přehrávání a další,
- využití při rozvíjení elementárních kompozičních dovedností – možnost zápisu a ozvučení jednoduchých notových zápisů,
- zapojení hry na nástroje s MIDI propojením ve spolupráci s jednotlivými funkcemi programu,
- tvůrčí využití multimediálních informací při tvorbě výstupů v podobě medailonku skladatele a podobně.

Kromě uvedeného pohledu na využití CD-ROMů v hudebním vyučování pak limituje použití počítače v jeho jednotlivých fázích především dostupnost počítačové techniky v prostoru tříd. Při zapojení počítače do vyučování, kdy k němu má z různých důvodů přístup pouze učitel, se nabízí výše popsané možnosti užití s propojením na ozvučení celé třídy a dataprojektor. Učitel tak získává snadno ovladatelný zdroj různých médií, který nahrazuje běžné audio a videopřehrávače a poskytuje také vyšší komfort ovládání.⁸ V dalším pohledu je pak optimálním řešením skupinové využití počítačů, které významně rozvíjí týmovou spolupráci a umožňuje

řešení diferencovaných úkolů jednotlivými členy týmu. Při možnosti využití počítače *jeden žák – jeden počítač* je významným kladem možnost zohlednění individuálních dispozic žáků při řešení úkolů s využitím funkcí programu. Důležitým aspektem z hlediska hudební výchovy je při vybavení počítačů sluchátky také možnost individuálního poslechu, při kterém se žáci vzá-

jemně neruší. Mohou si nastavit hlasitost poslechu, opakovaně se vracet k hudebním ukázkám a podobně.

Na druhé straně individuální používání počítače může přinést také zápory: například omezení vzájemné spolupráce a komunikace, možnost nežádoucích aktivit, jako je například surfování na internetu a podobně. Při vhodném technickém i organizačním

řešení lze však negativní důsledky minimalizovat. Vyhovujícím řešením jak pro skupinovou, tak pro individuální práci s počítačem při výuce jsou pak mobilní učebny s použitím notebooků. Ty nabízejí ideální flexibilní způsoby uplatnění počítačů ve skupině, zejména v aspektu prostorového uspořádání. Pro cenovou náročnost však zatím v prostředí českých škol nejsou významněji uplatňovány.

Odkaz německého hudebního pedagoga Lea Kestenberga je stále živý

V dnech 29. 11.–1. 12. 2007 se sjelo do Olomouce na padesát muzikologů a hudebních pedagogů z České republiky, Slovenska, Polska a Rakouska na mezinárodní muzikologickou konferenci nazvanou *Inovace v hudební pedagogice a výchově (K počtě Lea Kestenberga)*. Konference se uskutečnila v prostorách Uměleckého centra Univerzity Palackého, bývalého Jezuitského konviktu (největšího barokního objektu v Olomouci) pod záštitou rektorů UP v Olomouci a Katolické univerzity v Ružomberoku prof. RNDr. Lubomíra Dvořáka, CSc., a prof. PhDr. Borise Banáryho, CSc. Připomenula životní jubilea významného německého, československého a izraelského hudebního pedagoga, umělce a politika, rodáka ze slovenského Ružomberoka Lea Kestenberga (125 let od narození a 45 let od úmrtí). Hovořilo se nejen o Kestenbergově významu pro dobovou hudební pedagogiku, ale zvláště o tom, jakou inspirací byl tento pedagog, pianista a organizátor pro celý obor a pro další kreativní inovace hudebně didaktického, metodického a pedagogického myšlení. To musí reagovat tvůrčím způsobem na novou situaci dnešního globalizovaného světa, zvláště na pronikání vlivu jednotlivých evropských i mimoevropských kultur i nových informačních technologií do našeho života.

Osobnosti Lea Kestenberga, jeho neobyčejně složité život-

ní cestě a jeho přímému odkazu dnešní hudební pedagogice bylo věnováno prvních osm příspěvků včetně hlavního referátu prof. dr. Ivana Poledňáka, DrSc. V dalších pojednáních se referující zabývali aktuální problematikou teorie a praxe dnešní hudební výchovy, kreativními přístupy k nástrojové výuce i k hlasové výchově, problematikou vysokoškolského hudebního vzdělání učitelů v současnosti, vzdělávacími systémy v hudební výchově včera a dnes apod. Samostatné „bloky referátů“ byly věnovány významným osobnostem české hudební pedagogiky ve 20. století. Pozornost byla dále zaměřena i na způsoby implementace kreativních prvků v elementárním dětském komponování, na psychologické aspekty hudební edukace i na roli tradičního hudebního folkloru a world music v dnešní hudební výchově.

V závěru tří denního jednání, které navázalo na předchozí konferenci v Berlíně (2005) a v Praze (2006) věnované odkazu L. Kestenberga, byly přijaty teze, vyjadřující hlavní tendence současné hudební pedagogiky a hudební výchovy:

- Nutnost dalších inovací jako reakcí na proměny širšího prostředí, ve kterém se hudební proces realizuje.
- Pluralita hudebně výchovných přístupů a koncepcí.
- Podpora hudebně výchovných koncepcí zaměřených na kom-

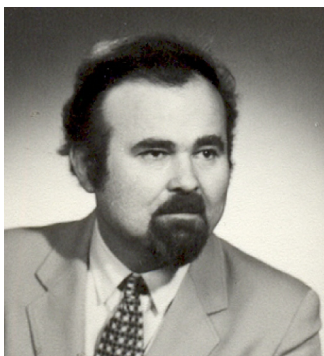
plexní (emocionální, kognitivní) rozvoj osobnosti.

- Rozvoj celoživotních forem hudební edukace s podporou ICT.
 - Integrita české hudební výchovy a pedagogiky do evropských hudebně výchovných struktur, zejména EAS.
 - Nutnost národní i internacionální partnerské kooperace v oblasti uskutečňování grantových hudebně výchovných projektů.
 - Integrace národních evropských (západních, východních a jihovýchodních) hudebních kultur do hudebně výchovných koncepcí jako pramene národní identity.
 - Integrita obnovených československých vztahů v oblasti hudební výchovy a hudební pedagogické teorie.
 - Studium a využití masmédií a ICT jako nezbytného předpokladu hudební výchovy a hudební pedagogiky v 21. století.
- Pořadatelé konference z olomoucké katedry hudební výchovy PdF UP ujistili všechny její účastníky, že v jarních měsících roku 2008 bude vydán konferenční protokol se všemi příspěvky (pokud je ovšem referující včas odevzdají). A dnes můžeme konstatovat, že v právě vycházejícím sborníku z konference *Inovace v hudební pedagogice a výchově. K počtě Lea Kestenberga (1882–1962)* je celkem 49 příspěvků od 47 autorů.

ec

Václav Drábek – vědec, pedagog, člověk

Alexandros Charalambidis



Když jsem byl požádán o zpracování článku, který by byl věnován nedávno zesnulému Václavu Drábkovi – hudebnímu pedagogovi a vědci, byl jsem na rozpacích. UVědomil jsem si, jak nesnadný a zároveň odpovědný úkol na sebe přebírám, napsat něco o člověku, s nímž jsem se v době studia setkal jako s učitelem a s nímž mě po patnácti letech osud spojil znovu, tentokrát v roli mého rádce, spolupracovníka a především přítele.

Václav Drábek se narodil 29. srpna roku 1943 v Litomyšli. Své obrovské hudební nadání prokázoval již od mládí – učil se houslové hře, zpěvu, v letech 1967–77 pak soukromě studoval kompozici a dirigování. Vysokoškolské vzdělání získal na Filozofické fakultě Masarykovy univerzity v Brně, kde vystudoval češtinu, hudební vědu a výchovu. Po ukončení muzikologického studia byl v letech 1972–73 krátce zaměstnán jako učitel češtiny na Střední průmyslové škole textilní ve Dvoře Králové nad Labem, poté do roku 1978 pracoval jako odborný asistent katedry hudební výchovy Pedagogické fakulty v Hradci Králové. V letech 1978–1985 působil jako umělecký ředitel Komorní filharmonie v Pardubicích. Do Divadelního ústavu v Praze přešel v roce 1985. Zde jako vědecký pracovník vykonával funkci zástupce vedoucího hudebního oddělení. Od roku 1987 působil jako odborný asistent na katedře hudební výchovy Pedagogické fakulty Univerzity

Karlovy, od roku 1998 pak jako docent.

Ve své vědecké a pedagogické práci se zaměřoval na problematiku dějin hudby, hudební psychologie, estetiky i hudební didaktiky. Byl autorem řady odborných statí, monografií i studií, editorem několika sborníkových publikací. Hudebně kritickou činnost rozvíjel v časopisech *Hudební rozhledy*, *Opus musicum*, *Gramorevue*. Jako popularizátor hudby spolupracoval s Českým rozhlasem a Českou televizí. Působil jako místopředseda Společnosti pro hudební výchovu, lektor Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy ČR a stálý zástupce České republiky v European Association for Music in Schools. Spolupracoval s Institutem integrativní hudební pedagogiky a polyestetické výchovy v Salcburku a s dalšími zahraničními pracovišti. Na poli hudební výchovy byl propagátorem integrativní hudební pedagogiky. O české hudbě a hudební výchově přednášel v Maďarsku, Rakousku, Německu, Švýcarsku, Belgii a Holandsku. V posledních letech intenzivně spolupracoval s Výzkumným ústavem pedagogickým v Praze na tvorbě kurikula hudebního oboru a integrujícího tématu Umělecká tvorba a komunikace a na jejich implementaci do gymnaziálního vzdělávání.

Avšak ani odborné články a publikace, ani jakákoliv byt sebelépe zpracovaná encyklopedická hesla nemohou postihnout celkový obraz Václava Drábka: jeho nesmírné lidství a vstřícný přístup ke studentům, spolupracovníkům, rodině a přátelům a vlastně ke všem, s nimiž se ve svém životě potkal. Při jednání byl vždy pozorným posluchačem, ale i empatickým kritikem. Nikdy nedal okázale najevo svoji intelektuální převahu, spíše upozorňoval, tázál se, přiváděl příklady a argumenty a tím nenápadně, ale systematicky směřoval druhého ke správnému pochopení věci i k opravě mylného názoru. Vlastně učil celý svůj život.

Jeho filozofický záběr byl ohromující. Z prostinkého motivu dokázal rozehrát koncertní etudu, na jejímž konci stála ohromující kadence s fenomenálním závěrem. Na jakékoliv téma uměl nahlížet z mnoha zorných úhlů, přičemž nikdy neztratil v předivu myšlenek nit, která vedla až k samotnému rozřešení.

Vzpomínám si, že při jednom našem společném rozhovoru pozvolna převedl řeč na problematiku politiky, o níž také často rád a vášnivě diskutoval. Přišel tehdy s myšlenkou propojení motivu rozhodného jednání, jasné vize a citlivého přístupu. „Víš“, řekl mi, „kdybych byl politikem, asi bych razil heslo *vřídlná rozhodnost*“. Pravdou je, že celá debata probíhala v rovině nadsázky, a s tou Václav zacházel mistrně, ale, aniž by si to možná v té chvíli uvědomil, oním heslem vlastně vystihl sám sebe – vřídlného a laskavého přítele, který dokáže vytušit problémy druhého, vcítit se do jeho potřeb, pomoci, a zároveň přímého a nekompromisního člověka s odvahou říci svůj názor a rozhodnout – nikoliv však z pozice moci a arogance, ale na základě poučenosti a obrovského vědění...

Potrěpěl si na dochvilnost, a pokud se z nějakého důvodu opozdil, s žertem říkal: „O co později jsem přišel, o to dříve odejdu“. Bohužel odešel o to dříve, o co později jsem se s ním jako se spolupracovníkem a průvodcem na své profesní i lidské pouti setkal. Nebude však scházet jenom kolegům, přátelům, nejbližším, celá hudební pedagogika přišla o vzácného odborníka, vizionáře, který tušil a věděl, jakým směrem se má hudební výchova ubírat, aby neztratila nic ze své původnosti a přitažlivosti.

Za sebe bych si dovolil na závěr vyslovit jedno přání. Ať všem při vzpomínce na Václava Drábka zazní nějaký smuteční tón Asraela, ale naděje z Nového světa.

Zdroje a použítá literatura:

Český hudební slovník osob a institucí. Dostupné z WWW: <<http://www.musicologica.cz/slovník/index.php>>.

WWW stránky katedry hudební výchovy PedF UK. Dostupné z WWW: <<http://www.repix.org/khvweb/>>.

Osobní korespondence a rozhovory.



Katedra hudební výchovy
Pedagogické fakulty Univerzity Karlovy
v Praze
a redakce časopisu *Hudební výchova*
se připojuje tichou vzpomínkou na
doc. PhDr. Václava Drábka, CSC.,
našeho kolegu, přítele a zástupce vedoucí
redaktorky Hv. Z jeho odkazu otiskujeme
v tomto čísle tvůrčí seminář pro studenty
gymnázií na téma *Umění a kýč*
a medailonek k výročí F. Schuberta.

Tvůrčí semináře jako součást předmětu Umělecká tvorba a komunikace

Václav Drábek

Tvůrčí semináře představují hlubší sondy do určité problematiky, která vyplývá z cílů a osnov předmětu. Mohou být stanoveny i zcela volně (po dohodě vyučujícího se studenty) tak, aby téma postihlo nějaký jev či problém, s nímž jsou žáci konfrontováni a chtějí na něj dát anebo dostat odpověď. Tomuto záměru nejlépe odpovídá forma tematického či projektového vyučování. Práce na tématu (projektu) může trvat několik hodin i měsíců, záleží na přitažlivosti a náročnosti námětu.

Zvolené tematické okruhy je nutno rozpracovat s použitím různých metod (výklad učitele, tvořivé činnosti žáků, referáty jednotlivců, paralelní práce ve skupinách – ve škole i mimo školu, diskuse aj.) Studenti budou požádáni, aby sami vyhledali aktuální informace v literatuře, v denním tisku, připravili různé materiály potřebné k objasnění dílčích otázek a problémů. Důležité je, aby se pro účast ve skupinách rozhodli dobrovolně na základě individuálních schopností a zájmů. Koordinaci práce zajistí učitel.

Stručný nástin semináře

Umění a kýč

Výklad učitele:

Kýč je patrně tak starý jako umění samo, máme-li na mysli umění autentické jako duchovní reflexi skutečnosti usilující o tvůrčí pojednání obsahu a formy. Už ve starém Římě existovaly vedle klasických obrazů plakáty, líčící milostné historky, vojenská tažení a jiné senzační události, čímž vycházely vstříc zálibě lidu v ilustracích, a plnily tak funkci pozdějších kreslených seriálů. Vynález dřevorezu, mědirytu a knihtisku umožnil technickou reprodukci jarmarečních písniček a obrázků, od 16. století pak vznik zábavných knížek lidového čtení. Toto zlidovělé umění, jehož autoři – více či méně zdatní řeme-

slníci – nadbíhali vkusu naivního publika, svou tendencí ke standardnosti a nenáročné zábavě už bezprostředně připravilo nástup moderního kýče.

Rozpor mezi kýčem a uměním je tedy starého data a vyplývá z jejich rozdílné podstaty. Tam, kde umění tvoří, kýč tvorbu jen předstírá (nápodobou uměleckých postupů či spíše jejich redukcí na osvědčená klišé). Tam, kde umění klade otázky po smyslu života, kýč sleduje jediný cíl – líbit se. Proto pracuje jen s atraktivní tematikou, líčí svět v růžových barvách, nenutí k přemýšlení, vede k falešnému sebeuspokojení. Tak věrně vyvedený Oldřich s Boženou má vzbudit v divákovi hrdost nad tím, jak se vyzná v historii, zahrát na jeho vlastenectví a jindy zase sličná nahotinka zalichotit jeho mužnosti. (Zde je prostor, aby žáci sami uváděli nejčastější náměty výtvarných kýčů: jelen v říji, srnky na pasece, březový háj, západ slunce, kotě s klubkem vlny atp.).

Nebývalý rozmach kýče ve 20. století je podporován moderními civilizačními faktory. Technizací a komercializací života společnosti, náhradním sebeprožíváním individua, paradoxně pak i demokratizací umění, jež ovšem zůstává obvykle na začátku cesty. Zpřístupňuje sice umění, ale tím ho ještě nečiní zásadně dostupnějším. Bez určité průpravy je nemožné rozumět náročnějším dílům, proto nastává i postup opačný. Snaha přiblížit umění průměrnému vkusu. Ten je ale stále více nivelizován, a to jak vnější manipulací (viz např. masmédiá), tak preferencí rozumu na úkor imaginace, což umrtvuje fantazii, spontaneitu i umělecké cítění. Nelze-li zredukovat román na napínavý děj, obraz na atraktivní námět, zájem obecnstva selhává. (Příklady z literatury a výtvarné oblasti je bezpočet, učitel i studenti si je jistě snadno opatří: sešity kriminálních příběhů, knížky edice

Harlequin, pohlednice, plakáty, reklamy).

Hlavní podíl na šíření kýče má v současnosti prudký rozvoj grafické a nahrávací techniky, působení masmédií. Přirozeně nelze vinit za tento stav techniku. Ta je pouze nástrojem v rukou velkého byznysu, jenž v zájmu zisku volí cestu nejmenšího odporu. Na jedné straně vychází vstříc „touze moderního člověka po rozptýlujícím potěšení s cílem střídavě uklidňovat a snesitelně dráždit“ (Cigánek), na druhé straně tyto potřeby uměle vyvolává prostřednictvím módy, reklamy apod. Tomu nahrává i další charakteristický rys moderní společnosti – tendence považovat za hodnotu vše, co má úspěch. (Zde bude na místě zavést diskusi na téma Co je úspěch?, probrat recepty na výrobu hvězd pop music apod.).

