

„SELAMAT DATANG“ – Welcome – Vítá Vás KULISME (ISME v Kuala Lumpur)

Jarmila Kotůlková

Ve dnech 16.–21. 7. 2006 se konala v Kuala Lumpur 27. světová konference ISME (International Society for Music Education). Malajsie jako hostitelská země ukázala nejen svou přívětivou tvář, ale pokračovala v tradici vynikající organizace takových setkání na asijském kontinentě (20. konferenci ISME pořádala Jižní Korea). Politické špičky státu se účastnily každodenně nejvýznamnějších společenských setkání v rámci programu konference. Celá akce probíhala pod patronátem ministerského předsedy Y. A. B. Dato'Seri Abdullah Haji Ahmad Badawi. Ve svých projevech zdůraznili ministři tamního školství, kultury, vysokého školství, představitelé univerzit i odstupující prezident ISME prof. Dr. Gary Mcpherson význam hudebního vzdělávání nejen pro přenos kulturního dědictví, ale pro lidský, citový a demokratický rozvoj každého jedince na této planetě, ohrožené válkami, násilím, terorismem a fanatickým jednáním nekulturních jedinců.

Hostiteli ISME 2006 se staly Universiti Teknologi MARA, Ministerstvo kultury, umění a tradice Malajsie, Ministerstvo vyššího vzdělávání, Ministerstvo školství a malajsijská asociace pro hudební výchovu ve spolupráci s mnoha partnery z malajsijského veřejného a soukromého sektoru. Za velkorysou podporu vděčí konference Mezinárodní asociaci hudební produkce (NAMM – International Music Products Association) a nadací Gibson (Gibson Foundation).

Krédem sedmadvacáté světové konference ISME se stalo „SENTUHAN“. Tento malajsijský výraz znamená „dotek“ a připomíná schopnost hudby dotknout se každého jedince bez rozdílu spo-

lečenské vrstvy, národnosti a rasy. „Sentuhan“ má také vyjadřovat fakt, že Malajsie jako mnohonárodnostní a multirasová země může oslovovat a působit na celý svět svým jedinečným příkladem tolerance ve vzájemném soužití. Kdo postřehne kulturní demokracii v míšení malajsijských, čínských a indických tradic s moderním pojetím života a s vlivy arabskými, evropskými i americkými a cítí uskutečňovaný respekt k názoru a sebevyjádření jedince, nemůže pochybovat o správnosti volby této jihoasijské země jako hostitele pro ISME 2006.

Bienále ISME se tradičně sestává ze tří základních složek: konference, výstavy a koncerty. V Kuala Lumpur se představilo téměř třem tisícům návštěvníků 500 představitelů národních i mezinárodních hudebně pedagogických směrů, škol a dalších institucí se svými přednáškami, workshopy, panelovými prezentacemi, sympozii a konferencemi. Vystoupilo 54 skupin, ansámbľů, orchestrů, sborů a sólistů a přes 40 vystavovatelů z celého světa. Vzhledem k místu konání většina pocházela hlavně z Asie a Austrálie. Každodenní maratón paralelně celý den probíhajících akcí byl doplněn poledními koncerty a vystoupeními, průběžně otevřenou výstavou, exkurzemi dle výběru účastníků a večerními programy od Malajsijské noci v Istana Budaya s Národním orchestrem přes národní finále soutěže dechových orchestrů až k vystoupení špičkových souborů ze země od Uralu až po Zimbabwe.

Prof. Ramona Tahir, prezidentka malajsijského organizačního výboru, vyjádřila příhodně názor na pořádání světové nejrozsáhlejší a nejprestižnější konference

o hudebním vzdělávání: „Vznikla tak příležitost ukázat ve své vlastní zemi hudbu jako oblast poznání, vzdělání a výchovy nejen jako oblast zábavy. Toto poselství přinesli představitelé hudebně pedagogických směrů a institucí z celého světa. Doma není nikdo prorokem, ale příležitost národních a mezinárodních subjektů vstoupit v intenzivní kontakt se světem přispěla k dalšímu rozvoji vzdělávacích programů, otevřela nové pohledy a směry uvažování, podpořila celosvětové porozumění a pozitivně ovlivnila další vývoj lidské společnosti“.

Z osobního hlediska si nejvíce cením kontaktů a pracovních přátelství kolegů ze všech etnických oblastí. Držím v ruce DVD Mayi Abeywickrama s představením hudební výchovy na Sri Lance a vzpomínám na její osobní, statečný, životní příběh. Nad resumé příspěvku Chet-Yeng Loong z Havaje prožívám znovu dojetí z živého lidského setkání nás všech s dětským hudebním repertoárem islámského světa. S počmáranými skripty studentky Hemeelia Ghazali si připomínám její osobní pomoc při mém nešikovném zdolávání hry na gamelan. Děkuji nahlas za nadšené a efektivní úsilí společného projektu pedagogů USA, Austrálie a Evropy k vytvoření společné platformy pro prezentaci pedagogického odkazu C. Orffa, J. Dalcrozeho, E. Gordona a Z. Kodalyho na webových stránkách ISME. Mám radost z plodné spolupráce v nově založené komisi pro integraci zmíněných pedagogických směrů a jmenovitě z úspěšné konference představitelů Orff – Schulwerku (Judith W. Cole, Judy Bondy, Tim Brophy, Susie Davies-Splitter, Wolfgang Hartmann) z USA, Austrálie a Německa,

s nimiž mě spojují společné vzpomínky a osobní přátelství.