Moderní kýč je v mnoha směrech rafinovanější a přizpůsobivější než jeho předchůdci. Často překvapuje řemeslnou jistotou, profesionální kvalitou provedení, jíž se liší od braku – výtvaru diletantského, ba zfušovaného. Přes pružnost v otázkách módy zůstává však v zajetí schématu příznačného pro pokleslé žánry (comics, filmový western, lidovka). Jeho značná životaschopnost souvisí s psychologickým působením. Umožňuje totiž ono náhradní sebeprožívání – vnitřní kompenzaci toho, čím jsme se reálně nestali. Projekce vlastního „já“ do cizích osudů není v tomto případě jen nezbytným ztotožněním diváka s kladným hrdinou, nýbrž nekritickým zhlédnutím se ve zbožňovaném ideálu za cenu ztráty vlastní identity. Takové tendence existovaly přirozeně i v minulosti, avšak ještě nikdy se jim člověk nepoddával tak bez zábran jako dnes. S tím také kýč počítá, když se snaží koketovat s lidskou ješitností, s touhou po úspěchu, s nadějí, že přece jednou přijde happy end.

Identifikaci kýče nejednou ztě-

žuje skutečnost, že hranice mezi ním a uměním není vždy zřetelně patrná, ostrá. Ukáže **to exkurz do oblasti hudby**. Také zde je spjat kýč nejčastěji s pokleslými žánry. U drobných skladeb, dejme tomu dechovky či lidovky, to vyplývá už z jejich konvenčního strukturování (předem dané formální schéma, stereotypní instrumentace), takže umělecké ozvláštňování těchto žánrů je nezřídka postaveno na jediném vtípném nápadu. Tam, kde tento nápad chybí, je výsledkem banalita, ve spojení s okázalou sentimentalitou brak nebo kýč. To se týká především takzvané lidovky (viz dlouholetý TV pořad Sejdeme se na Vlachovce), jejíž hudba, ale i text jsou už dávno anachronismem. (Zde je prostor k rozboru nějaké známé skladby, např. Už troubějí na horách jeleni. Typické je valčíkové metrum – jindy to může být třeba mazurka, polka, méně už foxtrot nebo tango – snaha navázat primitivně na melodiku lidové písně. O lidovost se pokouší také text, jehož duchaplné veršování budí jen útrpný úsměv. (Mysliveček na posedu má palouk pěkně v dohledu a s prstem svým na spoušti dívá se do houští). Bezproblémová idyla a laciný sentiment z celku jen číší).

Z hlediska postupné změny uměleckého žánru v žánr pokleslý je poučné sledovat **vývoj operety**. Na počátku svěží forma hudebního divadla se satirickým podtextem (Offenbach) je vystřídána romantizující idylo (Lehár, Kálmán), až konečně vyústí do takzvané lidové operety, která není ničím jiným, nežli snůškou slágrů propojených primitivním libretem (Jára Beneš: Na tý louce zelený).

Tradiční zázemí kýče představují nejrůznější **úpravy děl slavných skladatelů**. Také úpravu, pokud nejde o nástrojovou transkripci, je totiž nutno posuzovat jako původní dílo. Čím více je sama sebou a ne jen rádoby zkrášleným originálem, tím lépe. Ne vše ale

platí za všech okolností. Hodnotit musíme individuálně, případ od případu. Mnoho také záleží na interpretaci, a to i v hudbě vážné. Příliš sentimentální či patetické provedení může skladbě značně ublížit (srovnej např. několikery přednes Čajkovského Melancholické serenády z *Hurníkova cyklu Umění poslouchat hudbu*. Zájemcům lze doporučit i poslech pěti úprav Dvořákovy Humoresky, z nichž druhá (swing) a pátá (country) jsou přijatelné, ostatní představují typický kýč. Shodou okolností nejmělečtější se tváří

úpravy (zpěv, housle, orchestr) jsou nejpřeslazenější, nejbanálnější. U pěvecké ukázky to není třeba komentovat, u orchestru stačí poukázat na falešný patos, housle působí blazeovaně. Naopak country úprava (ukulele) a jazzová verze (swing) posunují předlohu do naprosto jiného světa, byť s lehkou parodií. Zřetelná distance od originálu, kterému úprava nemíní konkurovat, vzbudí většinou sympatie. Ale i tady platí: originál je originál).

Závěrem malé shrnutí: Kýč se tváří jako umění, ačkoli jím není,

protože neinformuje, nýbrž dezinformuje. Není ani tak problémem uměleckým jako existenciálním. Lichotí naši samolibosti tam, kde umění odhaluje naši nedostatečnost.

Konečně je třeba říci, že ne vše, co postrádá výraznou uměleckou hodnotu, je kýč. Existuje řada přechodných útvarů mezi uměním a neuměním, které mohou plnit pozitivní společenské funkce. To se týká zvláště publicistiky (fejton, reportáž), detektivní novely či televizního seriálu, které uměním být mohou, ale nemusí.

Úkoly pro studenty:

1. Charakterizujte, co je kýč a uveďte některé příklady z literatury, hudby a výtvarné oblasti.
2. Myslíte si, že je nutné proti kýči bojovat? A jestli ano, jak?
3. Srovnejte pět úprav Dvořákovy Humoresky a vysvětlete, proč některé z nich byste označili za kýč.
4. Prostudujte knihu Tomáše Kulky *Umění a kýč*, zvláště podkapitoly Pop art, postmodernismus a kýč, Turista, suvenýr a kýč a napište vlastní esej na toto téma.

Sonda do využití klavírní instruktivní literatury

Roman Frič

Jedním z dilemat pedagoga klavírní hry je promyšlená volba repertoáru. Tento problém vyvstává ještě více na povrch při zařazování skladeb takzvaného instruktivního rázu. Výběr skladeb tohoto druhu se řídí určitými kritérii. Jedním z nich je řešení konkrétního technického úkolu, jehož zvládnutí posune žáka na vyšší kvalitativní úroveň, druhým je otázka přiměřenosti vycházející z jeho individuálních schopností. Spojení těchto aspektů bývá někdy obtížné. Je totiž nutné mít na zřeteli i obsahovou náplň skladeb. Úspěšně se této problematice věnuje ruská klavírní pedagogika.

Pro ruské skladatele je charakteristické, že se v podstatě nikdy nezabývali komponováním instruktivních etud specificky technického rázu. Vycházeli z předpokladu, že studium etud je nutno považovat nejen za technická cvičení, jež rozvíjejí hráčskou zručnost, ale že mohou být nápomocny i při zvládnutí dalších interpretačních úkolů. Tento záměr můžeme pozorovat v instruktivních skladbách ruských skladatelů na všech vývojových stupních. Používali též etudy Czerného, Lemoina aj., a snažili se je doplnit etudami z vlastních skladatelských zdrojů. Pochopili, že nácvik etud je pro interpretační rozvoj nezbytný, ale odmítali samoúčelné technické

pasáže, kterým často chyběla jasnější melodická kresba. Jejich klavírní literaturu s technickým elementem lze charakterizovat takto: melodický základ je nositelem a prvním impulzem technického zpracování. Různé typy problematiky vyplývají většinou z povahy melodie a obsahu hudby, nikoli naopak. Tyto skladby pro děti nesou řadu předností. Téměř se u nich nesetkáme se stupnicovou technikou v klasicistním principu, na němž stavěli Clementi a Czerny. Od počátku výuky je uplatňována polyfonní hra, přičemž jsou tyto skladby zdvojnásobeny uměleckými díly s určitým technickým záměrem.

Podíváme-li se na níže uvedený příklad, vidíme, že je založen na rozmanitém využití frázování, legata a dalších úhozových prvků. Malý klavírista se naučí po zvukové stránce zacházet rovnocenně a kvalitně se dvěma hlasy. Úhozová pestrost skladeb vedla žáky v ruských hudebních školách od útlého věku k uvědomělému soustředění na notový záznam a frázovací interpunkci.

Ke včasnému zařazování polyfonní hry říká A. Goldenveizer:¹ „I docela jednoduchá melodie v pravé ruce, doprovázená jednoduchým doprovodem levé, je polyfonní, neboť ruce přitom hrají dvě různé linie. Proto je tak důle-

žitá, aby se žák učil hrát současně několik hlasů, ale tak, aby jimi pouze nedoprovázel nějaký hlas hlavní, nýbrž aby každý hlas hrál jako živou hudební linii.“

Umění hrát různé linie současně je pro děti po psychologické i technické stránce velmi obtížné. Proto zde nejvíce pomáhá studium polyfonie. Polyfonní skladby by měl klavírista hrát a studovat po celou dobu svého uměleckého vývoje. Stručně řečeno, polyfonie budí alfou a omegou každého klavíristy.

Rusům se podařilo vystihnout základní moment klavírní pedagogiky. Záhy pochopili, že na rozdíl od některých jiných nástrojů vyžaduje klavír mimořádně velkou míru pohybové koordinace. Nemám tím na mysli pouze technickou zručnost, nýbrž všestranně vyvinutou souhru rukou. Od útlého věku jsou žáci vedeni k tomu, aby byli schopni vědomě a promyšleně dělat několik úkonů současně. Ruská dětská literatura je geniální právě v tom, že je k tomuto účelu uzpůsobena a nese zároveň i známky vysoké hudební kvality. Zvládnutí rozmanitosti partu obou rukou v nízkém věku je bezpečnou zárukou získání motorických dovedností, s čímž velmi úzce souvisí hráčská jistota a odvaha. Ve výsledku dosahovali



KISEL, E.; NATANSON, V.; NIKOLAJEV, A.; SRETENSKAJA, N. *Škola igrы na fortepiano*. Moskva : Muzgiz, 1952, s. 50, č. 109.

¹ *Methodika klavírní hry*. Soubor statí sovětských pedagogů. Moskva : Muzgiz, 1955.

Rusové neobvyklé hudební zralosti a velké technické zdatnosti již u nejmladších interpretů.

V Čechách jsme se s tímto přístupem v kvalitní podobě setkali poměrně pozdě. Celá desetiletí u nás používaná „Klavírní škola pro začátečníky“ (Böhmová; Grünfeldová; Sarauer) působí velmi schematically. Nevhodnost pro výuku spatřuji především v její úvodní části, která je pro přípravu správných návyků u klavíru příliš jednostranná. Jasně propracovaný systém výuky malých dětí přinesla až dvojice Zdena Janžurová – Milada Borová v podobě „Klavírní školíčky“, která z ruských zkušeností pedagogicky čerpá. To se však podařilo až v roce 1976. Všechny díly „Nové klavírní školy“, později zpracované týmiž autorkami, jsou pestrou sbírkou skladeb pro několik ročníků základních uměleckých škol. Materiál vychází z kvalitní evropské literatury včetně ruské. V období vzniku „Klavírní školíčky“ začala u nás geometrickou řadou vznikat další klavírní dětská literatura, již se věnovali skladatelé Jiří Pauer, Luboš Sluka, Petr Eben či Klement Slavický, jehož klavírní literatura se těší značné oblibě, a mladí klavíristé, potažmo jejich učitelé ji také často zařazují do soutěžního repertoáru.

V Rusku existuje překvapující množství sbírek etud a jiných instruktivních skladeb různého charakteru. Tomuto směru klavírní literatury speciálně věnovala řada autorů, např. A. Gedike,² E. Gněsina,³ A. B. Goldenveizer, D. Kabalevskij, A. Nikolajev, A. Grečaninov, G. Puchalskij aj. Na tomto základě byla v roce 1951 sestavena „Škola igry na fortepiano“, jejímž cílem bylo rozvíjení sluchové a rytmické stránky od nejjednodušších prvků ke stále jemnějšímu a diferencovanějšímu chápání melodie. Mezi další složky obsahového proudu této školy pat-

ří rozvíjení emocionálního chápání hudby a hudebních obrazů. Tvůrci koncepce této školy zcela zamítlí převahu technických cvičení. Hlavním kritériem byla především rozmanitost obsahová, melodická, rytmická a harmonická.

Zcela novým prvkem je zde přístup k nejmenším klavíristům. Žák je postaven před úkol vyhledávat podle sluchu jednoduché národní písně v různých oktávách oběma rukama střídavě. K tomu jsou děti vedeny již v prvních hodinách kontaktu s nástrojem. Nejprve jedním prstem, nejlépe třetím a podle dispozic jednotlivce se záhy pokračovalo transpozicemi písní i do jiných tónin. Všimněme si, že se v této škole nesetkáme s legatovou hrou na delší hudební ploše v rychlejšímu pohybu. Všechny materiál tohoto typu má klidný charakter, protože v prvních letech není legatová hra jednoduchou záležitostí. Vyžaduje-li skladba průběh v legatu, ruka dítěte se brzy unaví a může být příčinou pohybové strnulosti celé paže. Tato strnulost se posléze nesnadno odstraňuje. Proto je repertoár zpočátku volen tak, aby legato bylo zapojeno do hry z volné paže jen na krátkém úseku, který je postupně prodlžován. Návčik podobného hudebního materiálu je osvojován automatizací rozmanitých pohybů nutných k realizaci sklady. Upevňování dovedností „vědomě“ řídit „podvědomě“ akce, vede nejen k volnosti a plynulosti koordinovaných pohybů, ale také k potřebnému nadhledu. Úhová pestrost skladeb efektivně zamezuje jakékoli strnulosti rukou a zároveň zvyšuje motorickou schopnost dítěte. Zvládne-li žák tento typ úkolu již v prvních letech, učí se vlastně nejobtížnější složky klavírní techniky.

V dnešní době uvedený způsob výuky již tolik nepřekvapí, přestože může být i v současnosti pro mnohé pedagogy inspirací, ale v tehdejší době to byl skutečně revoluční moment v klavírní metodice. Tento způsob výuky byl pro dítě i po hudební stránce mnohem zajímavější než začátky všech dostupných škol tehdejší doby, které kladly hlavní důraz na postavení ruky a osvojení notace. Ostatní parametry byly zatlačeny



do pozadí, nebo neexistovaly vůbec. Rusové takto v neaktivnější formě cvičili hudební sluch, paměť a rytmus.

Přístupy ruské klavírní školy k technickým cvičením se tedy lišily od způsobu užívaného do té doby v jiných zemích. Ostatní Evropa ulpívala na návčiku úhovu v pětiprstové kvintové poloze. Jen velmi opatrně a pozvolna všechny klavírní školy rozšiřovaly tuto polohu na sextu a posléze na oktávu. K celkové změně polohy ruky v průběhu hry, která vyžaduje pohyb celé paže, docházejí značně pozdě. Chceme-li hledat přednost tohoto postupu, pak je jím ulehčení začátků, spolehlivé zakotvení ruky v kvintové poloze a pevnost prstů. Jeho nedostatek spočívá v nebezpečí strnulosti rukou, v pomalém rozvoji orientace na klávesnici, strachu ze změny polohy ruky a pohybu paže.

Ruská klavírní škola postupovala přesně naopak – úhovem jednotlivých tónů pružným a plynulým pohybem celé paže na oporu pevného prstu. Učila co nejdříve svobodně a odvážně přenášet paži v průběhu hry z jedné polohy do druhé, aby se orientace na klávesnici stala naprostou přirozeností a nikoliv stále se opakujícím problémem. Hned prvá cvičení v ruské „Škole igry na fortepiano“, zabývající se jednotlivými tóny a sledem dvou a více tónů, se přenášejí do jiných oktáv a jiných tónin. Tyto skoky se pedagogové nerozpakují uskutečnit u začátečníka v rozsahu dvou

oktáv. S tím souvisí i širší hudební náplň, kterou je žák schopen zvládat. Nejen technický rejstřík je tímto způsobem dříve rozvinut. Úhová stránka je mnohem kvalitnější, jelikož správnost pohybu se nejlépe projeví jejich výsledkem, tj. zvukem.

Ruští i sovětské pedagogové však ve vyšších stupních rozvoje klavírní interpretace používali etudy Czerného aj., které se hojně uplatňují i u nás. Nesmíme totiž ztrácet ze zřetele, že kromě umělecké stránky, která se při studiu samozřejmě s technickou spojovat musí, vyžaduje hra na klavír také množství fyzické energie. Pianista je nucen pěstovat vytrvalost stejně jako špičkový sportovec. S podobnými etudami ale nesmíme začít předčasně. Vytrvalost musíme „dávkovat“ pozvolna a s patřičným rozmyslem. Technicky precizně zvládnuté cvičení v rozsahu osmi taktů je užitečnější než průměrně zahraná dvoustránková etuda. Tento problém se týká především etud vybudovaných na stupnicových figuracích. Použijeme-li je již v prvních třech letech studia, klademe největší důraz nikoli na tempo, ale na kvalitu zvuku. Hlavním cílem je přiblížit žákovi, jak má pasáž v konečné podobě znít. Zaposlouchávání se je „nejzdravějším“ prostředkem k tzv. *vcházení* rukou do notového záznamu (hledání polohy a pohodlnosti ruky, správných pocitů). Tempo zvyšujeme pozvolna při stálém prohlubování zvukové představy tak, aby začínající pianista

² GEDIKE, A. *60 legkich fortepjanynych pjes. Tětraď I.* Moskva : Muzgiz, 1961.

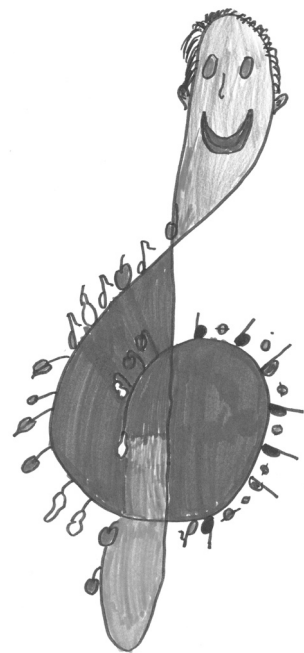
³ GNĚSINA, E. *Přípravná cvičení k různým druhům klavírní techniky.* Praha : Editio Supraphon, 1978.

GNĚSINA, E. *Male etiudy dla poczatkujacych.* Kraków : Polskie Wydawnictwo Muzyczne, 1979.

nezaregistroval nápadný tempový skok, který ho často vyvede z míry. Komplikovat dítěti v tomto věku hru rytmickými variantami je v podstatě zbytečné. U technicky nestabilní dětské ruky se většinou dostaví spíše negativní účinek.

V současnosti jsou u nás s největší oblibou používány Album etud I-V⁴ a řada opusů Czerného. Instruktivní literatura, která by zároveň obsahovala vyjadřující prostředky romantismu, často chybí. Etudy tohoto charakteru jsou však jednou z přístupných cest, které žákům poskytují možnost rozvoje hudebního chápání a současně neztrácejí ze zřetele prolínání technických a výrazových prostředků. Rozsah materiálu a jeho výběr je důležitý nejen pro samotné žáky, ale i pro vyučující, kteří při nedostatku vhodné klavírní literatury mohou upadat do vžitého schématu. Děti jsou často vychovávány především na repertoáru, který mívá na ZUŠ ustálenou interpretační tradici. Zařazení instruktivních skladeb ruských autorů může rozvíjet nejen hráčské dovednosti, ale též podporuje fantazijní složky vnímání, tak nutné k vývoji každého interpreta.

⁴ KLEINOVÁ, E.; FIŠEROVÁ, A.; MÜLLEROVÁ, E. *Album etud I-V*. Praha: Státní nakladatelství krásné literatury, hudby a umění, 1954–1956.



Hlasová výchova inspirovaná létem (IV. díl – hlavová rezonance a artikulace)

Alena Tichá

Snastupujícím létem přicházejí slunné dny plné pohody a radostné činorodosti. Oči září, líčka se „usmívají“, je nám do zpěvu. Už tato nálada nám vytváří příhodné psychosomatické nastavení celého pěveckého aparátu k splnění cílů – **navození hlavové rezonance a zřetelné artikulace**. Osvojení těchto dvou dovedností přispěje k pěknému znění hlasu (k „posazení“ hlasu do tzv. masky) a zároveň k srozumitelnosti zpívaného textu.

• Navození hlavové resonance *Spokojeně si „mrumláme“*

Cíl: Navození příjemného měkkého znění tónu v okolí vrchních zubů, nosu, lící, čela.

Provedení: Děti mají ústa zavřená a s představou vůně nechají volně rozeznít tón, který přichází jako z vnějšku.

Motivujeme: „Z kuchyně vychází příjemná vůně maminčina oběda. Pátřavě čicháme a pak si s uspokojením mrumláme *mmmm*.“

Všimněte si: Mají děti stoličky mírně od sebe? Mímkou mohou vyjádřit, jak se těší na dobré jídlo. Zapadá-li zvuk „dozadu“, umocníme představu „báječné vůně“

vysněného pokrmu. Motivací ke „skrytému zívnutí“ povzbuzujeme větší oddálení stoliček. Později děti poslouchají zvuk v uších, jakoby jim odtud vycházel do prostoru.

Povídáme si

Cíl: Návčik brumenda.

Provedení: Děti sedí nebo stojí, hlava vzpřímená, oči hledí vpřed, usmívají se.

Motivujeme: „Jsme na letní louce. Všude plno brukotu – mouchy, včelky i čmeláka je slyšet. Vyberte si někoho z nich a zkuste je napodobit *bzmmm, brummmm*. Cítíte, jak vám příjemně doznívá *m* v hlavě? Zkuste se teď pomocí bzučení mezi sebou domlouvat. Vytvořte dvojice a vzájemně si kladte otázky a odpovídejte si na ně. Představujte si skutečné otázky a věty k odpovědi. Až skončí váš dialog, domluvte se, o čem jste si vlastně povídali. Shodli jste se?“

Všimněte si: Rozhovor pomocí brumenda, je-li veden představou konkrétních vět, probouzí zapojení bránice i otevření hrdla. Pozor, aby brumendo nebylo tvořeno tlakem v hrdle, ale lehce v hlavové rezonanci. Podmínkou správného znění je uvolněná čelist a mírné oddálení od stoliček. Obměnou

může být rozmluva pacienta, který s otevřenými ústy sděluje svému zubaři, něco velmi důležitého. Jedná se zase o brumendo, ale prováděné s otevřenými ústy (kořen jazyka se dotýká měkkého patra a uzavírá cestu krku, špička jazyka leží vpředu úst).

Poznámka: Přední posazení a znění hlasu v rezonanci procvičíme zpěvem písní na slabiky: *dinnn-dannn-donnn* nebo *pim-pam-pom, vnin-vnen-vnan*, později jen na měkce doznívající *vnnnn* apod. Je třeba zvýšenou mírou naslouchat, zda tóny znějí skutečně volně (poslouchej svůj hlas, nedotvářej ho). Pozor na přílišnou snahu tlačit zvuk dechem přes sevřené hrdlo, nebo ho usměrňovat „do nosu“.

Stahování rolety

Cíl: Vyrovnání hlasových poloh.

Provedení: Nejprve uvolníme rty – odrfkne si jako koník, pak děti zkusí zvuk motoru – rty volně kmitají.

Motivujeme: „Rukou předved, jak stahuješ roletu a přitom zcela uvolněnými rty naznačuj sestupující melodii – zvuk provází pohyb ruky.“

Dvě písničky pro nejmenší

Vdnešní příloze časopisu Hudební výchova vám nabízejme dvě po několik generací nejžádanější lidové písničky pro děti. Stačí si přečíst text a pochopíme proč. Navozované představy jsou tak trochu z jiného světa, lehce absurdní obrazy se nenadále střídají, čistá melodie portrétuje veselého psa na louce, za ním fešáka myslivce, jindy komentuje přírodní zákonitosti jak z učebnice: nebude-li pršet, nejspíš nezmoknem. Chce se vám domýšlet další sloky? Moc doporučujeme, nebo vyhledejte na internetu <<http://www.pixy.cz/osobni/basnicky/skalkalpes.html>>, jak by text pojal třeba V. Hálek,

K. H. Mácha, K. J. Erben nebo nadstrážmistr naší policie.

Tak emocionálně bohaté obrazy přímo volají po klavírním doprovodu, ne snad jen s výběrem základních doprovodných funkcí, ale tak trochu i s pestřejší stylizací, která může postrčit hravé písničky na koncertní pódium těch nejmladších zpěváků. Také bychom si přáli, aby se písničky pustily do světa, třeba tam, kde se ve škole mluví německy. K tomu nám pomohly Jana Weber z Rauracherwegu ve Švýcarsku a Christel Kratochvílová z Pražské konzervatoře.

Jaroslav Herden

Všimněte si: Děti vydechují na brrrrr lehkým hlasem, jež se sám „připojí“ k pohybu ruky znázorňující stahování rolety. Hlas a pohyb jdou v součinnosti. Brrrrr vyslovují se zcela uvolněnými rty (bez účasti jazyka). Pasivní hrdlo při tomto cviku vysílá zvuk, jež se sám zachycuje v rezonančních dutinách masky, a přitom neztrácí propojení s hrdlím. Cvik se používá též při reedukaci hlasu. Pocitová citlivost zpěváka je směřována k absolutní pasivitě hrtanu, který jakoby „plandá“ volně zavěšen. Bříšky prstů přiloženými pod lícní kosti umocní zpěvák pocit znění zvuku v masce.

Strášíme malé děti

Cíl: Otevření rezonančního prostoru tzv. kopule, tj. nadhrtanového prostoru, oblasti měkkého patra a zadní klenby hlavy.

Provedení: Děti pracují ve dvojicích. Rozmlouvají, nekřičí!

Motivujeme: „Budeme se vzájemně strašit babababá, bubububú, bobobob.“

Všimněte si: Děti naleznou pocit vyklenutí měkkého patra pomocí strašení. Takto přirozeně vypnutá „kopule“ otvírá zvuku cestu k hlavovým rezonancím. Cvičení též uvolňuje sevřené hrdlo.

Poznámka: Motivace, které otvírají rezonanční prostory:

- a) skryté zívání, tj. zíváme, aby nás nikdo neviděl – s mírně pootvěřenými ústy,
- b) stavíme katedrálu – akustická představa klenby kostela – kopule,
- c) máš kolem hlavy svatozář,
- d) představa chlazení horkého bramboru v ústech atp.

Uvolnění a aktivizace mluvidel

Neuvolněná dolní čelist, která bývá tak častým jevem u dětí, je buď výsledkem pohodlnosti artikulačních orgánů, nebo je dopadem celkového přepětí ve zpěvním aparátu. Uvědomme si, že volnost jazyka a dolní čelisti je podmínkou nejen pro dobrou artikulaci, ale i pro správné tvoření hlasu!

Nařikání jooou či hoouu

Cíl: Celotělové uvolnění, uvolnění čelisti, koordinace pohybu a hlasu.

Provedení: Stojíme např. po kruhu, ale tak, aby každý měl kolem

sebe dostatek volného prostoru.

Motivujeme: „Stojíme mírně rozkročení a budeme komíhat rukama dopředu a dozadu. S každým pohybem rukou se mírně zhoupneme v kolenou a zazpíváme *hou*. Představ si, že máš v každé ruce tašku plnou dobrot.“

Všimněte si: Zhoupnutím v kolenou spojené s vláčným pohybem rukou musí jít vždy v součinnosti s hlasem. S návratem rukou do předpažení probíhá spontánně klidný nádech nosem. Zpočátku každé dítě pracuje svým individuálním tempem. Po navození pocitu uvolnění se toto cvičení může stát součástí společné hlasové rozcvičky, kdy jednotné intonační, rytmické a tempové provedení je korigováno doprovodnou hrou na klavír. Cvičí se v mírném tempu (doplňujícími motivacemi je podporován pocit měkkosti, vláčnosti a plynulosti, který provází volné plynutí tónů). Později se výdechová fáze může prodloužit na trojí zhoupnutí – vzad, vpřed, vzad – klidný a při tom prohloubený nádech se uskuteční opět při pohybu rukou vpřed.

Hra na žábou

Cíl: Uvolnění čelisti a jazyka, otevření hrdla.

Provedení: Při provedení dbáme, aby děti otvíraly ústa na výšku a ne do šířky – je to žába „madam“.

Motivujeme: „Je podvečer, u rybníka začíná žabí koncert: „kva, kva“. Dokonce si dvě žabky spolu začnou povídat. Zkuste to jako ony.“

Všimněte si: Předvádění žabího kvákání podporuje uvolnění dolní čelisti i volnost jazyka, zejména jeho kořene. Viditelný podbradek je vnějším projevem uvolnění celého svalového komplexu, jež ovlivňuje tvoření hlasu, tj.: svalů, v nichž je hrtan zavěšen, a dalších svalů, jež mohou jeho uvolněnost při zpěvu ohrozit, tj. kořene jazyka, čelistních a lícních svalů. Využívají děti při „žabím“ rozhovoru výrazové možnosti svého hlasu? Všimněte si, jak proměna obsahu sdělení umocňuje propojení výslovnosti s bezprostředním reflexivním „odrazem“ tónu na pružné bránici.

Proženeme líný jazyk

Cíl: Uvolnění zejména kořene jazyka, zvýšení pohyblivosti špičky jazyka.

Motivujeme: „Zkus všechny pohybové možnosti svého jazyka. Kam až dosáhne? Dovedeš s ním rychle kmitat? Dovedeš předvést opici, jazyk zmije?“

Všimněte si: Uvolněný jazyk je velmi pohyblivý: špička jazyka může krouživými pohyby sledovat tvar rtů, zubů (vně i zevnitř), vysunout tváře apod. Málo pohyblivý jazyk je třeba cvičit např., že se zuby lehce „zakusují“ do částí pohybujícího se jazyka (inervace jeho jednotlivých částí) či jazyk rychle kmitá mezi koutky rtů.

Varianta se zvukem: Po vzoru učitele zazpívají děti *kutulululu-lulu* ve střední i vyšší poloze na melodii: 8-5-5-5-5-5-5. Svůj hlas doprovázejí pohybem naznačujícím hození kuličky. „Posílejte si kuličky mezi sebou.“

Všimněte si: Hra se zdaří pouze tehdy, bude-li prováděna jako dialog. Pohyb ruky uvolní drobné svalstvo artikulačního aparátu. Jazyk se přirozeně uvolní.

Mluvení za skleněnými dveřmi

Cíl: Výrazná aktivizace celého mluvního aparátu.

Motivujeme: „Jste za zavřenými skleněnými dveřmi a chcete se domluvit s někým, kdo stojí na druhé straně. Pěkně vyslovujte, ale pozor, sklo se přitom nesmí zamlít.“

Všimněte si: Němá artikulační vokálů vede k nápadnému vypnutí jednotlivých artikulačních zón. Cvičení je účinné zejména při ochablé, laxní artikulaci vokálů.

Poznámka: Nedaří-li se uvolnění mluvy vsedě či ve stoje, dítě se předkloní. Protřepáním (s naší pomocí) zbavíme přepětí nejprve velkou svalovou oblast, tj. svaly ramenního pletence a zátylku, pak teprve může dojít k uvolnění menších svalových celků v oblasti artikulační!

Sbírání předmětů rty

Cíl: Správné formování úst.

Motivujeme: „Představ si, že rty sbíráš ze hřbetu své ruky různé druhy ovoce: např. švestku (a), velkou kuličku hroznového vína (o), borůvku (u) nebo při vokálech e, i měsíček mandarínky.“

Všimněte si: Děti většinou „předměty“ správně rty „uchojí“, při zpívání však mají tendenci celé nastavení mluvidel zrušit. Proto je vhodné, když samy vymýšlejí

různé druhy předmětů a k nim doplňují vokály, jimž odpovídá nastavení rtů. Uvědomí si, že rty nejsou při výslovnosti mrtvé a koutky svěřené, ale naopak přirozeně sdělné. I v průběhu zpívání je třeba dětem tuto sdělnost rtů připomínat.

Mluvení s palcem v ústech

Cíl: Posílení mluvních svalů, zkvalitnění artikulační konsonantů, jež je podmínkou srozumitelné výslovnosti.

Motivujeme: „Zkuste říci např.: „Toto je dům prababičky a pradědečka.“ A teď se zakousni řezáky pevně do svého palce a zkus nám totéž zopakovat. A nyní to opět řekni, ale již bez palce. Cítíte, jak vaše rty ožily? Je vaše výslovnost zřetelnější?“

Všimněte si: Po vyndání palce z úst je výslovnost t, d, p, b, k daleko pregnantnější. Díky nastavené překážce se zesílí záměr vyslovovat. Nalezený pocit lze využít při vědomém pružném vyslovování konsonantů.

Dýchání na zrcátko

Cíl: Správné nastavení úst při zpěvu – otvírání na výšku, koutky směřují mírně k sobě, jazyk leží na dně úst, špička vpředu za spodními řezáky.

Motivujeme: „Chceš se podívat do zrcátka, které držíš ve své dlaně. Ono by však potřebovalo vyčistit. Dýchni na něj a vylešti ho.“

Všimněte si: Děti směřují teplý, lehký dech do své dlaně. Ústa se sama nastaví do tvaru vokálu o, který je výchozím pro výslovnost ostatních vokálů. Představa teplého dechu otevře hrdlo a zajistí správnou polohu klidného jazyka na dně úst. Cvičení zároveň přirozeně aktivizuje bránici (děti si přiloží ruku na bříško, které poskakuje). Stačí „dýchnout“ dvakrát až třikrát na jeden výdech. Pozor na usilovné snažení některých dětí. Bříško musí zůstat pružné, čelist a jazyk uvolněné, ramena v klidu. Jsou po celou dobu cvičení ramena dětí uvolněna?

Radost z her a krásné prázdniny!

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

Environmentální výchova ve výuce hudební výchovy 2. část

Hana Váňová – Alena Tichá – Jaroslav Herden

Pokud se environmentální výchově na školách věnuje vůbec nějaká pozornost, pak je většinou orientována na problémy ochrany přírody a bývá obvykle součástí výuky biologie, zeměpisu, případně občanské nauky. V minulém čísle Hudební výchovy jsme reagovali na požadavek tzv. průřezových témat a zamýšleli jsme se nad cíli a možnostmi výchovy k péči o životní prostředí v rámci výchovy hudební. Následující série příspěvků přináší úvahy, jak toto spojení v praxi nenásilně realizovat, na jakém hudebním materiálu, v jakých hudebních aktivitách, jakými metodami. Vodítkem jsou tematické celky učiva, které jsme v minulém příspěvku vymezili pro 2. stupeň základního vzdělávání a čtyřletá gymnázia. Součástí našich úvah je vstupní kognitivní minimum, tj. informace, které vytvářejí základy tzv. ekologické gramotnosti.

1. Slunce jako zdroj energie pro život

Sluneční záření je hlavním zdrojem energie pro život na Zemi. Tato životadárná energie působí na život v mnoha formách. Ultrafialové záření má např. vliv na tvorbu vitamínu D v kůži člověka, viditelné světlo je zdrojem energie k fotosyntéze, ovlivňuje biorytmy a aktivitu živočichů (živočiškové denní a noční), infračervené záření je jedním ze zdrojů tepla pro organismy. Mnohá zvířata reagují na zmenšující se teploty poklesem své aktivity, vyhledáváním úkrytů, zimním spánkem apod. (např. hadi, ježci, netopýři, medvědi). Strídání ročních období má vliv na rozmanitost života v biosféře a na život lidí. Pro lidi je slunce mimo tyto biologické faktory též symbolikou síly, zdraví, optimismu, vnitřní energie, pohody a častým námětem písňové tvorby jak lidové, tak i umělé.

Hudebněvýchovné možnosti:

Lidové písně

Lidová písnička je dokladem *těsného spojení člověka s přírodou*. Počáteční přírodní obraz většinou

otvírá základní sdělení. V lidových písních jsou vždy text a melodicko-rytmická stránka hudební fráze v dokonalém souladu.

Téma: Život člověka je spjat s pohybem slunce po obloze

Vlaštovička lítá – písně k probuzení, tzv. svítáníčka. (Prohlédněte si melodickou linku, nepřipomíná vám třepetání křídel vlaštovky? Vyskytují se ve vašem okolí ještě vlaštovky? Co ohrozilo jejich pobyt v našich krajinách? (chemie, bytová zástavba, proměny zemědělské výroby). Kdysi bývaly teplé chlévy vlaštovkám útočištěm. Proč? (velké množství much – potrava, teplo, klid a bezpečí).

Přidi ty, šuhajko, ráno k nám – radost z práce, optimismus, láska. (Jaké povolání by sis zvolil? Je důležitější mít z práce pocit uspokojení, nebo bys dal přednost nezajímavé práci velkým výdělkem? Je vůbec nutné pracovat?.)

Sadaj, slnko, sadaj a Sluníčko za hory zachází, pusťte nás z roboty rychtáři – zapadající slunce – konec obtížné práce. (Jak by ses zachoval, kdyby majitel firmy zneužíval velké nezaměstnanosti v kraji, kde bydlíš, a vyžadoval od tebe náročnou, avšak nedobře placenou práci? Co bys měl udělat?.)