Do budoucna se v osobě Vige Petersona z Norska rýsuje spolupráce na projektech v Komisi pro výchovu profesionálních hudebníků (CEPROM). Vedle této komise pracuje pod střešou ISME mnoho dalších skupin odborníků, jako např. Sekce pro předškolní HV, Komise pro HV ve školách, Hudebně vědecká komise, Sekce pro hudbu v médiích a v občanském životě, nově založená Komise pro hudební medicínu či muzikoterapii. Mnoho zajímavých a aktuálních informací lze nalézt na stránkách www.isme.org.

Ani v aktivním členství v ISME nám dnes nic nebrání, když se navíc během konference otevřela spolupráce s Evropskou asociací pro hudbu ve škole (EAS – Franz Nierman a Joseph Scheidegger, Sarah Hennessy) i s Evropskou asociací konzervatoří.

Za dva roky se bude 28. konference ISME konat v Bologni. Snadno dosažitelná destinace pro nás ze střední Evropy otvírá otázky:

- Máme co předvést?
- Dokážeme obstát se svými příspěvky na světovém fóru?
- Umíme prezentovat výsledky svého tradičního, dlouhodobě rozvíjeného hudebního vzdělání?
- Které konkrétní instituce se mohou na takové konferenci prezentovat?

A přidávám aktuální, s výborem ISME diskutované otázky:

Proč by neměla být Česká republika, jmenovitě Praha, schopna hostit jednu z dalších konferencí ISME? Najde se instituce, která tuto myšlenku podpoří, najdou se šikovní hudební manažeři a organizátoři, kteří v této výzvě vyčítí šanci?

Otevřený dopis

Milí přátelé,

obracím se na Vás osobně a velmi Vás prosím o jakoukoliv spontánní odpověď. Jsem díky iniciativě paní Míly Smetáčkové a ČHS od roku 2002 za Českou republiku jedinou členkou světové organizace ISME (International Society for Music Education). Jak víte, ČHS má velmi problematickou přítomnost a hlavně budoucnost, takže si svůj členský poplatek v ISME hradím jako individuální člen sama. Ostatně tak jako stovky učitelů, muzikantů, hudebních vědců, muzikoterapeutů, manažerů, výrobců hudebních nástrojů a vydavatelů hudebnin z celého světa. Jen jsem zatím trochu jinde ekonomicky.

Ale teď již k jádru věci:

Během loňské konference EAS (Evropské asociace hudby ve škole) navštívili poprvé Prahu i zástupci ISME. Světová setkání představitelů ISME a členů z celého světa se konají každé dva roky na jiném místě (Tenerife, Bergen, Edmonton, Pretoria, Amsterdam, Tampa, to jsou místa setkání za posledních 10 let). Programovou náplní těchto bienále jsou vědecká kolokvia, workshopy a panelové diskuse účastníků z celého světa, výstavy a hlavně prezentace hudební kultury pořádjící země. Český hudební život je velmi bohatý, tradice české hudební pedagogiky obdivuhodné, současnost zajímavá a světu srozumitelná. Paní Judy Thönell, generální sekretářka ISME, a paní Caroline van Niekerk, vedoucí sekce pro pořádání kongresů, mě požádaly, abych na letošní konferenci, konanou v Kuala Lumpur, přivezla co nejvíce informací o tom, jaké by byly možnosti uspořádání světové konference v Praze, výhledově asi v letech 2010, 2012 nebo 2014 (odhadovaný počet účastníků 1000). Zajímají je okolnosti angažované spolupráce českých hudebně vzdělávacích institucí, možnosti prezentace české hudební kultury i zájem hudebně pedagogické veřejnosti o spolupráci.

Nejsem ani marketingový manažer, ani nemám zkušenosti s public relations. Záleží mi na tom, aby se čeští muzikanti a hlavně hudební pedagogové neuzavírali světu, uměli se obohatit o zahraniční zkušenosti a sebevědomě prezentovali výsledky své práce. Prosím, nenechávejte mě v této snaze samotnou a vyjádřete své mínění (kotulkovaj@centrum.cz), které bych mohla při kontaktu s představiteli ISME prezentovat. Pro lepší informovanost se můžete obrátit na stránky www.isme.org. Děkuji a těším se.

PhDr. Jarmila Kotůlková
vedoucí oddělení pedagogické přípravy Pražské konzervatoře
předsedkyně České Orffovy společnosti
členka ISME v komisi CEPROM



Pojetí Hudební výchovy v rámci Estetické výchovy v Maďarsku

Svatava Pintzkerová

Předmět Hudební výchova, tedy přesněji řečeno předmět **Hudba a zpěv**, jak ho chápe maďarský školský systém, je zařazen do výchovně-vzdělávací oblasti **Umění**. Ta zahrnuje výuku všech předmětů estetické výchovy: hudby a zpěvu, tance a dramatické výchovy, vizuální tvorby, mediální výchovy a filmu.