Černé oči, jděte spát – ranní slunce je v písni poslem špatných zpráv. (Museli jste už někdy sdělit zlou zprávu? Jak vám při tom bylo? Pokuste se taktně sdělit svému spolužáku nepříjemnou skutečnost. Jakou sílu hlasu jste použili?)

Nezacházej slunce, Zapadá slunečko – zacházející slunce – symbol konce lásky. (Porovnej obě písničky /ve které je naděje na trvalý, pevný vztah?/ Pozoruješ rád západ slunce? Nápadně barevné mraky na západě jsou úžasné, a co teprve červené slunce! Ekolog se však s tebou nebude nad tou barevností rozplývat. Proč? /znečištěné ovzduší/.

Dobrá noc, má milá, Hvězdičky dobrou noc, Vyšla hvězda jasná – láska – něžný projev vztahu i obav o bezpečí druhého. (Jak lze vyjádřit něhu, strach o druhého,

zažil jsi už ve svém životě tento pocit? Vyjádři ho slovem – možná, že tím, o koho jsi měl strach, byl tvůj nemocný pes, křeček, ptačí mládě vypadlé z hnízda, zraněný kůň...).

Téma: Život lidský se odvíjí s přírodním rokem (roční období je paralelou citového rozpoležení)

Ej, padá, padá rosička, Padá, padá rosenka – listopad znamená smutek, odloučení, **Kebych byla jahodú** – květen, vůně, touha po opětvování lásky.

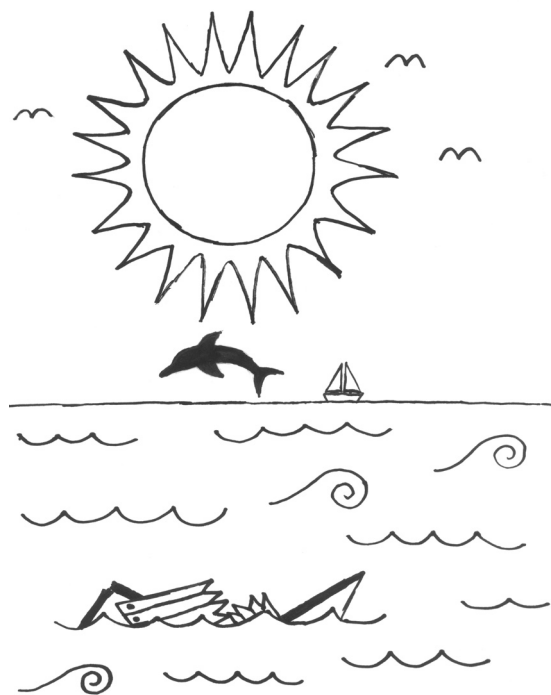
(Lehni si, uvolni se, můžeš zavřít oči, představ si něco příjemného v barvách, s vůněmi, s hudbou nebo zvuky, které tvou představu provázejí /následuje sdělování prožitků/. Jakému ročnímu období by tvůj prožitý pocit odpovídal? Které roční období máš rád, proč? Všimáš si proměn v přírodě? Jak na tebe působí voňavé jaro, podzimní plískanice? A co podzimní mlhy a inverze? Proč nastávají, co je způsobuje?.)

Zima byla, bláto bylo – žití v souladu s přírodou, otužování a nemoc.

(Obsahem rozhovoru může být též problematika národnostních menšin a soužití s nimi. Slyšeli jste někdy romské písně, jaké jsou? Zkus je charakterizovat. Co vypovídají o romském národu? /jsou plné emocí – smutku nebo radosti, odrážejí v sobě nejistý, ale svobodný život původně kočovného národa/. Jak úřady a též každý z vás může pomoci k zlepšení soužití s Romy?.)

Na Vánoce, dlouhý noce, Bude zima, bude mráz, atp.

Tematika zimy a vánočních svátků vybízí k mnoha otázkám a prožitkovým hrám (hluboký cit zrození, láska k bližnímu, soucit a starost o druhé lidi, ale i o hladová zvířata, jež přišla mrazem a sněhem o přirozenou potravu). Rozhovor může směřovat i do ekologie trávení volného času, relaxace a sportu (budování lyžařských vleků v chráněných horských oblastech, lyžování neukázněných sjezdařů mimo stanovenou trať, kteří tím ničí mladé lesní porosty a bezohledně plaší zvěř atp.).



Umělé písně

Obdobně lze pracovat i s umělými písněmi, v nichž je sdělení přímé a nekomplikované, často vtipné:

J. Nohavica: *Voláme sluníčko, Ahoj slunko*. J. Uhlíř; Z. Svěrák: *Jaro dělá pokusy, Září*. P. Žák: *Zima, zima, zima, zima apod.*

Modelový

příklad integrativně pojatého poslechu

- motivace: Daidalos a Ikaros – četba in: *My pozor dáme a nejen posloucháme*¹ (E. Petiška)
- hry na sluníčka a mráčky (tamtéž)
- zpíváme ve sboru: J. Herden: *Sluníčko pláče*, (tamtéž s. 12-13)
- I. Hurník: *Sluníčko se směje*²
- reflexe hudebních obsahů, srovnání, racionalizace výsledků pozorování
- poslech, aplikace na nové učivo:

P. I. Čajkovskij: *Roční období*, č. 3 Březen – *Píseň skřivánka (jarní touha po něčem neznámém, mlhavý opar nad dosud mrtvou krajinou, očekávání blahodárných slunečních paprsků...podnět k pohybové improvizaci a nonverbálnímu vyjádření pocitů z poslechu)*.

Výběr dalších skladeb doporučených k poslechu

Moniot z Arrasu: *Byl vlahý máj*, český překlad Jiří Blažek
P. Eben: *Jarní popěvky (sbory)*, *Zelená se snítka, Jarní*
P. I. Čajkovskij: *Roční doby*, 4. *Duben – Sněžinka*
C. Debussy: *Dětský koutek (Sněhové vločky)*
J. Haydn: *Roční doby*
I. Hurník: *Čtvero ročních dob pro komorní orchestr*
A. Vivaldi: *Čtvero ročních dob*
J. Hanuš: *Český rok pro dětské sbory a orchestr apod.*

2. Základní složky životního prostředí člověka

Mezi základní složky životního prostředí člověka patří ovzduší, voda,

půda, živé organismy (flóra a fauna), předměty vytvořené člověkem, záření, akustické vlnění, odpady. Široký hudební materiál nabízí řadu podnětů k rozhovorům o tom, co podmiňuje zdravé pokračování života na Zemi. Do kontrastu stavme nešetrné civilizační zásahy, které ohrožují živý svět, tedy i člověka, jenž zůstává i přes rozvoj techniky nedílnou součástí přírody.

Významné dny:

- 22. 3. Světový den vody
- 22. 4. Den Země
- 31. 5. Den otvírání studánek
- 16. 9. Mezinárodní den ochrany ozonové vrstvy

Hudebněvýchovné možnosti:

Lidové písně a hry

Lidová píseň podává ve zkratce určitou zprávu o světě. Na počátku je mnohdy přírodní obraz, který konkretizuje místo, kde se děj písničky odehrává (*Široký, hluboký ty vltavský tůně*). Často velmi konkrétní *obraz přírody* přechází plynule do vlastního příběhu, s nímž *tvorí působivou paralelu (Běží voda, běží, po kameni šustí*, vzkázal mně můj milý, že mě už opustí...) – melodická linka se proplétá jako potůček mezi kameny, jež mu leží v cestě, „přeskakuje“ je velkým obloukem a zase meandruje dál).

Téma: Voda

Voda evokuje plynutí, průzračnost, čistotu hmotného světa (čistota vodních toků nezanesených odpadky a splašky), ale i čistotu volního a citového mikrosvěta jedince a lidských společenství (čistota lidských vztahů, klidné a mírumilovné soužití generací).

Voděnka studená, Červená růžičko, rozvíjej se, studená vodička, rozlívej se...po kamení, nastalo nám smutné rozlučení, **A te Réhradice** na pěkné rovině, teče tam voděnka...je pěkná, je čistá..., **Ej, láska, láska**, ty nejsi stálá, jako voděnka mezi břehama, **Běží, voda běží** – v písničkách plynoucí voda symbolizuje konec lidského vztahu – voda s sebou odnáší lásku.

(Rozloučení s někým, koho máme rádi, je vždy bolestné. Zažil jsi takovou situaci, jakým způsobem jsi ji zvládl? Hledejme spolu cesty, jak se vyrovnat s utrpením a smutkem /podle Z. Šimanovského/).

Teče voda vodička, Okolo Pavlovic teče, teče voda, napij sa ji milá ... však ona je dobrá, **Kysuca, Kysuca**, studená vodička, keď sa ťa napijem ... **V širém poli studánečka** apod. (Voda jako zdroj osvěžení, ale též setkání u ní dává příležitost k navázání milostného vztahu. Jaké se nabízejí příležitosti k seznámení mezi chlapcem a dívkou dnes? Jakou roli v tom hraje prostředí, tj. místo a čas, kde se vaše setkání uskuteční? Nebo vám na upravenosti okolí vašich schůzek nezáleží?)

A jen na okraj: můžeme našim předkům závidět, že se mohli bezstarostně napít ze studánky nebo z potoka, který tekl kolem jejich vsi... **J. B. Foerster** složil na text J. V. Sládka o čisté vodě ve studánce vícehlasou skladbu pro dětský sbor **Lesní studánka**. Poslechněte si ji nebo dokážete-li, společně si ji zazpívejte. Srovnajte s ukázkami z kantáty **B. Martinů: Otvírání studánek**.

Téma: Pole, louky, háje, lesy, hory

Louka široká, tráva zelená, Zdali nám, panenky, povíte, Tráva neroste, Či jsou to koničky, Haj, husičky, haj /píseň lze zpívat jako kánon s nástupem po 2 taktech/, **U kláštera pole, Hory, hory, černý les, Až já pojedu přes ten les...** a mnoho dalších. Různé příběhy, různé lidské osudy, ale vždy organicky vsazené do prostoru, který evokuje představu klidné, „čisté“ přírody, jež slouží člověku – aniž by ji on svým působením zdevastoval (milá na louce pase jelena,... chodíme na ni do peren, roste tam travička s jetelem ... nebo obrazy, které v představě plasticky vystupují ve své průzračnosti...koně pasoucí se na ouhoře od samého poledne či portrét husopasky, která žene husičky přes zelený háj...).

(Zpívejte píseň se zavřenými očima /např. *Louka široká nebo Či sou to koničky/ a bez záměrného snažení nechte za víčky odvíjet přírodní scénérii – vybavila se vám, je barevná, konkrétní, cítíte se dobře, nebo vás celá situace dráždí, protože nejste schopni svou mysl zklidnit? Podaří-li se vám to, pocítíte, že jste na chvíli v jiném časoprostoru – po písničce budete osvěženi, jako byste se přírodou ve skutečnosti procházeli. Vybavila*

se vám v představě krajina, kterou dobře znáte, nebo jen dojem krajiny, v níž byste si přáli být? Jaká je? Co se vám v ní líbí, co vás uklidňuje, dává sílu? Ze zkušenosti jistě znáte nádherná místa české země, ale také jistě máte v paměti místa zdevastovaná, neútluná /např. odumírající lesní porosty našich hor/. Co je toho příčinou a jaké neblahé důsledky z toho plynou? V našem rozhovoru se můžeme dostat až k aktuálním problémům současnosti, tj. nekontrolovanému kácení lesů nebo drancování přírodních zdrojů – lesy ustupují těžbě písku, kamenolomy zanechávají jizvy v siluetách skal, cementárny práší daleko do kraje a dusí vše živé ... nebo k omylům předchozích generací – scelování polí do velkých lánů, při nichž zmizely meze, drobné lesíky, háje a s nimi nejen přirozená vodní rovnováha, ale i ptactvo a drobná zvěř, která zde měla bezpečný úkryt...).

Téma: Vzduch

Čistý vzduch a správný dech jsou základem nejen fyzického, ale i psychického zdraví (dech a psychika jsou spolu úzce spjaty – vzájemně se podmiňují). Vedle známých ekologických problémů zhoršování kvality vzduchu, probírejme s dětmi i druhý, ne méně závažný civilizační jev, kterým je neschopnost plnohodnotně dýchat. Snížení tělesného pohybu a fyzického zatížení vede k tomu, že lidé využívají při dýchání jen vrchní část plic (svrchní dech). Celková tělesná ochablost vede k chybným dechovým návykům (svrchní dech, „lapání“ po dechu na poslední chvíli). K nápravě vyberme několik her s dechem z publikace A. Tiché: *Učíme děti zpívat³ (Dechová gymnastika, Dech přijde sám, Slyšíš svůj dech? Zastavujeme koně „prrrr“, Přivonění ke květině apod.)*

Umělé písně

J. Uhlíř; Z. Svěrák: *Chválím tě, Země má, Neopouštěj, Voda, voděnka apod.*

Modelový příklad integrativně pojatého poslechu

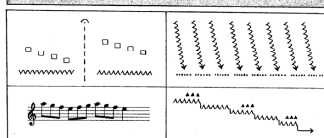
- motivace: četba literární ukázky:

³ TICHÁ, A. *Učíme děti zpívat*. Praha: Portál, 2005. ISBN 80-7179-916-X.

I. Hurník: Plamen⁴

- malujeme špatné počasí:⁵
vyberte k tomu hudební nástroje
(s. 14)
vyslechněte čtyři úryvky ze
skladby A. Vivaldiho: Čtvero
ročních období
Léto, 3. Presto a přiřaďte ke
správnému grafu úryvku hudby
Úryvky vyhledejte při poslechu
celé skladby (s. 15).

POSLECH: Ukázka č. 3 a (čtyři úryvky), 3 b (celé)
Kompozice: Vivaldi, Čtvero ročních období
Léto, 3. Presto



- zpíváme ve sboru: P. Eben: Prší
(s. 9)
- reflexe hudebních obsahů, raciona-
lizace výsledků pozorování
(psychické aktivity: (vyčleňo-
vání a srovnávání): po skončení
poslechu dvou ukázek (J. Haydn:
Roční doby, Léto, Dusno před
bouřkou a L. van Beethoven:
Symfonie č. 6 Pastorální – ukáz-
ka ze 4. věty: Nečas a bouře)
znázorníte křivkou průběh hud-
bou zvukomalebně nakreslených
bouřek. Porovnejte s obrázky na
s. 16-17.
- poslech, aplikace na nové učí-
vo:
Nikolaj Rimskij-Korsakov: Še-
herezáda
1. věta začátek – pozitivní síla
moře
4. věta – ničivá síla moře, ztros-
kotání Sindibádova korábu na
útesu

Výběr dalších skladeb doporučených poslechu

- V. Novák: V Tatrách, symfonická
báseň, op. 26, scéna horské
bouře B. Martinů: Špalíček, Vy-
nášená smrti, 3. děj., 2. obraz
B. Martinů: Otvírání studánek
apod.

⁴ HURNÍK, I. Plamen. In *Trubačí
z Jericha*. Praha : Melantrich, 1965,
s. 59.

⁵ HERDEN, J. *My pozor dáme a nejen
posloucháme*. Praha : Scientia, 1997.
ISBN 80-7183-087-9.

Motivace k získávání hudebních poznatků o klavíru

Jiřina Jiříčková

Rámcový vzdělávací program
pro základní vzdělávání vyme-
zuje obsah instrumentálních
činností u dětí mladšího školního
věku jako „hru na hudební ná-
stroje a jejich využití při hudební
reprodukcí a produkci“.¹ Počítá se
zejména s orffovskými melodickými
nástroji a zobcovými flétnami,
RVP ZV však také zmiňuje key-
bordy. Jednou z podmínek instru-
mentální dovednosti na keyboardy,
přirozeně stejně jako na klavír, je
aktivní znalost klávesnice. Orien-
tace na klaviatuře tak patří do
učiva hudební výchovy na 1. stupni
základní školy. Motivační činnosti,
které se zaměřují na orientaci na
klaviatuře, aktivují jak žáky bez
daných znalostí, tak i děti, které
již na klavír hrají.

Barevná klaviatura

Učitel pokryje bílé klávesy barevnými fóliemi, které kopírují tvar klaviatury a pokrývají vždy jednu oktávu. Jednočárkovaná oktáva je vyznačena, jako jediná červeně, ostatní oktávy symetricky od středu zastupují vždy dvě fólie stejné barvy (např. modrá, žlutá, zelená). Dětem je vysvětleno, že celá klávesnice se dělí na skupiny stejných not, které se liší svou výškou. V červené oktávě většinou bydlí písničky, které zpívají děti, červené klávesy označují noty, které se děti učí ve škole zpravidla jako první psát. Směrem doprava stoupá výška hraných tónů, směrem doleva zase klesá.

Kde se u klavíru správně sedí

Za klávesy c¹-e¹ je postavena plochá barevná figurka usmívajícího se panáčka či panenky z tvrdého kartonu, která naznačuje, před kterými klávesami by správně měl sedět pianista, stejně jako ukazuje na c¹, od kterého si děti zazpívají písničku Vyletěla holubička (obr. 1).

¹ *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*. Praha : ÚIV, 2005, s. 65.

obr. 1



Piánová zvířátka

Na každou z dvojice černých kláves učitel upevní vždy jednoho malého dřevěného ptáčka, který je zespodu opatřen šetrnou lepicí páskou tak, aby se ptáček dal zlehka a bez poškození kláves odejmout. Trojice černých kláves jsou označeny stejným způsobem malými dřevěnými motýlky, stejné či odlišné barvy. Upevněné předměty umožňují bezproblémový stisk kláves. Zvířátka mohou doplnit na bílých klávesách barevné fólie (obr. 2).

obr. 2



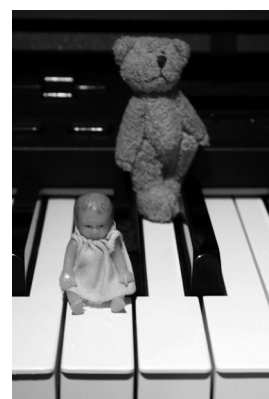
„Dog“

Mezi dvěma ptáčky na černých klávesách sedí malý plyšový pejsek, který se jmenuje Dog – jako klávesa d. Pejsek umí doskočit až mezi další dva ptáčky do jiné oktávy. Učitel jednou rukou přemísťuje pejska, druhou pak stiskává klávesy d po celé šíři klaviatury. Říká přitom říkanku: „David donesl domů dobrmana Doga“. Děti ve skupinkách hrají každý vybranou klávesu, postupně od nejnižšího po nejvyšší tón (od sklepa po půdu).

„Cilka“

Nalevo od klávesy d vždy sedí Cilka, která cítí z kuchyně spálenou cibuli. Představuje ji malá panenka v růžové sukýnce. I Cilka umí skákat, takže ji lze hrát v různých oktávách. Děti rytmizují text „Cilka cítí cibuli“ a ukazují, kde zní Cilka nejvýše a kde nejnižší (obr. 3).

obr. 3



A kdo ještě bydlí na klávesách?

Klávesy e, f, g, a, h nabízejí prostor dětské fantazii: děti mají vymyslet, kdo by zde mohl bydlet, jeho jméno a básničku, zkusit doma nalézt figurku či nějakou vyrobit pro vybranou klávesu (obr. 4).

obr. 4



obr. 5



Hudební výchova ve Finsku

(Postřehy a zkušenosti ze studijního pobytu studentů)

Marcela Suková

V rámci hospitací na základní škole v Joensuu (Joensuu Normaalkoulu) v době od září do prosince 2007 jsme měli možnost vidět, jak se zde vyučují nejrůznější předměty, včetně hudební výchovy na prvním i na druhém stupni.

Největší důraz je kladen na aktivizaci žáků v hodinách, tomu odpovídá jak vybavení tříd, tak obsah výuky a metody. Vybavení tříd je špičkové (také díky tomu, že je škola dotována vládou), zásoba hudebních nástrojů a jejich využití při výuce umožňuje žákům přímo uplatnit znalosti z hudební teorie. To, co se naučí, ihned v praxi ověřují, což je jistě silně ovlivňuje a rozvíjí jejich hudební schopnosti. O tom svědčí i fakt, že mnoho žáků, motivováno hudební výchovou ze školy, chodí například na soukromé hodiny nebo se učí sami hrát na hudební nástroj, který si mohli během hodin „osahat“ a ke kterému si vytvořili určitý vztah. Procento takových žáků je mnohonásobně vyšší než u nás.

Klokán

Umělohmotná figurka klokana s dlouhými nohama umožňuje přizpůsobit vzdálenost klokaničích nohou podle potřeby. Lze tak jimi obsáhnout celou oktávu, ale podle potřeby také menší vzdálenosti. Postava klokana se může pohybovat jak na bílých, tak i na černých oktávách (obr. 5).

Klaviatura ve tmě

Celá klávesnice je zakryta lehkou, ale neprůsvitnou látkou. Děti hledají, kde „spí“ jednotlivé bílé klávesy (orientují se podle dvojic a trojic černých kláves).

Literatura:

JUDOVINA-GALPERINA, T.B.
U klavíru bez slz aneb Jsem pedagog dětí. Brno: LYNX, 2000.
ISBN 80-902932-0-4.

Poznámky z přednášek doc. A. Vlasákové z MC – klavír. JAMU, 2001–2002, 2004–2007.

Nástrojová aktivita dominuje i při nácviu nové písně. Učitel většinou zahrál píseň z CD, žáci sledovali notopis v učebnici. Poté za pomoci jednotlivých nástrojů nacvičili rytmus a melodii (nejdříve odděleně, v další fázi společně), následovala hra všech ostatních žáků na nástroj, který konkrétní hodině dominoval a na němž žáci cvičili (většinou to byla kytara – obr. 1). Žáci byli na konci hodiny



schopni interpretovat píseň jako třídní orchestr (obr. 2) na velmi



slušné úrovni. Obvyklé obsazení nástrojů vypadalo následovně: většina žáků hrála na kytary, jeden žák využíval bicí soupravu, další elektrickou kytaru, basovou kytaru, bonga, xylofony, metalofony, další žáci hráli na klavír nebo na klávesy. Umístění žáků u jednotlivých nástrojů se neustále měnilo, „točilo“, v praxi vystřídal jeden žák několik nástrojů (samozřejmě záleželo na počtu žáků ve třídě). Nakonec se k nástrojovým dovednostem přidal zpěv, učitel vždy dbal na rozezpívání a kultivované pěvecké dovednosti.

Učebnice, kterou jsme měli možnost vidět, byla napsána přímo učitelem, na jehož výuce jsme hospitovali. Je využívána školami po celém Finsku. Kromě klasických

a lidových písní (je zde mj. zařazeno i téma ze Smetanovy Vltavy), jsou zde také písně z žánrů pop a rock, což potvrzuje učitelova slova o jeho snaze maximálně se přiblížit přirozenému zájmu žáků. Obtížnost písní je různá a umožňuje co největší diferenciaci výuky. Učebnice je zároveň i zpěvníkem, obsah je zajímavým způsobem propojený, je plná žánrových fotografií a obrázků (obr. 3).



Nejvíce fascinující záležitostí pro všechny mezinárodní studenty bylo malé nahrávací studio (obr. 4), které sídlí přímo ve škole. Zde každý rok orchestr, složený z těch nejlepších žáků školy, nahrává vlastní CD, které se dostane na finské prodejní pulty.

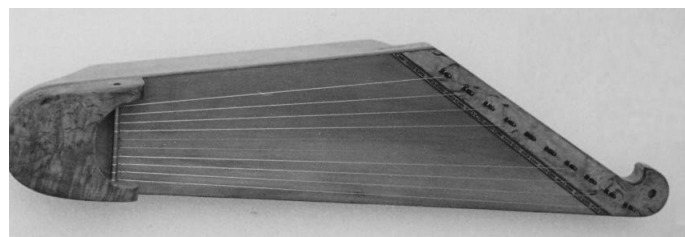


Finsko je už odnepaměti velmi hudební národ. Čítá nejvíce hudebních těles (převážně pěveckých sborů) na obyvatele na světě. Fini, přestože jsou ve své přirozenosti tiší a rezervovaní, mají potřebu vy-

jádit sebe a své pocity skrze zpěv, drama, výtvarnou tvorbu a ručně dělané výrobky. Na rozdíl od starých středoevropských kultur mají lidé ve Finsku stále velké pouto ke své kultuře, kde je člověk součástí přírody s možností odpoutat se od přílišných civilizačních vlivů. Z toho pramení nepřerušovaná tradice velké obliby lidové hudby, která je neustále ožívována a „hýčkána“. S jistotou lze říci, že hudba je součástí kulturního dědictví Finska a tak k ní i jeho obyvatelé přistupují. Za vše hovoří například fakt, že už v roce 1571 (kdy bylo Finsko součástí Švédského království) byly ve školách tři ústřední předměty – latina, náboženství a hudba, přičemž výuce hudby byla věnována minimálně jedna hodina denně. Organizace finského veřejného vzdělávání byla ustanovena v polovině 50. let 19. století na příkaz cara Alexandra II. Přestože v té době převažovala důležitost především církevní hudby, Uno Cygnaeus, prezdivaný „Otec finské folkové hudby“, prosadil názor, že i světská hudba má stejnou důležitost.

O neustále oživaném odkazu Kalevaly, eposu, který je de facto zhudebněná báseň, svědčí mj. i fakt, že na tradiční hudební nástroj kantele (využívaný právě při zpěvu Kalevaly (obr. 5), se učí hrát již děti v mateřské škole. I my jsme se na kantele v rámci výuky Finské hudby naučili hrát.

Cíle současné výuky hudební výchovy jsou především vzbudit v žákovi pozitivní přístup k hudbě, probuzení zájmu, naučit se poslouchu hudby, trénování a posilování dovedností a v neposlední řadě interakce s hudebními nástroji.



Jedním z kroskurikulárních předmetů je, volně přeloženo, tzv. Výchova k mezinárodnímu porozumění. Rozvoj takových dovedností poskytuje právě hudba, žáci zkoušejí zpívat, hrát a tancovat ve stylu jiných kultur, a to jim umožňuje tyto kultury lépe poznat.

Hudební výchova, kterou jsem měla možnost vidět zhruba ve čtyřech různých třídách s žáky různého věku, má jednoho společného jmenovatele – žáci jsou smysluplně vedeni k tomu, aby si hudební výchovu užívali bez stresu z neúspěchu. Ani v jedné

třídě jsem neviděla žáka, kterého by výuka ne bavila, ať už z důvodu nezajímavého obsahu nebo nemožnosti zvládnout zadaný úkol z důvodu „nehudebnosti“ (která může být často jen maskováním nezájmu či špatného vedení učitele), jak to někdy vidáme v českých

školách. S jistotou mohu říci, že to pro nás pro všechny byla výborná inspirace a zkušenost.

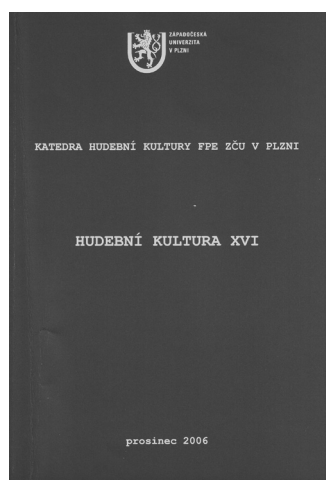
Použitý zdroj:

<<http://virtual.finland.fi/net-comm/news/showarticle.asp?intNWSAID=25821>>.

Hudební kultura XVI – inspirace hudebně pedagogickou teorií i praxí

Katedry připravující hudební pedagogy pro jejich budoucí povolání vnímá veřejnost především jako pracoviště výuková. Tato činnost je skutečně tou nejviditelnější a ve vztahu k novým generacím učitelů představuje nejvýznamnější poslání kateder. Dnešní hudební pedagogika však již zdaleka nespolehá jen na praktikismus vtělený do idylického muzicírování či na autoritářsky vedenou teoretickou výuku. Je to dynamický obor, který podléhá změnám právě tak, jako je přijímají ostatní obory a v podstatě celá společnost. Není tedy myslitelná bez teoretické báze a nebyla by funkční ani bez patřičné reflexe. Právě tyto dvě oblasti představují v činnosti hudebně výchovných kateder podstatný díl. Odrážejí se jak v učebních textech, tak v drobnějších příspěvcích pro odborná periodika a také ve statích, jež se zvoleným problémům mohou věnovat podrobněji než časopisecké příspěvky. Odborníkům, jimž dnes kvalifikovaní hudební pedagogové jsou, mohou poskytnout nejen aktuální informace, ale mohou jim též přinést podněty pro jejich vlastní praxi. To se samozřejmě týká všech stupňů vzdělávání bez rozdílu.

Hudebně výchovné katedry v naší republice mají sice v přípravě nastupující učitelské generace společný cíl, pro každou jsou však přesto charakteristické poněkud odlišné odborné preference. Je to dáno především jejich specifickým personálním obsazením, z něhož pak vyplývají studijní specializace. Někdy tyto zvláštnosti vyjadřuje dokonce i označení pracoviště – katedra hudební výchovy či



katedra hudební kultury. Právě hudební kultura se objevuje v názvu pracoviště plzeňského a má tam své opodstatnění. Katedra hudební kultury Západočeské univerzity v Plzni je totiž významným činitelem na regionálním i širším kulturním poli a tradice hudební kultury s tradicemi pedagogickými spojuje tak, jak to bylo pro naše země například ještě v dobách klasicismu příznačné. Navzdory těmto aktivitám se však katedra ubírá odpovídajícím směrem i po stránce vědecké. Tuto činnost dokumentují každoroční sborníky statí vycházející ze širokého spektra problémů, jimž se zdejší pracovníci soustavně věnují. Tradičním znakem dosavadních sborníků se tak stalo vyvážené zastoupení problematiky interpretačního umění a problémů teoretických. Ani sborník *Hudební kultura XVI* tuto tradici neporušuje, čímž také vzrůstá okruh jeho potenciálních čtenářů. Téma příspěvků navíc sahají od základního stupně našeho školství až po stupeň nejvyšší.

Pro pedagogy všech stupňů může být aktuální trojice úvodních statí autorů J. Jindrové, J. Fialy a V. Borůvkové. Informují totiž o dějinách plzeňské katedry a o osobnostech, které se do této historie zapsaly. J. Jindrová spolu s J. Fialou připomíná pod titulem *Minulost a současnost plzeňské hudební katedry* nadcházející šedesáté výročí vzniku pracoviště, předkládá přehled současného personálního složení kolektivu pracovníků, charakterizuje podrobněji pracovníky zvláště významné a počíná si podobně i při výčtu absolventů. Sympaticky působí informace o stávající činnosti katedry, jež se do našeho povědomí zapsala zejména zásluhou atraktivních studijních oborů Zpěv a Akordeon. Na základě skutečností v textu uvedených lze pozitivně hodnotit i sepětí pracoviště s živou hudební kulturou – spolupráci se skladateli, koncertní činnost studentů a pedagogů i jejich publicistickou a badatelskou činnost. Práce vysokoškolského pedagoga se ve světle těchto aktivit jeví jako bohatá, komplexně pojatá činnost, v níž ovšem příprava učitele stále zaujímá první místo. O tom, že si autoři statí uvědomují složitost této přípravy, náročnost a nepostradatelnost práce svých absolventů i nutnost jejich celoživotního vzdělávání, svědčí nakonec i vtipné označení učitele za „uvaděče do světa hudby“.

Druhý z úvodních příspěvků věnovala docentka V. Bokůvková dlouholeté vedoucí katedry – docentce J. Jindrové. Vyzdvihuje vzácnou symbiózu vzdělání teoretického a instrumentálně-pedagogického, jež J. Jindrová umožňuje

kvalifikovaně nahlížet na problémy obou oblastí. Spojení s organizačními schopnostmi pak V. Bokůvková hodnotí jako nanejvýš potřebné pro řídicí práci, kterou docentka Jindrová vykonává.

V posledním z trojice úvodních příspěvků charakterizovala J. Jindrová osobitým způsobem dvě významné osobnosti svého pracoviště – docenty V. Bokůvkovou a J. Fialu. Studentům, kteří s oběma odborníky přišli do kontaktu, zadala totiž dotazník, který směřoval k hodnocení profesionálních i lidských kvalit vyučujících. Zaznamenané studentské výpovědi doložily jednoznačně pozitivní a mnohdy také emocionálně kladně angažované hodnocení práce, vystupování, tedy pedagogického i mravního přínosu obou osobností pro přípravu nastupující učitelské generace.

Další příspěvky se týkají jednak hudební historie, a to jak ve vztahu k městu, tak k regionu, a v jednom případě dokonce ke světové tvorbě. Jiné se soustřeďují na otázky interpretace, metodologie vědecké práce, hudební teorie a pedagogiky i sociologie. První tematický okruh reprezentuje sedm příspěvků. R. Feiferlíková charakterizuje obsah vlastní dizertační práce o O. Blechovi, z jehož pestré hudebnické a organizačnické činnosti vybírá aktivity folkloristické. V dalším příspěvku pak táž autorka analyzuje nápěvy lidových písní Plzeňska, srovnává je s nápěvy písní z jiných českých regionů a na tomto základě vyvrací Blechovo tvrzení o jedinečnosti plzeňské lidové písně. Regionu se týká také historická sonda do místního sborového zpěvu

J. Frolíka. Odhaluje bohaté tradice, jež měly velký význam nejen pro rozvoj zpěvu samotného, ale představovaly také důležitý činitel sociální. Příspěvek J. Fialy je soustředěn přímo do Plzně, a to na angažmá význačné pěvkyně L. Bláhové ve zdejší opeře. Širší historický i teritoriální pohled je pak východiskem dvou statí V. Aschenbrennera, obě přinášejí vklad do hudebního místopisu Klatovska 17.–18. století. Poslední příspěvek se této skupině poněkud vymyká – obrací pozornost k historii hudby světové. Z. Ponicová v něm informuje o námětu své dizertační práce z oblasti anglické renesanční tvorby pro virginal. Problematiku nazírá jednak v širším celku, jednak při koncentraci na zvláštnosti této tvorby ve vybraných virginalových sbírkách. Komplexní analýza těchto skladeb nemůže pominout ani otázky interpretace, jež však zůstávají zasazeny do celistvého pohledu na umělecké dílo. Praktičtější hledisko volí Z. Vimr v poznámkách k provádění Lukášova sborového

cyklu *Parabola Salomonis*. Jako sbormistr se totiž zabývá otázkami interpretace a s ní spojenými syntaktickými charakteristikami díla. Naopak pro S. Luhanovou je interpretace komorní písně problémem praxe i teorie současné. Autorka vymezuje předpoklady interpretace a sleduje i zpětnou vazbu provádění této hudby na rozvoj pěveckých dovedností.

Doktorské studium představuje sice nezbytnou kvalifikační přípravu pro práci vysokoškolského pedagoga, zároveň se však dnes stává i předpokladem pro výkon jiných povolání a je také do určité míry záležitostí prestižní. Není proto divu, že mu pozornost věnovalo několik autorů. Š. Lišková se zabývá především motivací k volbě tématu dizertační práce a otázkami přínosu takové vědecké činnosti pro praxi. E. Štruncová podává ve svých dvou příspěvcích nejprve anotaci své dizertační práce týkající se pedagogických otázek klavírní korepetic a dále se zabývá problematikou interpretace klavírních partů v písni R. Schumanna.

Další skupina příspěvků řeší především otázky pedagogické. M. Slávková se pozastavuje nad poklesem zpěvnosti žáků základních škol a poukazuje na význam zpěvu pro rozvoj dětské osobnosti. J. Bezděk nejprve stručně představuje závěry své habilitační práce zaměřené na problematiku harmonizace tonální melodie, svůj další příspěvek pak věnuje možnostem, jež nabízí škole současná hudba. Poukazuje na nutnost kvalifikovaného výběru této hudby i na nutnost přípravy žáka pro její přijímání. Podobně si počíná T. Kuhn, ovšem na poli současné hudby nonartificiální. Její poznávání s sebou nese podněty pro interdisciplinární a polyestetickou výchovu na zvukově atraktivní bázi. Skutečně uvědomělý přístup učitele ovšem předpokládá hlubší znalost zákonitostí této hudby, jak o nich T. Kuhn informuje v dalším příspěvku, kde představuje svou dizertační práci – v hudbě jazzového okruhu nyní vyzdvihuje zejména stránku kinetickou.