Všechny předměty mohou školy dle svého individuálního zaměření rozdělit do vyučování různě. Škol-

ní osnovy přitom neurčují počet vyučovacích hodin pro konkrétní předměty nebo pro vzdělávací oblasti vůbec, ale doporučují procentuální zastoupení. Oblast Umění je jednou z deseti vzdělávacích oblastí a zaujímá 12–16 % výuky v 1.–6. ročníku a v 7.–10. ročníku spolu s oblastí mateřského jazyka a literatury, matematikou a společenskými vědami 9–14 %.

Co se týče hodinové dotace předmětu, většinou připadají na

základní škole s běžnou výukou Hudby a zpěvu na 1. stupni 2 hodiny týdně. Na 2. stupni se první půlrok vyučuje 1 hodina týdně a druhý půlrok je to 1 vyučovací hodina za 2 týdny. Na všech typech středních škol (tedy i odborných, protože povinná školní docházka je v Maďarsku desetiletá) probíhá Hudba a zpěv první dva roky. Na základních školách s rozšířenou výukou hudební výchovy jsou na obou stupních obvykle 4 hodiny týdně.

Hlavní výchovně-vzdělávací cíle

Jedním z hlavních cílů oblasti Umění je výchova žáků k estetickému vnímání na základě porozumění maďarské národní kultuře, tradicím a hodnotám v integraci s kulturou dalších národů. Touto výchovou se má vedle receptivní činnosti rozvinout i vlastní estetická činnost žáků, jejich umělecké schopnosti, dovednosti, zájem a potřeba rozšiřovat si a prohlubovat estetické znalosti. Hlavní výchovně-vzdělávací cíle předmětu Hudba a zpěv jsou stanoveny Národním základním učivem *Nemzeti alaptanterv* (1996) a jsou blíže specifikovány dvoustupňově: pro období 1.–6. ročníku základní školy a pro období 7.–10. ročníku. Učební plány předmětu vyžadují plnění čtyř hlavních cílů. Především je to rozvoj individuálních pěveckých dovedností a kultury zpěvu vycházející z odkazu Zoltána Kodályho, kde žáci na základě aktivní pěvecké činnosti získávají teoretické znalosti o zvuku, tónové řadě a vztazích v tónovém systému. Žáci přicházejí do kontaktu s maďarskými lidovými písněmi, s písněmi národnostních a etnických menšin na území Maďarska, ale také s písněmi sousedních a dalších národů.

Pro maďarské školy je charakteristické soustavné rozvíjení intonačních dovedností. Důraz je kladen především na aplikaci solmizačních slabik při nácviu nápěvů, jednoduchých lidových písní, ale také typicky složitých pentatonických a heptatonických písní. Děti se již od 1. ročníku učí ovládat základní znaky sol-fa a používat je v naučených písních. Žáci od 6. třídy rozvíjejí hudební čtení

jednoduchých písní a využívají solmizační slabiky k osvojování melodií. Ve starších ročnících nacvičují „hudební psaní“ jednodušších pentatonických a heptatonických melodií. Při využívání čtení a psaní hudebních melodií se také velmi výrazně rozvíjí rytmické citění.

Dalším z hlavních cílů je formování poslechové dovednosti se zaměřením na rozvoj hudební paměti a představitosti. Žáci se při poslechu učí sledovat a hodnotit zvuk jako elementární znak hudby, charakterizují jej z hlediska barvy, výšky, síly a průběhu času. Rozvíjí se tónální citění, hudební paměť a vnitřní sluch. Žáci při poslechu rozeznávají vokální nebo instrumentální druhy skladeb, učí se orientovat v jednotlivých slohových obdobích, rozumět formě hudebního díla a v neposlední řadě také pronikat ke vztahům mezi hudbou, literaturou a dalšími druhy krásného umění. Zaměřují pozornost na odlišný charakter poslouchané hudby, zaznamenávají a určují hudební formy skladeb a setkávají se s různými žánry instrumentální a vokální hudby. Všimají si rozličné instrumentace a barvy zvuku ve vokálních skladbách, ale také i v komorní a orchestrální instrumentální hudbě.

Specifické požadavky předmětu s ohledem na věkové kategorie dětí

Platné kurikulární dokumenty podrobně rozpracovávají specifické požadavky předmětu, které musí být splněny během dvouletého období, tedy v závěru 4., 6., 8. a 10. ročníku. Učební plány formulují tyto cíle ve všech oblastech hudebních činností, které jsou klasifikovány jako činnosti pěvecké (zpěv), rytmické, hudební čtení a psaní, činnosti sluchové a zvláště poslechové činnosti.

Na konci 6. ročníku by žáci měli bezpečně ovládat pěveckou techniku a tvoření tónu, základy hudební improvizace, dále se orientovat v hudební struktuře písní – např. poznávat tonalitu písní a charakterizovat jejich hudební formu (většinou forma ab). Děti by měly umět zazpívat kolem 40–50 maďarských lidových písní, sta-

rých středověkých a historických epických písní z konce 16. století a také ovládat zpěv písní klasických skladatelů.

S pěveckými činnostmi úzce souvisí činnosti rytmické. Žáci ve cvičení, hře i rytmické improvizaci prokazují znalost základních rytmických figur a jsou schopni rytmus zaznamenávat dle sluchu. Ovládají čtení i zápis šestnáctinových hodnot, triol, synkop a tečkovaného rytmu.

Při čtení hudby a psaní děti praktikuji získané znalosti z hudební teorie. Zvládají solmizaci a zápis základní tónové řady v rozsahu g–g², ale také zvýšených a snížených tónů, a zapisují jednoduché melodie do 1# a 2b. Prohlubují si orientaci v notové osnově, intervalové vztahy tónů, tonalitu písní, uvědomují si průběh i závěr melodické linky nebo periody. Čtení a solmizace jim napomáhá k určování opozice dur – moll a ke zvládnutí náročných písní pentatonických a heptatonických. Nacvičují nejběžnější intervalové spoje z písní nového i starého typu ve sledu prima, kvarta, kvinta, oktáva, sekunda a tercie. Z hudební teorie se setkávají s hudební formou ronda, malé písněvé formy a sonátové formy, v oblasti hudebních žánrů se suitou, koncertem, symfonií i operou.

V procesu poslechové činnosti se učivo zaměřuje především na seznámení s písněmi a hudbou lidového folkloru, na který je v Maďarsku oproti Česku kladen velmi silný důraz. Žáci přicházejí do kontaktu s těmi díly B. Bártoka, Z. Kodályho, L. Bárdose a dalších, která jsou inspirována maďarským folklorem a dějinami národa. Žáci také získávají základní znalosti z období hudebního baroka. Upřednostňováno je především porozumění charakteristickým prvkům poslouchané hudby, její barvě, instrumentaci a poznávání hudební formy skladeb.

Během následujícího 7. a 8. ročníku žáci ovládají dalších 20–25 maďarských lidových písní, seznamují se s lidovými písněmi jiných národů, s gregoriánským chorálem a také s vokálními díly maďarských skladatelů 20. století a v neposlední řadě také s díly skladatelů z období romantismu.

Rozvíjí se nadále pěvecká improvizace a zpěv polyfonní melodie ve skupině. Děti musí zvládat solmizaci naučených písní, ale také čtení melodické linky z listu v rozsahu do 2# a 2b. Procvičují se nové intervalové spoje sexta a septima, opakuje se znalost tónálního systému a notové osnovy. V oblasti hudební teorie se žáci setkávají s charakteristickou formou maďarské rapsodie a verbuňku, dále poznávají hudební formy a žánry hudby 19. a 20. století.

Rytmické činnosti jsou zaměřeny na rytmickou reprodukci, procvičuje se znalost rytmických schémat a osminového rytmu.

V poslechové činnosti se žáci seznamují s gregoriánským chorálem, dále s hudbou renesanční, barokní, klasicistní i se skladbami maďarského hudebního romantismu, jako jsou díla autorů F. Liszta, F. Erkela a dalších. Z hudby 20. století se nabízí jazz a novodobé hudební trendy. Na žáky je kladen nárok orientovat se v základech hudebních dějin od období gregoriánského chorálu po současnost. Žáci 7. a 8. ročníku musí bezpečně znát neznámější díla světových skladatelů a umět je charakterizovat. Rozvíjí se také schopnost vnitřní představitosti zvuku a orientace ve struktuře polyfonní hudby.

Na konci povinné školní docházky, tedy v 10. ročníku, by měly děti znát 80–100 lidových písní. Zpěv a pěvecké činnosti se z větší části orientují zejména na maďarský folklor – balady, milostné písně a písně epické s historickou tematikou – nebo na lidové písně etnických menšin na území Maďarska. Žáci by měli ovládat formální a strukturální analýzu lidových písní. Seznamují se také s hudbou a kulturou křesťanské Evropy v období středověku, věnují pozornost maďarské vokální tvorbě od středověku až do konce 19. století. Učivo se také zaměřuje na prohloubení znalostí děl B. Bártoka a Z. Kodályho i jejich žáků.

Cvičení a improvizace s využitím rytmických hudebních nástrojů vede ke kontrole úrovně rytmických dovedností získaných v průběhu školní docházky. Vyžaduje se citlivé vnímání rytmu v monofonii i v polyfonních skladbách a přesná

reprodukce rytmické složky z notových zápisů.

Žáci by měli dokonale ovládat techniku hudebního čtení a psaní v naučených písničkách či skladbách, ale také zvládat solmizaci neznámých melodií z listu (až do 3# a 3b) a notový zápis jednoduché melodie při poslechu. V hudební teorii by měli žáci ovládat a prakticky využít znalosti o naučených melodicko-harmonických a rytmických prvcích, znát všechny probírané hudební formy a žánry se zaměřením na hudební žánry maďarského folkloru.