Hudební sociologii reprezentuje reference o výzkumu, jež realizovala D. Mandysová. Sledovala možnosti, které absolventům studia umělecko-pedagogických oborů na katedře hudební kultury nabízí praxe. Autorka dospěla k závěru, že bývalí studenti se ve vystudovaných oborech skutečně úspěšně uplatňují, že se dokonce i dále vzdělávají, a že tedy ve svém povolání spatřují další perspektivy. Je to zjištění jistě povzbuzující a motivující nejen pro uchazeče a studenty, ale také pro pracovníky katedry, a to jak k činnosti pedagogické, tak k práci umělecké a vědecké.

Z takových podnětů nakonec vyšel i tento sborník: dokládá úzké sepětí teorie a praxe nejen při přípravě učitelů, ale i v ostatních rovinách hudební výchovy u nás. A proto také najde bezpochyby své čtenáře.

Hudební kultura XVI. Plzeň :
Katedra hudební kultury FPE
ZČU v Plzni, 2006. 146 s. ISBN
80-7043-497-X.

Michal Nedělka

Hudba a malířství z nadhledu

Co spojuje různé druhy umění a jak lze postihnout společné znaky umění soudobého? Lze vůbec nalézt podobnosti či rozdíly, které bychom mohli považovat za obecně platné a jež by nám usnadnily chápání hudebních děl na pozadí ostatních druhů umění a umožnily díla založená na týchž principech pedagogicky interpretovat? Hudebního pedagoga, který nezůstával jen v zajetí svého oboru, ale měl všeobecný kulturní rozhled, provázely podobné otázky vždy. Dnes se ovšem takto ptáme ještě důrazněji, neboť opouštíme izolované pohledy do problematiky jednotlivých předmětů. Chceme totiž, aby výuka byla především přípravou pro život a aby její obsah i formy také ze života vycházely. Vztah člověka a umění se za těchto podmínek stává takřka nevyčerpatelným zdrojem námětů pro didaktické situace, v nichž lze nalézat a obje-

vovat to, co je vybraným druhům umění společné, i to, čím jsou jedinečné. V praxi může takový zájem přinést nejedno úskalí, vždyť kvalifikovaný hudební pedagog zpravidla nebývá činný v dalším uměleckém oboru. A příležitosti k osvojení metodiky pro výuku, jež by různé obory organicky propojovala, je u nás zatím málo.

Významným příspěvkem k objasnění uvedených přesahů se proto stala monografie Jaroslava Bláhy *Křížovatka geneze moderního malířství a hudby*. Spatřila světlo světa v loňském roce zásluhou vydavatelství Univerzity Karlovy v Praze, Pedagogické fakulty a již podle místa vydání lze usuzovat, že je primárně určena učitelům. Součástí monografie je i kompaktní disk s ukázkami obrazů, not a zvukové podoby vybraných skladeb. V žádném případě se tu však nejedná o metodickou pomůcku či didaktický návod. Naopak, kniha

představuje vyústění mnohaleptého autorova zájmu o kontexty výtvarného umění a hudby nejen ve vztahu ke vzdělávání (třebaže tento poměr by v souladu s pisatelovou profesí mohl stát na prvním místě), ale také z hlediska čistě teoretického, vědeckého. Přitom obě autorova zázemí, pedagogické i vědecké, jsou neoddělitelná. Pedagogická erudice tak Jaroslava Bláhu vede k co nejnázornější prezentaci odhalených skutečností,



ke hledání analogií, k přísně vědeckému zdůvodňování a dokládání vlastních hypotéz i k vyvozování závěrů, jež platí jak v konkrétní, tak v obecné rovině. Vědecký princip nakonec autor výmluvně demonstruje na jedné z prvních stran, když prohlašuje, že srovnání nesmí vycházet ze spekulace, nýbrž z analýzy. Právě rozbor je přesvědčivým aktem pro to, aby čtenář navzdory pronikání k novým teoretickým problémům neustále pociťoval bezpečí kontaktu s živým uměním, a to dokonce hned v jeho dvou družích. Pro toto sepětí nalézá Bláha přesvědčivé argumenty v porovnávání struktur a v systematickém objevování vztahů mezi úlohami výrazových prostředků na výtvarném a hudebním poli. Vychází tak z přesvědčení, že výtvarnému i hudebnímu umění je společný prostor (třebaže v odlišném pojetí, vždyť hudba probíhá v čase). To, co již oběma uměním společné není, jsou právě tvar a čas. Jestliže však jsme schopni nalézt úlohu obou aspektů v odlišných typech umění, pak získáváme předpoklad pro

to, abychom v uměleckém vývoji pochopili jisté univerzální znaky, které právě v malířství a hudbě nalézají konkrétní možnosti vyjádření. Bláha nás tak nenásilně, avšak neodvratně vede jak k chápání, tak k možné interpretaci uměleckého díla, takže se bezděčně stáváme účastníky jakéhosi svébytného, stránkami publikace řízeného pedagogického procesu. Uvědomujeme si, jak významným krokem na cestě k pochopení společných uměleckých principů je pochopení struktury díla. Ne snad proto, že by se popis struktury měl stát cílem, nýbrž proto, abychom se v díle orientovali s dostatečnou jistotou a přesností a abychom dokázali pojmenovat to, co můžeme, ale nemusíme beze zbytku použít v jeho pedagogické interpretaci. Uvědomujeme si, že základem struktury je tvar, který zkoumáme z hlediska jeho stavby samotné (morfologie), z hlediska úlohy jeho jednotlivých částí (tektoniky) a také z hlediska významového (sémiotiky). Pře-

svědčujeme se, že dílo vnímáme nezbytně jako celek, tedy z pohledu formy v hudbě a z hlediska kompozice v malířství. Autor pak představuje i další analogie – například harmonii v hudbě a barvu ve výtvarném umění. Touto cestou čtenáři postupně otevírá prostor pro chápání obou druhů umění v úzkém sepětí, v souvislostech a ve vzájemném prolínání charakteristických znaků.

Cenným Bláhovým vkladem je množství důkazů, jež opírá o analytické pohledy na umělecká díla. Právě takové příklady mohou inspirovat mnohé didaktické situace, a to jak v hudební, tak ve výtvarné výchově. Zcela pochopitelné jsou v tomto ohledu spřízněnosti inspirační, například motivace uměleckých projevů přírodou. Podobně je tomu tam, kde Bláha stanoví společné jmenovatele uměleckých projevů při řešení základních filozofických otázek – úvah o smyslu a podstatě existence. Proto také staví vedle

sebe Preislerovy malby a symfonické dílo Sukovo. Struktura uměleckého díla vede autora také k nalézání analogií při porovnávání kubistického projevu v malířství a vícevrstevné kompozice hudební, jež je v podstatě pokračováním polyfonního myšlení. Těm, kdo mají problémy s chápáním atonální tvorby (například Arnolda Schönberga či Antona Weberna), nabízí Bláha přesvědčivé paralely v malířské tvorbě Vasilije Kandinského. Výtvarné ukázky názorně dokládají principy organizace výraziva a ukazují cestu ke vnímání umění, které navzdory časovému odstupu (a tedy i navzdory ověření estetických kvalit tímto odstupem) stále ještě nevešlo do širokého povědomí o tvorbě těsně minulého dvacátého století. A nakonec – odtud vede již jen několik málo kroků k umění, které se v obou druzích vydává za abstrakci.

Ve chvílích, kdy nás Jaroslav Bláha provází až k těmto typům uměleckého výrazu, můžeme snad

mezi řádky jeho publikace vyčíst, že sledování cest, po nichž současné umění putuje, nás nemusí nutně vést k tomu, abychom je beze zbytku kladně přijímali. Jde však zcela jistě o to, abychom rozeznávali jeho skutečný výraz, význam i souvislosti, k nimž odkazuje. Právě tyto momenty totiž významně obohacují nejen naše individuální prožívání, ale mohou nás též inspirovat ke sdělování druhým, ať již v soukromí, v rodině, v kruhu přátel nebo ve výuce.

BLÁHA, Jaroslav. *Křížovatka geneze moderního malířství a hudby*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2007. 272 s. + 1 CD-ROM. ISBN 978-80-7290-291-0.

Michal Nedělka

Pozn. redakce:

Jaroslav Bláha je mnoholetým spolupracovníkem našeho časopisu (Viz cyklus *Hudba a obraz na 2. straně obálky*).

Z hudebních výročí (duben – červen 2008)

1. 4. **Břetislav Bakala**, dirigent a skladatel, z. 1958, – **Alexandr Vasiljevič Alexandrov**, ruský skladatel a dirigent, zakladatel Alexandrovova souboru, n. 1883 – **Sergej Vasiljevič Rachmaninov**, ruský skladatel a klavírista, n. 1873,

3. 4. **Garrick Ohlsson**, americký klavírista, n. 1948,

5. 4. **Herbert von Karajan**, rakouský dirigent, n. 1908,

8. 4. **Gaetano Donizetti**, italský skladatel, z. 1848,

9. 4. **Paul Robeson**, americký pěvec, n. 1898,

11. 4. **Karel Ančerl**, dirigent, n. 1908,

12. 4. **Fjodor Ivanovič Šaljapin**, ruský pěvec, z. 1938,

16. 4. **Karel Bendl**, skladatel a sbornísta, n. 1838 – **Johann Baptist Cramer**, německý skladatel, klavírista a pedagog, z. 1858,

19. 4. **Ivan Kawaciuk**, houslový virtuos, n. 1913,

20. 4. **Radim Drejsl**, skladatel a dirigent, z. 1953,

21. 4. **Carl Stumpf**, německý muzikolog a hudební psycholog, n. 1848,

25. 4. **Ella Fitzgeraldová**, americká jazzová zpěvačka, n. 1918.

1. 5. **Aram Iljič Chačaturjan**, sovětský skladatel a dirigent, z. 1978,

4. 5. **Bohuš Heran**, violoncellista, pedagog a publicista, z. 1968,

6. 5. celonárodní manifestace při položení základního kamene k budově Národního divadla v Praze, premiéra Smetanovy opery „Dalibor“ (1868),

7. 5. **Johanes Brahms**, německý skladatel, n. 1833 – **Leopold Koželuh**, skladatel a pedagog, z. 1818,

11. 5. **Irwing Berlin**, americký skladatel, n. 1888,

13. 5. **Ivan Klánský**, klavírista, n. 1948,

15. 5. **Antonín František Beč-**

vařovský, skladatel, z. 1823,

17. 5. **Antonín Modr**, skladatel, hudební spisovatel a pedagog, n. 1898,

18. 5. **Jan Málek**, skladatel, n. 1938,

20. 5. **Miloš Jůzl**, hudební teoretik, n. 1928,

21. 5. **Karel Hába**, skladatel a pedagog, n. 1898,

22. 5. **Richard Wagner**, německý skladatel, libretista a hudební spisovatel, n. 1813,

28. 5. **Václav Talich**, dirigent, n. 1883 – **Mikuláš Schneider-Trnavský**, slovenský skladatel a pedagog, z. 1958 – **György Ligeti**, maďarský skladatel a teoretik, n. 1923,

30. 5. **Josef Slavík**, houslista a skladatel, z. 1833,

31. 5. **Karel Václav Štěpka**, skladatel, n. 1908 – **František Sušil**, sběratel (a editor) lidových písní, z. 1868,

Květen – 60. výročí Mezinárodní soutěže Pražského jara; 50. výročí Kocianovy mezinárodní Houslové soutěže v Ústí nad Orlicí.

4. 6. **Jan Zdeněk Bartoš**, skladatel a pedagog, n. 1908 – **Jan Kasal**,

sbornísta a pedagog, n. 1923, – **Milan Škampa**, houslista, violista Smetanova kvarteta, n. 1928,

6. 6. **Aram Iljič Chačaturjan**, sovětský skladatel a dirigent, n. 1903,

8. 6. **Josef Vlach**, houslista a dirigent, n. 1923 (z. 17. 10. 1988) – **Jiří Dvořáček**, skladatel, n. 1928,

14. 6. **Beno Blachut**, pěvec, n. 1913,

15. 6. **Edvard Hagerup Grieg**, norský skladatel, n. 1843 – **Vojtěch Hřímalý**, skladatel a houslista, z. 1908,

17. 6. **Charles Gounod**, francouzský skladatel, n. 1818 – **Ferdinand Havlík**, klarinetista a skladatel, n. 1928,

20. 6. **Miloš Vacek**, skladatel, n. 1928,

21. 6. **Alois Hába**, skladatel a pedagog, n. 1893 – **Nikolaj Rimskij-Korsakov**, ruský skladatel, z. 1908,

22. 6. **Libor Pešek**, dirigent, n. 1933,

26. 6. **Claudio Abbado**, italský dirigent, n. 1933.

Jiří Kolář

Možnosti využití projektové metody v hudební výchově

Monografie Tatiany Pírníkové „Sny – projekty – dozrievanie... Hudobný workshop ako priestor pre integráciu“, vydaná nakladatelstvom Súzvuč v Prešově, která plynule navazuje na publikaci „Skladateľské inšpirácie a impulzy pre hudobnú pedagogiku (2004), je určena nejen pedagogům, kteří se zajímají o problematiku využití projektové metody ve školské hudební výchově, ale slouží i jako inspirace pro vedoucí uměleckých souborů, v nichž se hudebně-dramatické a scénické projekty realizují. Přináší mnoho konkrétních návrhů a didaktických řešení pro další využití zmiňovaných projektů hudebními pedagogy.

Definici projektové metody nalézáme např. v Pedagogickém slovníku J. Průchy z roku 2001: „Je to vyučovací metoda, v níž jsou žáci vedeni k samostatnému zpracování určitých projektů a získávají zkušenosti praktickou činností a experimentováním.“ A právě osvobození dětského hudebního projevu od pasivity a strnulosti, důraz na samostatné objevování a improvizaci, integrace prvků dramatické výchovy do hudebně vzdělávacího procesu je podstatou hudební dílny, tzv. workshopu. Jeho základem je práce s projekty, v daném případě realizace hudebních cyklů slovenského skladatele Juraje Hatríka. Výhodou workshopu je to, že je založen na partnerství, přináší tvořivý dialog studentů s dětmi a bezprostředně konfrontuje výkony interpretů s názory pozorovatelů. Vzájemně se zde doplňují a prolínají produkční a receptivní roviny, dochází ke kombinování známých postupů (Kodály – důraz na zpěv, Orff – polyestetický princip, metoda Suzuki – instrumentální činnosti), které se uplatňují v souladu s cíli právě probíhajícího projektu. Princip workshopu navíc umožňuje integraci tří základních dimenzí hudební didaktiky: učení se hudbě, učení hudbě a vyučování hudbě.

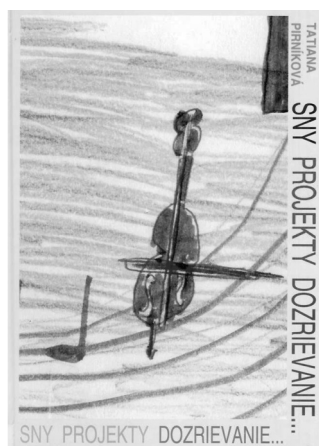
V úvodu autorka představuje slovenského skladatele a pedagoga Juraje Hatríka, jehož cykly

pro děti se staly podkladem pro vytváření hudebně-dramatických a scénických projektů v rámci workshopů. Vzpomíná na svou spolupráci se skladatelem ještě během studií na vysoké škole a na první společné pokusy o realizaci hudebně-dramatických projektů, čerpajících z jeho tvorby. Těžištěm hudebně-pedagogické filozofie Juraje Hatríka je myšlenka pracovat s metaforou jako s nástrojem myšlení. Příkladem může být metafora v podobě nápadu přiblížit chromatickou stupnici jako 12 cínových vojáků v jeho skladbě „Statečný cínový voják“.

V další části publikace nalézáme výsledky a zkušenosti z hudebně-dramatických a scénických projektů, které autorka realizovala s dětmi východoslovenských škol a studenty oboru hudební výchova na Vysoké škole múzických umění v Bratislavě. Velký prostor je věnován detailnímu rozboru výše jmenované zpěvohry Juraje Hatríka „Statečný cínový voják“, doplněnému i notovým materiálem. Autorka zdůrazňuje významný podíl hudební dílny při formování konečné podoby této skladby a vyzdvihuje důležitost spolupráce dětí, studentů a dospělých odborníků umělecko-výchovného zaměření (hudebník, výtvarník, dramatik).

V závěru knihy nalézáme celou řadu možností využití částí skladeb Juraje Hatríka v hudební výchově ve škole. Vybrané motivy mohou být součástí tvořivých her s tónovým prostorem, vytváření kognitivních her např. na bázi pexesa, jednotlivé nápěvy či motivy lze včleňovat i do nových kontextů, kupř. scénických projektů, a tvořivě s nimi pracovat.

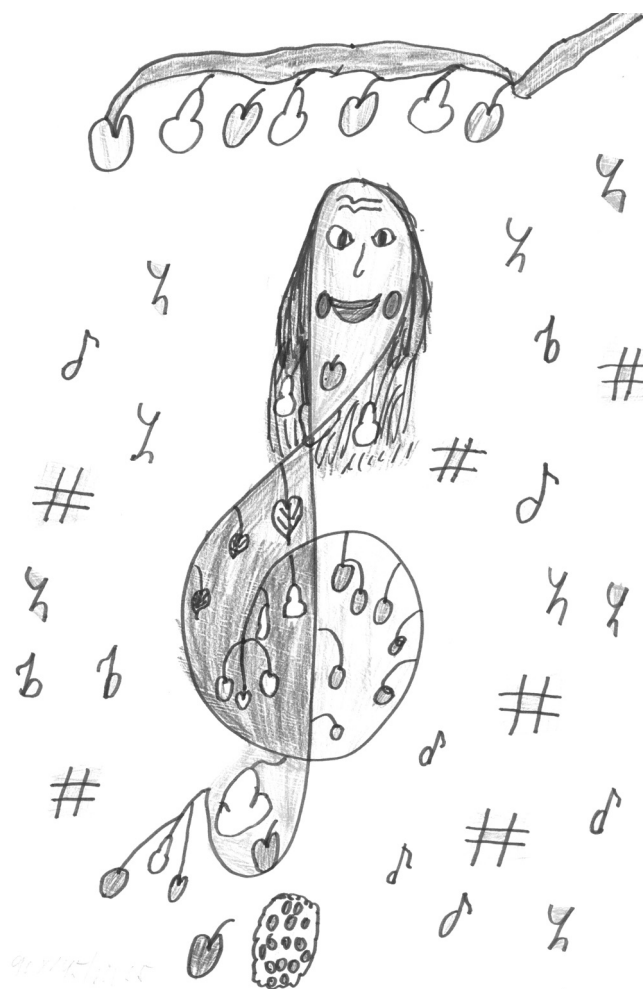
Při projektech děti zvládají celé spektrum činností, krátké úseky z těchto cyklů zpívají a instrumentálně dotvářejí, dramaticky či pohybově ztvárňují, zhotovují zvukomalebné hračky, navrhují a připravují kostýmy, kulisy, loutky, využívají stínohru. Tím dochází k integraci nejen v rámci hudební výchovy, ale i integraci polyestetické a multidisciplinární.