Na konci povinného hudebního vzdělávání musí žáci prokázat znalosti z oblasti lidové hudby Maďarska a mít široké povědomí o kultuře a hudbě celé Evropy. Měli by se umět orientovat nejen v hudebních dějinách, ale i v celém kulturním dění na pozadí historicko-společenských změn, charakterizovat dominantní a specifické prvky hudebních stylů, žánrů i konkrétních hudebních děl.

Literatura:

- BALLÉR, E.; SZEBENYI, P., et al. *Hungarian National Core Curriculum*. Budapest: Ministry of Culture and Education, Hungary, 1996. ISBN 963-673-555-7.
- DOBSZAY, L.; SZABÓ, H. *Ének-zene az általános iskola szakosított tantervé 6. osztálya számára*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó, 1997. ISBN 963-18-7908-3.
- EURIDICE, the Information Network on Education in Europe. *Vzdělávací systém Maďarska*. Praha: Ústav pro informace ve vzdělávání, 1999. ISBN 80-211-0337-X.
- LUKIN, L.; LUKIN, L. *Ének-zene az általános iskolák 7. osztálya számára*. Budapest: Tankönyvkiadó Vállalat, 1991. ISBN 963-18-3409-3.
- MAITZ, M.; PÓCZ, G. *Ének-zene az általános iskola 7. osztálya számára*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó, 2000. ISBN 963-19-1108-X.
- NÉMETH ENDRÉNÉ BÉKEFI, Z. *Hetedik daloskönyvem*. Celldömölk: Ápaczai Kiadó, 2000. ISBN 963-464-550-X.



Výuka hry na klavír v australském systému vzdělávání

Jiřina Jiříčková

Výuka hry na klavír v systému vzdělávání na australské půdě má historicky, sociokulturně i organizačně podstatně odlišné postavení, než jak je tomu v České republice. V Austrálii má svou letitou tradici soukromá výuka. Jako kontrolní orgán její kvality zde působili od konce 19. století zkoušející z Velké Británie, kteří

NÉMETH ENDRÉNÉ BÉKEFI, Z. *Nyolcadik daloskönyvem*. Celldömölk: Ápaczai Kiadó, 2004. ISBN 963-464-551-8.

RAFFAY, K. *Ötödik daloskönyvem*. Celldömölk: Ápaczai Kiadó, 1997. ISBN 963-464-2349.

RIZNÉRNÉ KÉKESI, M.; ÖRDÖG, L. *Ének-zene az általános iskola 6. osztálya számára*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó, 2001. ISBN 963-19-1451.

SZABÓ, H. *Ének-zene az általános iskola szakosított tantervé 5. osztálya számára*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó, 1994. ISBN 963-18-5975-4.

zastupovali Associated Board of the Royal Schools of Music, londýnskou Trinity College a London College of Music. Studenti soukromých učitelů, studií i institucí tak měli možnost získávat certifikáty a diplomy, které odpovídaly stupni jejich zvládnutých dovedností. Od roku 1916 působí v Austrálii Australian Music Examinations Board (AMEB) jakožto národní organizace, která je koordinována Federální radou. Kvůli konkurenci AMEB dvě školy – Associated Board a London College of Music – svoji činnost v Austrálii posléze ukončily, v roce 1983 naopak zahájila své působení organizace Australian and New Zealand Cultural Arts (ANZCA).

Systém činnosti jednotlivých australských organizací, které se zabývají také šířením publikací určených pro výuku a zkoušením studentů instrumentální hry, zpěvu či dramatické výchovy, je v podstatě stejný. Většina oborů hry na klavír které jsou obsaženy v *syllabech*, je progresivně rozčleněna na přípravné stupně a osm stupňů obtížnosti. Studenti mají možnost

se vždy po zvládnutí předepsaných požadavků přihlásit ke zkoušce, jejíž úspěšné zvládnutí potvrzuje dosažení daného stupně vzdělání ve hře na klavír. Po absolvování nejvyššího základního stupně je možné skládat zkoušky k získání licenci pedagoga či výkonného umělce. Vedle hry na klavír jsou žáci povinni absolvovat také zkoušky z hudební nauky dané obtížnosti. Australské zkušební organizace vycházejí vstříc současné poptávce po studiu nejen klasické literatury na klavír, ale vydávají též zvláštní sylaby, orientované na potřeby hráčů, např. „Klavír pro volný čas“ či „Klavír pro všechny příležitosti“. Mnozí žáci se tak zaměřují hned od počátků svého studia na hru především této literatury, jež se vyznačuje jistou odlehčeností a zábavností.

Vedle mnoha soukromých učitelů klavíru působí v Austrálii od roku 1970 dvě japonské školy Yamaha a Suzuki.

Většina australských států má asociace učitelů hudby, které reprezentují jak soukromé učitele, tak i učitele ve školách. V roce 1977

byl založen Institute of Music Teachers jakožto národní akreditační institut pro učitele.

Hudebně nadaní žáci mají možnost docházet do hudebně zaměřených základních a středních škol, ať už soukromých či státních. Žákům, kteří se chystají na další studium v oblasti hudby, je pak určena výuka hudební výchovy v rámci speciálního vyššího sekundárního vzdělávání coby příprava hudebně nadaných studentů na profesionální hudební dráhu. Soukromá studia a školy podnítily vznik konzervatorií, tedy nejvyššího dosažitelného stupně hudebního vzdělání. V roce 1885 vzniklo v rámci University of Adelaide (Jižní Austrálie) Elder Conservatorium. Stalo se tak nejstarší institucí svého druhu na jižní polokouli. V roce 1895 jej následovalo Melbourne University Conservatorium. New South Wales State Conservatorium of Music bylo založeno v roce 1915. V roce 1994 měli australská studenti možnost studovat specializace s hudebním zaměřením celkem na 24 univerzitách. Od téhož roku funguje v Austrálii National Academy of Music, která sídlí v Melbourne (stát Victoria) jakožto centrum studia mimořádně talentovaných hudebníků.

Soukromá výuka hry na klavír měla a má své výhody i nevýhody. K *výhodám* můžeme zařadit především možnost velké flexibility učitelů ohledně délky vyučovací hodiny a časového rozvržení během týdne. Pokud se jedná o handicapované děti, ale mnohdy také na žádost rodičů, učitel často sám dojíždí za svými žáky a vyučuje je v jejich domácím prostředí. Je na učiteli, který učí více žáků, zda jim poskytne společnou výuku hudební nauky či nikoli. V systému zkoušení, který je v Austrálii rozšířen, má velkou šanci obstát i žák méně nadaný, neboť se svým učitelem se může na zkoušky připravovat tak dlouho, jak potřebuje. Stejně tak žák velmi nadaný může postupovat rychleji a vykonávat dané zkoušky, jakmile splní kritéria zadaná zkušebními organizacemi. Žákem soukromého učitele se v podstatě může stát každý, kdo projeví zájem, nehledě na věk. Stejně tak se takový žák

může poté účastnit předepsaných zkoušek.

Vedle výhod soukromého vyučování hry na klavír však vyvstává také řada *nevýhod*.

1. *Nepřehlednost nabídky*

Je poměrně složité zorientovat se v nabídce soukromých učitelů či studií, v množství letáků a inzerátů v novinách. Mnohdy se tak stává, že rodiče volí učitele ne podle kvality, ale hlavně podle místa bydliště a samozřejmě podle finančních možností. V současnosti existuje celá řada ať už profesionálních či podomácku vytvářených webových stránek, které se snaží mnohdy bezradným rodičům žáků s výběrem učitele hry na klavír pomoci (např. www.pianoeducation.com) a zmiňují kupříkladu okruhy otázek, které by se každý zájemce měl učitele při rozhodování zeptat.

2. *Finance*

Finanční ohodnocení hodiny klavíru je velmi rozdílné, často záleží na oblasti, ve které učitel vyučuje. Vysoká cena však nemusí odpovídat vysoké kvalitě učitele.

3. *Kvalita výuky*

Kvalita soukromé výuky hry na klavír bývá velmi různá. Jak již bylo dříve řečeno, kromě kvalifikovaných učitelů hudby, kteří se dále aktivně zajímají o nabídku různých rozšiřujících seminářů a jsou členy hudebních organizací, vyučuje také celá řada lidí nekvalifikovaných, kteří pak lákají zájemce nižšími cenami či nabídkou skupinové výuky hry na keyboard, která znamená pro rodiče finanční úsporu. Žák tak mnohdy vystřídá několik vyučujících, než se mu skutečně dostane opravdových základů klavírní hry.

4. *Zázemí vyučujícího*

Dle finančních možností učitele navštěvují někteří žáci nevyhovující učebnu s nekvalitním nástrojem a dalším vybavením, nebo učitel vyučuje na mnohdy nekvalitním nástroji žáka. Při pobytu v Sydney jsme měli možnost navštívit jedno soukromé studio, které bylo velice útulné, barevně vyzdobené a ne právě levné, avšak nacházelo se

v jednom z pater vysokopodlažního domu, kde se kvůli sousedům smělo hrát pouze na keyboardy. Řada renomovaných učitelů často provozuje svou školu ve svém vlastním domě či si pronajímá jedno patro rodinného domu, kde kromě několika místností na cvičení využívá také malý sál pro vystoupení svých žáků.

Být žákem soukromého učitele hry na klavír znamená též velké investice do notových materiálů. Přeci jen jeden vyučující neshromáždí (alespoň na počátku svého pedagogického působení) takové množství klavírní literatury, jaké mnohdy čítají archivy českých ZUŠ.