Problémem však zůstává fakt, že tvořivý projev, jeho svoboda a variabilita je stále pro mnoho učitelů hudební výchovy neakceptovatelná. Pro ty z nich, kteří by chtěli tvořivý princip do svého vyučování zapojit ve větší míře, může být monografie Tatiany Pírníkové zajímavou inspirací.

PIRNÍKOVÁ, T. *Sny – projekty – dozrievanie... Hudobný workshop ako priestor pre integráciu*. Prešov : Súzvuč, 2005. 170 s. ISBN 80-89188-07-9.

Eva Vachudová



O hudbě anglicky – Opera. 2nd Part

German opera also suffered from Italian domination at first. Neither Schütz nor Christoph Gluck (1714–87) can be said to have founded a German operatic tradition. The latter, though German-born, studied in Italy and wrote all his operas to either French or Italian librettos. Gluck's *achievement* was to reform opera. In the hands of librettists such as Zeno and Metastasio opera had become over-dominated by its music, while the *plots* were largely stereotyped. Gluck *attempted* to go back to the original ideals of opera, aiming to show real people in credible situations: hence, the stories became simpler, and music was used to reveal character and create atmosphere, rather than to *exploit* vocal *agility*. Classical subjects tend to predominate in Gluck's works, which include Orfeo and Alceste (1762 and 1767).

In France, Rameau (1683–1764) had followed Lully, achieving great success with works such as *Les Indes galantes* (1765). The rich and complex *idiom*, high seriousness and essentially unrealistic plots of his works contrasted strongly with those of Italians, who were now producing opera buffa. Paris *witnessed* a two-year quarrel between the supporters of French opera and those of opera buffa. Pergolesi's *La serva padrona* (Naples, 1733) was a fine example of the latter, with *flesh-and-blood* characters, contemporary *settings* and uncomplicated music *devoid* of vocal *embellishments*.

Mozart *embraced* both the high seriousness of French opera and the lighter approach of opera buffa. The *Abduction from the Seraglio* (1781) and the *Magic Flute* (1791) – a masterly *blend* of spectacle, comedy, fairy tale and morality play – gave German opera a firm foundation at last. The *Marriage of Figaro* (1787), *Don Giovanni* (1788) and *Così fan tutte* (1790) are all Italian comic operas. *La clemenza di Tito* (1791) derives from an older, more formal tradition. Mozart's brilliant orchestral *writing*, *sublime* vocal lines, comic *flair* and outstanding theatrical sense make him one of opera's greatest geniuses.

Beethoven's one operatic *venture*, *Fidelio* (1805, 1806 and 1814), has fine music but is less *compelling* as drama. Weber's *deservedly* popular *Der Freischütz* (1821) has humour, simple *rustic* melodies of immediate appeal and a *thrilling* catalogue of "terrors" in the *spectacular* Wolf's *Glen* scene.

Italian opera's *obsession* with bel canto was celebrated in the nineteenth century by Gioacchino Rossini (1792–1868), Gaetano Donizetti (1797–1848) and Vincenzo Bellini (1801–35). Their best works, including Rossini's *The Barber of Seville* (1816), Donizetti's *Lucia di Lammermoor* (1835), Don Pasquale (1834), *L'elisir d'amore* (1832) and Bellini's *Norma* (1831), stand out from the *welter* of *florid*, trivial music written for the opera stars of the time as masterpieces of the genre of virtuoso singing.

These *requirements* led to a certain sterility, and when Giuseppe Verdi (1813–1901) began his career, Italian opera was at a low *ebb*. His works *gained* real dramatic *stature* – and outstanding popular *acclaim*: choruses from *Nabucco* (1842) and *I Lombardi* (1843) were adopted by the Italian patriots in their struggle against Habsburg domination. His talent as a melodist was *unrivalled*. Dramatic genius is increasingly *revealed* in *Rigoletto* (1851), *Il trovatore* (1853) and *La traviata* (1853). *Aida* (1871) is also noted for the *grandeur* of its spectacle and its superb music. Two other late works of Verdi's, *Otello* (1887) and *Falstaff* (1893) show how his style has changed. Before, there had been *ample* opportunity for the audience to applaud the various "numbers" and the singers to *bow*; now, there was a continuity to the music which *prohibited* such *intrusion* into the drama.

Bizet's *Carmen* (1875) was *disastrously* received at first, but survived to become one of the most popular works ever written. It *heralded* a new approach to opera, later termed *verismo* (realism), in that it deals with ordinary people in contemporary situations. In fact, this usually meant violence and passion among the lower *echelons* of society. The *inseparable* *Cavalleria rusticana* (1890) by Mascagni and *I pagliacci* (1892) by Leoncavallo are prime examples of *verismo*, as were some of Puccini's works, notably *Il tabarro* (1919).

The earliest works of Richard Wagner (1813–83) were largely traditional. *Rienzi* (1842), for example, is reminiscent of the grand opera style of Meyerbeer. In *The Flying Dutchman* (1843), *Tannhäuser* (1845) and *Lohengrin* (1850) Wagner turned to German legend, and thus began the realization of his ideas of "music drama". Wagner wanted continuous drama, a *concept inherently* at *odds* with

the tradition of *set-pieces*. His music was constructed in one long, richly orchestrated whole, broken only at the ends of acts.

The *consummation* of Wagner's ideas is seen in the Ring cycle, the creation of which occupied over twenty years. During this time Wagner also produced *Tristan and Isolde* (1865) and *The Mastersingers of Nuremberg* (1868). To *accommodate* the Ring cycle – *The Rhinegold* (1869), *The Valkyrie* (1870), *Siegfried* and *The Twilight of the Gods* (both 1876) – based on Nordic and Teutonic mythology, Wagner built a new theatre, the *Festspielhaus*, in the village of Bayreuth.

Wagner's "music drama" moved away from what had been the accepted aria-and-recitative operatic content and developed the fully accompanied recitative to its *uttermost*. He *stroved* to achieve total fusion of the arts of music and drama, while earlier composers had aimed for a balance between the two. Wagner used fragments of themes to identify various characters. This *device*, known as the *Leitmotiv* (leading motive), derived from symphonic music.

SLOVNÍČEK

achievement	úspěch, významný čin
plot	zápletka, děj
attempt	pokusit se
exploit	využít
agility	pohyblivost
idiom	styl, výraz
witness	být svědkem
flesh-and-blood	živý, skutečný, z masa a krve
setting	zhudebnění, výprava
devoid of	zbavený čeho
embellishment	okrasa, ozdoba
embrace	zahrnout, vzít za své
blend	směs
writing	zde: styl
sublime	ušlechtilý, velebný
flair	instinkt, smysl pro ...
venture	riziko, odvážný pokus
compelling	presvědčivý, působivý

deservedly	zaslouženě, právem
rustic	drsný, venkovský
thrilling	napínavý
terror	teror, hrůza, děs, strach
spectacular	efektní, velkolepý
glen	soutěska, rokle, strž
obsession	posedlost, utkvělá myšlenka
welter	změť, zmatek
florid	bohatě zdobený, přeplácáný
requirement	požadavek
ebb	úpadek
gain	získat
stature	postava
acclaim	potlesk, chvála, uznání
unrivalled	bezkonkurenční, nedostižný
reveal	odhalit, odkrýt
grandeur	majestátnost, velkolepost
ample	bohatý, obsažný
bow	úklona, uklonit se
prohibit	zakázat, zabránit
intrusion	proniknutí, vniknutí
disastrously	katastrofálně
herald	ohlásit, zvěstovat
echelon	vrstva
inseparable	nerozlučný, neoddělitelný
concept	pojetí
inherently	neodmyslitelně
set-piece	dílo, vypracované dílo
odds	spor, rozdíl
consummation	vyvrcholení, dovršení
accommodate	umístit
uttermost	nejzazší, maximální
strive, strove, strove	snažit se, usilovat
device	nápad, vynález, prostředek

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

Stanislav Pecháček

David Salle a Luciano Berio. „Neokonzervativní postmodernismus“

Jaroslav Bláha



David Salle: *Mr. Lucky*, 1998, olej a akryl na plátně, 244 x 335 cm

V pluralitě postmoderního umění lze ze zorného úhlu postoje k modernismu rozlišit dvě základní strategie: „neokonzervativní postmodernismus“, jehož vztah k modernismu lze označit jako „spíše antimodernistický než postmodernistický“¹ a jako typický rys lze označit návraty k historii skrze citace a kvazicitace, a „poststrukturální postmodernismus“, který je vůči modernismu striktně kritický a jehož typickým rysem je „fragmentovaný text“. Budeme věnovat pozornost neokonzervativnímu postmodernismu (který jsme v medailóncích *Tendence* a vývojové fáze výtvarné a hudební postmoderny označili synonymem *stylový eklekticismus*), protože právě David Salle a Luciano Berio jsou jeho typickými představiteli. Jeho postoj vůči modernismu se vymezuje především vůči abstraktní tvorbě – tedy návratem k předmětnosti – ve výtvarném umění a vůči všem podobám seriální hudby, aleatoriky a experimentálních tendencí v hudbě. Zdůraznění antimodernistického postoje jako návratu k jistotám minulosti připomene obdobnou reakci po 1. světové válce spojenou především s neoklasicismem i novou věcností. Zde je však velice podstatný rozdíl. Neoklasicismus

první poloviny dvacátých let se vrací k podstatě a principům vzoru v kontextu společenské historické situace. Tedy konkrétně výtvarný neoklasicismus se vrací k podstatě řádu klasické antiky v kontextu po třebě řádu po chaosu existenciální krize 1. světové války

a spojuje typické rysy antického vzoru s osobitým projevem neklasicistního umělce. V neoklasicistní hudbě je toto spojení vzoru s osobitým projevem konkrétnější. Např. Stravinskij spojuje charakteristické rysy konkrétního „modelu“ minulosti (J. S. Bacha, Pergolesiho, Čajkovského a dalších) se svým osobitým stylem. Představitelé „neokonzervativního postmodernismu“ zbavují model všech konotací obsahových, formálních i dobových souvislostí a použijí pouze jeho „slupku“ – tedy samotný způsob zobrazení. Tento vztah k modelu se označuje jako „pastiš“.

Právě pastiš dokonale postihuje podstatu citací a kvazicitací v obrazech Davida Salleho a v Sinfonii pro 8 lidských hlasů a orchestr Luciano Beria. V případě Davida Salleho se pastiš netýká jen vztahu k uměleckým dílům minulosti, ale i konfrontace projevu vysoké a masové kultury, zdrojů citací, kde vedle sebe stojí díla slavných mistrů a fotografie nejtvrdějších pornočasopisů atd. Stejně tak zbavuje L. Berio všech konotací hudební citace či kvazicitace konkrétních autorů, a to i z hlediska jejich chronologických vazeb – tak se vedle sebe bez jakýchkoliv „stylových souvislostí“ objevují J. S. Bach a K. Stockhausen či H. Berlioz a P. Boulez apod.

Vyjdeme z reprodukování obrazu Davida Salleho *Mr. Lucky*. Ten velice názorně demonstruje spojení různých kvazicitací ve

třech stylových vrstvách. Tu první v horní třetině obrazu představují pseudobarokní andělé v hnědé monochromii na šedém pozadí s bílými vertikálně vedenými ploškami. Ve druhé vrstvě, umístěné vlevo ve spodní části obrazu, jsou umístěny ryby na talíři na dekorativním „secesním“ pozadí, které lze vnímat jako křesťanský symbol či připomínku holandského zátiší 17. století. Ve třetí vrstvě, zabírající zbytek spodní části plátna, je zobrazen perspektivně konstruovaný interiér, ve kterém „levitují“ specifické symboly: orosená tvarově deformovaná rudá pěticípá hvězda a lineární silueta kytary.



David Salle: *Andělé v dešti*, 1998, olej a akryl na plátně, 244 x 335 cm

Analyzovaný obraz je součástí cyklu, z něhož jsem vybral ještě plátno *Andělé v dešti*. Ten je adekvátní jak z hlediska kompozičního uspořádání jednotlivých vrstev, tak i z hlediska stylu, prostorových vztahů i obsahových konotací. V horní třetině obrazu se andělé v čilé komunikaci otočili k sobě a změnilo se pozadí evokující déšť. Křesťanské symboly – pokud tak chceme vnímat ryby a zhasnutou svíci – jsou tentokrát umístěny do prostorově budované arény, ve které se projíždějí medvědi na kolech. Figurativní motiv na dekorativní ploše v pravé části obrazu vystřídal spontánní linie připomínající Pollockovu akční malbu. Obsah obrazu lze vnímat jako křesťanské symboly

v absurdních souvislostech, ale také úplně jinak. To je důsledek plurality, která se netýká jen formy, ale i obsahových konotací obrazů.

Obdobně je tomu i v Beriově Sinfonii pro 8 lidských hlasů a orchestr (1967–69). I Berio ve 3. větě Sinfonie propojuje tři rozdílné vrstvy v jejich vzájemném prolínání. První vrstvu, jakýsi *cantus firmus* věty, tvoří Scherzo z 2. symfonie Gustava Mahlera. Druhá vrstva je formou koláže sestavena s citací a kvazicitací, které pokrývají širokou škálu časových vrstev od baroka (J. S. Bach) přes klasicismus a romantis-

mus (Beethoven, Berlioz), přelom a počátek 20. století (Debussy, Ravel, R. Strauss), 2. vídeňskou školu (Schönberg, Berg, Webern), Stravinského až k 2. polovině 20. století (Boulez, Pousseur, Globokar, Stockhausen aj.). Třetí recitačně vokální vrstvu jako nositele obsahu

představují citace úzce spojené s aktuálními myšlenkami a událostmi konce šedesátých let, ať již v obecněji filozofické rovině poststrukturalistické texty Leviho-Strausse) či v rovině aktuálních událostí (revoluční hesla studentských nepokojů v Paříži, myšlenky charismatického černošského vůdce Luthera Kinga) atd. Jakýmsi obsahovým „citem firmem“ této textové vrstvy jsou pasáže z románu Samuela Becketta *Nepojmenovatelný*. Zároveň se však v této vrstvě uplatňují i sónický vnímané solmizační slabiky. Již samotná koláž citací a kvazicitací autorů různých časových vrstev vyžaduje značné sběhlého a poučeného posluchače, natož pak vzájemné vztahy jednotlivých vrstev.

¹ FOSTER, H.; KRAUSOVÁ, R.; BOIS, Y.-A.; BUCHLOH, B. *Umění po roce 1900*. Praha: Slovart, 2007, s. 597.

Výročí roku

Franz Schubert (1797–1828)



V letošním roce si připomeneme 180. výročí úmrtí krále písni Franze Schuberta, jednoho z prvních romantiků a zároveň pokračovatele slavné vídeňské hudební tradice, dané jmény Haydn, Gluck, Mozart a Beethoven.

Narodil se na vídeňském předměstí Liechtenthalu v rodině chudého učitele, jehož rod pocházel ze severní Moravy. Základní hudební vzdělání získal u otce (housle) a u staršího bratra (klavír), jako jedenáctiletý se stal členem chlapeckého sboru dvorní kapely. To mu umožnilo bezplatný pobyt v tzv. konviktu (internátní škola) a současně studium na řádovém gymnáziu. Polovojenský duch ústavu mu příliš nevyhovoval, avšak naučil se zde hudební teorii, hře na další nástroje a získal orchestrální praxi v malé školní kapele. Jeho učitel, Čech Václav Růžička, rozpoznal brzy Schubertovo mimořádné nadání a doporučil ho ke studiu u Antonia Salieriho. Zde se chlapec zdokonalil nejen v problematice harmonie a kontrapunktu, ale pronikl také do tajů komponování. V sedmácti letech vykonal pak učitelské zkoušky, ačkoli ho toto povolání nijak nelákalo. Byla to však jedna z možností jak uniknout dlouhé a nepřijemné vojenské službě.

Jako učitelský pomocník ve škole svého otce působil pouhé tři roky, avšak za tu dobu stihl napsat skoro 300 písní, mnoho mužských sborů, komorní skladby, 2 mše, 5 symfonií a několik klavírních sonát. V roce 1818 přijal dočasné zaměstnání jako domácí učitel hudby u hraběte J. K. Esterházyho ve slovenských Želiezovciach. Brzy se však vrátil do Vídně, kde definitivně nastoupil dráhu svobodného umělce, žijícího jen z příležitostných honorářů a z podpory přátel. V té době byl znám jako skladatel oblíbených písní (Markéta u přeslice, Král duchů, Na hudbu, Pstruh), drobných klavírních skladeb (Impromptus, Moments musicaux) a ceněných mší, z nichž As dur a Es dur patří k nejkrásnějším liturgickým dílům 19. století. Bohužel ostatní skladby byly známy jen okruhu blízkých přátel, zatímco nakladateli a širší veřejností zůstávaly nepovšimnuty. Zčásti proto, že Schubert žil tak trochu ve stínu Beethovena, zčásti proto, že se o propagaci svých skladeb příliš nestaral. K Beethovenovi, kterého těsně před mistrovou smrtí navštívil, cítil Schubert velký obdiv a také Beethoven se vyjádřil velmi pochvalně o „božské jiskře“ jeho talentu.