5. *Nedostatek možnosti veřejného vystupování*

Jako největší nedostatek vyplynul z našich rozhovorů s několika učiteli hry na klavír nedostatek příležitostí k veřejnému vystupování žáků. Pokud učitel vyučuje v jedné malé místnůstce nebo dochází domů ke svému žákovi, žák zpravidla nemá možnost prezentovat výsledky své práce před širším obecnstvím. Mnohdy, pokud učitel se žákem zažádají u některé ze zkušebních organizací o přezkoušení ve vlastním studiu, a tedy jim známém prostředí, se pak stává, že žák absolvuje jednou za čas jediné veřejné vystoupení pouze při této zkoušce, a to vlastně před pouhou jednou cizí osobou. Může nastat i taková situace, že student složí postupně všechny základní zkoušky (zpravidla osm), aniž by se účastnil opravdového veřejného koncertu. Renomovaní učitelé si jsou tohoto nedostatku vědomi a snaží se aktivně pořádat přehrávky v rámci svých žáků. Nezřídka si vhodný sál patříci jednomu pedagogovi pronajme jiný, který nemá vlastní prostory pro veřejné vystupování svých žáků. Pokud tedy nějaký vyhlášený učitel klavíru zároveň disponuje větší místností či malým sálem s kvalitním nástrojem, zpravidla se toto místo stává takovým kulturním centrem v dané oblasti. Zde se pořádají večírky a koncerty a sem jsou často zváni zkoušející při zkouškách jednotlivých zkušebních organizací.

6. *Izolovanost učitelů*

Někteří klavírní pedagogové si stěžují na nedostatek možností vzájemné výměny zkušeností, profesního vzdělávání a vůbec pravidelného setkávání.

Komparace některých aspektů výuky hry na klavír v Austrálii a u nás

Zatímco v Austrálii jednoznačně převažuje soukromá výuka hry na klavír, v České republice zaujímá výsadní postavení institucionální výuka. Tento fakt nejvíce přispívá k řadě odlišností výuky hry na klavír v australském a českém kontextu. Podívejme se nyní na některé z nich.

Vycházejíce ze systému státních základních uměleckých škol, české děti mají jednotně stanovenou délku vyučovacích hodin a jejich přesné rozvržení v průběhu celého roku. V Austrálii naproti tomu nabízí soukromá výuka větší flexibilitu jak v časové dotaci hodin, tak i v možnostech výuky kdykoli v roce podle zájmu žáků.

Soukromá výuka hry na klavír je v Austrálii ve většině případů velmi individualizovaná, mnohdy neposkytuje možnost srovnání a prezentování pokroku žáků během školního roku. Základní umělecké školy v České republice naproti tomu nabízejí celou řadu nových prezentací žáků mezi sebou navzájem i před širokou veřejností. Soukromá australská výuka také variuje podle místa bydliště (bohatší a chudší čtvrti ve větších městech, výuka na venkově), kvalifikace učitele a dalších faktorů. Kvalita výuky na ZUŠ by měla být srovnatelná ve všech místech České republiky, podle nového školského zákona, který vstoupil v platnost v tomto roce, by pak na ZUŠ měli vyučovat skutečně kvalifikovaní vyučující.

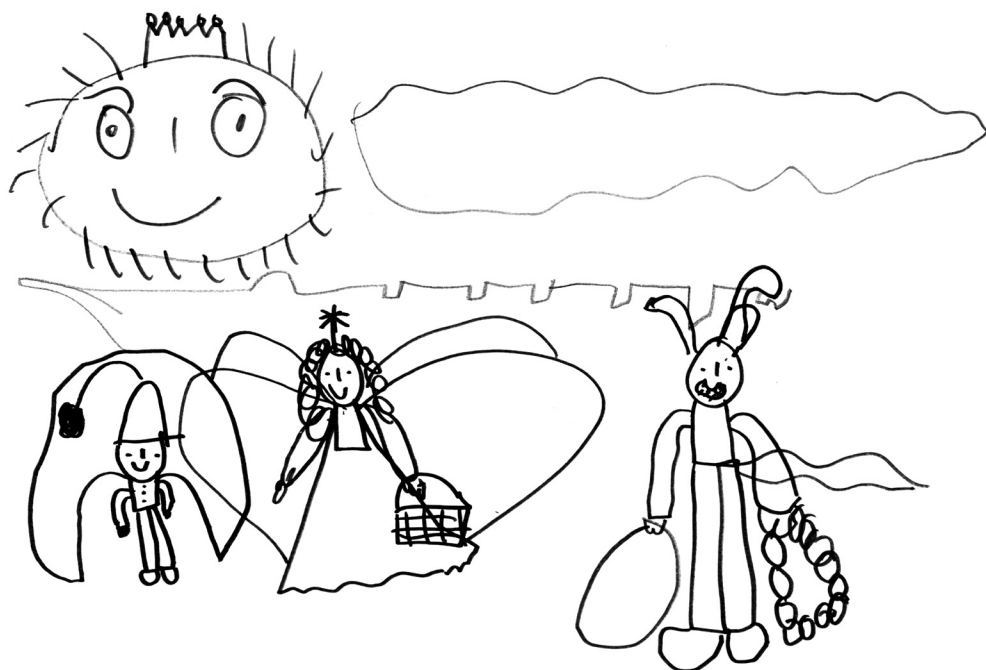
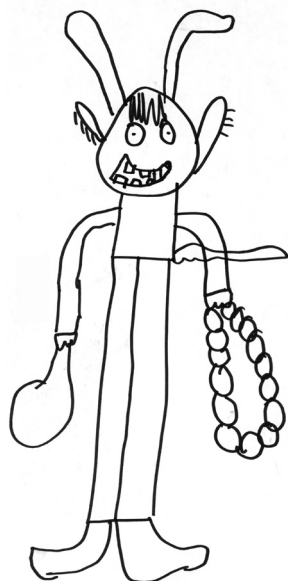
Vedle průběžného hodnocení v hodinách hry na klavír získávají žáci na českých ZUŠ pololetní a závěrečné vysvědčení. V Austrálii je na každém učiteli klavíru, aby si stanovil způsob hodnocení svých žáků. Mnohdy, pokud se žák rozhodne pro výuku zaměřenou na dosažení kritérií stanovených zkušebními organizacemi, je však často žákovým jediným „vysvědče-