Starost o propagaci vlastních děl přenechával skladatel svým přátelům, „Schubertiánům“. Byli to většinou umělci, mezi nimi například i slavný básník Grillparzer, malíř von Schwind či věhlasný operní pěvec Vogel, kteří získávali pro Schuberta příznivce a všestranně ho podporovali. Ne vždy byli úspěšní. Poslali například písně na Goethovy texty přímo básníkovi, ale ten je neuznal ani za hodna odpovědi. Mnohem víc si vážil zhudebnění z pera našeho Václava Jana Tomáška, který se někde Schubertovi blíží (např. v Králi duchů použil též triolový doprovod), avšak géniovu mistrovství se přirozeně nevyrovná.

Pomoc přátel, kteří jasnozřivě rozpoznali v Schubertovi hudeb-

ního génia, byla skladateli velkou oporou. Dopoledne pilně pracoval, odpoledne pak je seznamoval s výsledky své práce při zahradních slavnostech či při večerních posezeních ve vídeňských hospůdkách. Jeho hlavním pomocníkem byl již zmíněný člen dvorní opery Michael Vogel, který zpíval Schubertovy písně nejen na domácích večírcích, ale i na koncertech a všude usiloval o uznání jeho díla.

Ve dvacátých letech byl Schubert ve Vídni už natolik znám, aby bylo možno pomýšlet na samostatný koncert z jeho děl. Ten se uskutečnil v roce 1828 za účasti oblíbených pěvců M. Vogela a J. Fröhlichové. Jeho umělecký i finanční úspěch byl tak skvělý, že vyvolal rázem zájem nakladatelů i pozvání skladatele do Grazu a Budapešti. Zdálo se, že nic nestojí v cestě jeho šťastné budoucnosti. Avšak ještě téhož roku ve věku necelých dvaatřiceti let podlehl infekční chorobě a 19. listopadu zemřel. Tak se tragicky uzavřel život jednoho z největších génů světové hudby, jenž po sobě zanechal kvalitou i mnohostranností velmi rozsáhlé dílo. 600 písní (sbírky Španilá mlynářka, Zimní cesta, Labutí zpěv), 8 symfonií, 35 komorních děl, 22 klavírních sonát, 6 mší, 17 jevištních děl a mnoho dalších drobností (6 Moments musicaux, 8 Impromptus aj.). Méně šťastný byl Schubert při kompozici oper, většinou pro slabá libreta, a u většiny scénické hudby, z níž výjimku tvoří dnes stále hraná hudba ke hře Rosamunda, královna cyperská.

V tvorbě písni patří Schubert k novátorům. Dovedl dát textu melodický, hudebně výrazný tvar, nebál se použít smělých harmonií, z klavírního partu učinil významný faktor, umocňující celkovou atmosféru písně. Bohatý melodický fond je jádrem jeho nejlepších klavírních sonát (A dur, op. 120, B dur, Fantazii (C dur, op. 15, f moll, op. 103), symfonií,



mší, komorních skladeb. Zvláštní zálibu měl ve variacích, v nichž obměňoval melodii některé z svých písní (Fantazie C dur Poutník, Smyčcový kvartet d moll Smrt a dívka, Klavírní kvintet A dur Pstruh). Mnoho krásné hudby je také ukryto v symfoniích, mezi nimiž vynikají Třetí (pastorální), Čtvrtá Tragická, Pátá (mozartovský průzračná a vzletná) a dvojice nejznámějších – Sedmá h moll Nedokončená a Osmá C dur Velká. Na dokončení první z nich Schubert zapomněl, druhá byla objevena mnoho let po jeho smrti skladatelem Schumannem.

Prezentaci Schubertovy hudby ve škole je nutno zvážit podle věku žáků. Univerzálně lze použít některé známé písně jako Ave Maria či Zastaveničko, pro starší děti pak píseň Pstruh, včetně variací na ni ve 3. větě Klavírního kvintetu A dur, výběr z drobných skladeb klavírních či některých částí scénické hudby k Rosamundě. Na gymnáziu pak možno volit náročnější písně (Na hudbu, Král duchů), ukázky z dvou nejznámějších symfonií a náročnější klavírní skladby, např. Fantazii C dur, op. 15 s variacemi na píseň Poutník.

Václav Drábek

FROM THE CONTENTS

The regular series *Music and Painting* continues with J. Bláha's lecture called *David Salle and Luciano Berio. "Neo-conservative post-modernism"*.

V. Vondráček in his article *The Usage of Computers in Education (1st part)* demonstrates the ways of using new information technologies and their influence on both teacher's work and pupils.

The report from the musicological conference is called *The Heritage of the German Music Teacher Leo Kestenberg Is Still Living*. The approved theses express the main tendencies in contemporary music pedagogy and music education.

V. Drábek in his essay *Creative Courses As the Part of the Subject "Artistic Creation and Communication"* worked out the topic *Art and Kitsch*. After the teacher's introductory speech, pupils take part in particular analyses and are led to provide their own definitions of the word "kitsch".

R. Frič in his text *A Probe into the Usage of Piano Instructive Literature* shows the advantages of the Russian piano pedagogy, especially in the teaching of the youngest children.

A. Tichá continues in the fourth part of her methodological instructions *Vocal Training Inspired by Summer* with the practice of the head resonance and clear articulation which lead to a nice voice and the intelligibility of the sung text.

In a new section, J. Herden introduces a note supplement *Two Songs for the Youngest* which is this time dedicated to the best known Czech songs *Kočka leze dírou* and *Skákal pes*, surprisingly also in a German translation.

Trio of authors H. Váňová – A. Tichá – J. Herden in a current topic *Environmental Education in Music Education (2nd part)* show the examples of thematic units which should provide the pupils with entry information for obtaining environmental literacy.

M. Suková describes her experience and observations from her business trip in an essay called *Music Education in Finland*. She explains how all children are conducted to instrument activity and singing skills since they enter a nursery school.

The informative value of the issue is further provided by the reviews of the new publications, the list of important anniversaries and a language lesson.

In this issue, A. Charalambidis said a farewell to our author V. Drábek – a scientist, teacher and man of high personal qualities.

AUS DEM INHALT

Der regelmäßig erscheinende Zyklus „Musik und Bild“ wird fortgesetzt mit einem Aufsatz von J. Blaha mit dem Titel „David Salle und Luciano Berio – Der Neokonservative Postmodernismus“.

Im Artikel von V. Vondráček „Die Anwendung von Computern in der Musikausbildung“ Teil I erklärt der Autor Methoden, wie die neuen Informationstechnologien angewandt werden können und zwar aus der Sicht der Arbeit des Lehrers und deren Wirkung auf die Schüler.

Der Bericht von der musikwissenschaftlichen Konferenz hat die Überschrift „Das Vermächtnis des deutschen Musikpädagogen Leo Kestenberg ist noch immer lebendig“. Zum Abschluss der aufgenommenen These werden die Haupttendenzen der zeitgenössischen Musikpädagogik und Musikerziehung aufgeführt.

V. Drábek erläutert im Artikel „Kreative Seminare als Bestandteil der Materie des künstlerischen Schaffens und der Kommunikation“ das Thema „Kunst und Kitsch“. Nach der einführenden Erläuterung des Lehrers beteiligen sich die Schüler an konkreten Analysen zu unterschiedlichen Beispielen und sind aufgefordert, sich mit eigenen Meinungen zu dem Begriff Kitsch zu äußern.

R. Frič zeigt in seinem Text „Eine Sonde zur Anwendung der instruktiven Literatur für Klavier“ die Vorzüge der russischen Klavierpädagogik, vor allem für den Unterricht der jüngsten Schüler.

A. Tichá setzt mit einem IV. Teil ihre methodischen Anleitungen „Die Stimmerziehung inspiriert vom Sommer“ fort, zum Thema Einüben der Kopffresonanz und deutlichen Artikulation, die zu einem schönen Widerhall der Stimme und zur Verständlichkeit des gesungenen Textes führen.

In der neuen Rubrik von J. Herden ist eine Notenbeilage „Zwei Lieder für die Kleinsten“, die in dieser Ausgabe den bekanntesten tschechischen Liedern „Kočka leze dírou“ („Hund und Katze“) und „Skákal pes“ („Sprang eine Hund“) gewidmet ist, erstaunlicherweise auch in der deutschen Übersetzung.

Die drei Autoren H. Váňová – A. Tichá – J. Herden zeigen aktuell zum Thema „Environmentale Erziehung im Musikunterricht“ – 2. Teil – Beispiele zur Erarbeitung thematischer Unterrichtsstoffe, die den Schülern einleitende Informationen zu ökologischen Kenntnissen vermitteln sollen.

M. Suková fasst ihre Beobachtungen und Erfahrungen ihres Dienstaufenthaltes im Beitrag „Musikerziehung in Finnland“ zusammen. Sie stellt dar, auf welche Art und Weise alle Kinder bereits seit dem Kindergarten dazu geführt werden, ein Instrument zu spielen und musikalische Fertigkeiten zu entwickeln.

Zu einem weiteren Informationswert der Nummer tragen sicher auch Rezensionen neuer Publikationen, Übersichten zu Jubiläen bedeutender Persönlichkeiten und der Sprachkurs bei.

In dieser Nummer verabschiedet sich auch A. Charalambidis mit einem Nachruf von unserem Autoren Dozent V. Drábek – Wissenschaftler, Pädagoge und ein Mensch mit hohen persönlichen Qualitäten.

Časopis pro hudební a obecně estetickou výchovu školní a mimoškolní

ROČNÍK 16 • 2008 • ČÍSLO 2

OBSAH

Vladimír Vondráček: Využití počítačů v hudebním vzdělávání 1. část 19
 Odkaz německého hudebního pedagoga Lea Kestenberga je stále živý 21
 Alexandros Charalambidis: Václav Drábek – vědec, pedagog, člověk 22
 Václav Drábek: Tvůrčí semináře jako součást předmětu Umělecká tvorba a komunikace 23
 Roman Frič: Sonda do využití klavírní instruktivní literatury 24
 Alena Tichá: Hlasová výchova inspirovaná létem (IV. díl – hlavová rezonance a artikulace) 26
 Jaroslav Herden: Dvě písničky pro nejmenší 26

NOTOVÁ PŘÍLOHA

Jaroslav Herden: Kočka leze dírou – Hund und Katze, Skákal pes – Sprang ein Hund (dvě písničky pro nejmenší děti s doprovodem)

Hana Váňová – Alena Tichá – Jaroslav Herden: Environmentální výchova ve výuce hudební výchovy 2. část 28
 Jiřina Jiříčková: Motivace k získávání hudebních poznatků o klavíru 30
 Marcela Suková: Hudební výchova ve Finsku (Postřehy a zkušenosti ze studijního pobytu studentů) 31
 Michal Nedělka: Hudební kultura XVI – inspirace hudebně pedagogickou teorií i praxí 32
 Michal Nedělka: Hudba a malířství z nadhledu 33
 Jiří Kolář: Z hudebních výročí (duben – červen 2008) 34
 Eva Vachudová: Možnosti využití projektové metody v hudební výchově 35
 Stanislav Pecháček: O hudbě anglicky – Opera. 2nd Part 36

OBÁLKA

2. strana: Jaroslav Bláha: *Obrazový cyklus Hudba a obraz – David Salle a Luciano Berio. „Neokonzervativní postmodernismus“*
3. strana: Václav Drábek: *Výročí roku – Franz Schubert*

Do čísla kresbami přispěli: D. Vachudová (15 let), s. 19 a 28; R. Aim (5.C 1. ZŠ Stará Boleslav), s. 25; V. Šulěřová (2. roč. ZŠ Donovalská 1684, Praha 4), s. 26 a 35; M. Daňková (7 let, ZUŠ J. Zacha – Čelákovice), s. 26; J. Všečka (2. roč.), s. 44.

Řídí redakční rada:

- doc. PaedDr. Hana Váňová, CSc., (předsedkyně),
 doc. PhDr. Ivana Ašenbrenerová, Ph.D., (PdF UJEP Ústí nad Labem),
 Vladislav Beránek, PhDr. Petra Bělohávková, Ph.D., 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. Michal Nedělka, Ph.D., doc. MgA. Jana Palkovská, doc. PhDr. Stanislav Pecháček,
 doc. PaedDr. Marie Slavíková, CSc., (PdF ZU Plzeň)

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

Výkonná redakce: PaedDr. Dagmar Soudská

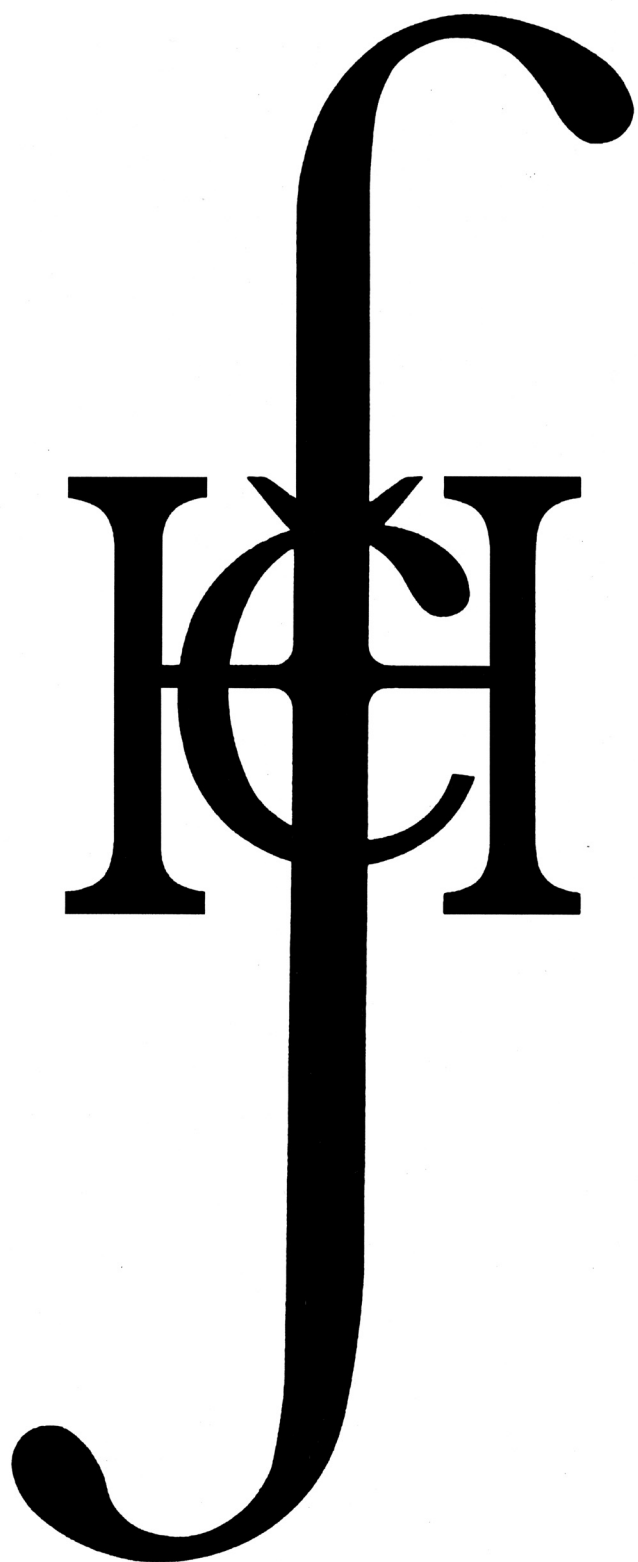
Grafická úprava: Stanislava Jelínková

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.ha@seznam.cz; články doplňte anotací v českém a anglickém jazyce
 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
 ISSN 1210-3683



**NADACE
ČESKÝ
HUDEBNÍ
FOND**

*Časopis je vydáván
za finanční spoluúčasti
NČHF*

HUDEBNÍ VÝCHOVA

Kočka leze dírou - Hund und Katze

Česká lidová - Tschechisches Volkslied

Úprava: J. Herden

Německá verze: Christel Kratochvílová

Comodo

mf

1. Koč - ka le - ze dí - rou pes ok - nem, pes ok -
1. Hünd - chen springt durch's Fen - ster Katz' durch's Loch, Katz' durch's

nem, ne - bu - de - li pr - šet ne - zmok - nem,
Loch, weil's nicht reg-net, sind wir troc - ken noch,

ne - bu - de - li pr - šet ne - zmok - nem.
weil's nicht reg-net, sind wir troc - ken noch.

First system of the musical score, featuring a vocal line and piano accompaniment in G major. The vocal line consists of a whole rest followed by a double bar line. The piano accompaniment includes a treble and bass clef with various rhythmic patterns.

Second system of the musical score with lyrics in Czech and German. The vocal line includes the following lyrics: 2. Ko-čič-ka chce mlíč-ko, pej-sek kost, pej-sek; 2. Kätzchen möch-te trin-ken, Hünd-chen Fleisch, Hünd-chen.

Third system of the musical score with lyrics in Czech and German. The vocal line includes the following lyrics: kost, sot-va zač-ne pr-šet zmok-nem dost, Fleisch, wenn es regnet sind wir nass dann gleich,

Fourth system of the musical score with lyrics in Czech and German. The vocal line includes the following lyrics: sot-va zač-ne pr-šet zmok-nem dost, wenn es reg-net sind wir nass dann gleich.

Skákal pes - Sprang ein Hund

Česká lidová - Tschechisches Volkslied

Úprava: J. Herden
Překlad: J. Weber

Giocoso

The musical score is written in 2/4 time and consists of four systems. Each system includes a vocal line and a piano accompaniment. The piano part features a rhythmic pattern of eighth and sixteenth notes, often with triplets. The vocal line is in G major and includes lyrics in both Czech and German. Dynamics such as *f* and *mf* are indicated throughout the score.

1. Ská - kal pes přes o - ves, přes ze - le - nou lou - ku,
1. Sprang ein Hund durch nen Grund, ü - ber grü - ne Ru - te,

šel za ním my - sli - vec pé - ro na klo - bou - ku.
hin - ter ihm Jä - gers - mann Fe - der an dem Hü - te.

2. Pej - sku náš, co dě - láš, žes tak ve - sel stá - le?
 2. Wie geht 's dir, Hünd-chen hier, dass du bist so hei - ter?

Řek' bych vám, ne - vím sám, hop a ská - kal dá - le.
 Ich weiss nicht, sagt er ihm, hop und springt gleich wei - ter.

f *mf* Hop, hop!