ním“ úspěšné absolvování zkoušek dané obtížnosti.

Při postupu do vyššího ročníku studia absolvuje žák české ZUŠ na konci školního roku postupové zkoušky. Požadavky na úroveň zvládnutých dovedností jsou jednotné pro všechny ZUŠ. Termíny zkoušení australských zkušebních bývají někdy i vícekrát v roce a přihlásit se na danou zkoušku může student vždy, jakmile zvládne dané požadavky. Ty pak jsou pro jednotlivé stupně obtížnosti jednotné po celé Austrálii, student však má možnost výběru oboru svého studia: tedy zda-li se zaměří na nácvk skladeb v oblasti hudby populární, klasické apod.

Výrazným faktorem ve výuce hry na klavír, ve kterém se Austrálie a Česká republika liší, je skutečnost jazykové různosti v Austrálii a s tím často spojované jazykové těžkosti ve výuce. Mnohé děti, které mají zájem o výuku hry na klavír, mají angličtinu jako svůj druhý jazyk. Často jim zejména v počátcích výuky chybí dostatečná slovní zásoba, nežádka se stává problémem komunikace učitele s rodiči.

Ačkoli má Austrálie pouze dvojnásobný počet obyvatel České republiky, rozprostírá se na území srovnatelném s Evropou, což nepříznivě determinuje výuku hry na klavír. Síť českých ZUŠ je naproti tomu poměrně hustá a přístup ke kvalitní výuce hry na klavír je tak umožněn každému zájemci.



Norské postřehy

Ondřej Konopa

Během svého půlročního pobytu v Oslo jsem navštívil mnoho vyučovacích lekcí klavíru a hodin hudební výchovy, vedl jsem také rozhovory s učiteli norských uměleckých a základních škol. Na základě takto získaných zkušeností dovoluji si v následujících odstavcích shrnout své poznatky a postřehy. Ačkoli jsem se původně chtěl zaměřit výhradně na výuku klavíru, v průběhu psaní mne napadlo mnoho souvislostí a myšlenek, které se týkají úlohy hudebního školství v naší a norské společnosti.

V norských školách obecně panuje mnohem uvolněnější a méně formální atmosféra než v jejich českých protějšcích. Je to dáno především kulturní odlišností obou zemí, rozdílnými tradicemi a samozřejmě i politicko-ekonomickým stavem. Dle mého názoru se na formování atmosféry v norských školách nejvýznamněji podílí norský národní charakter. Tento charakter, o jehož existenci,

velikosti nebo významu lze v prostředí ČR diskutovat, je v Norsku nesmírně konkrétní a snadno rozpoznatelný. Hluboce zakořeněná svobodomyslnost a nezávislost Norů, určitý odpor k autoritám, preferování individualismu a nesmírně silný a pozitivní vztah k přírodě je velmi zřetelně cítit právě i v norské škole.

Vztah učitele k žákům je velmi neformální, zejména porovnáme-li ho s Českou republikou. Norské školy – a o hudebních to platí ještě více – jsou během vyučování daleko živější a hlučnější, nežli je ideál českého učitele. Naproti tomu mimo výuku mne norské děti překvapily, neboť způsob, jakým tráví své chvíle volna ve škole, mi přišel mnohem klidnější než na českých školách. Je to celkem snadno vysvětlitelné: norské děti nejsou nuceny potlačovat během výuky své emoce tolik jako jejich české protějšky; zatímco v Čechách zazvonění na přestávku spouští expanzní ventil dětské energie, malí

Norové zůstávají daleko pokojnější. Nechci se na tomto místě pouštět do těžké diskuse, který z modelů je lepší. Jisté však zůstává, že „norské“ uvolněnější chování přispívá k vyrovnanosti dětské psychiky a „české“ přísnější prostředí zase ulehčuje práci učitele při hodině a umožňuje lepší koncentraci dětí na probíranou látku; to se pozitivně projevuje v lepší schopnosti absorbovat více nových informací. Tempo norské výuky a rozsah informací, které jsou žákům předkládány, jsou nižší než v ČR. To je však dle mého názoru dostatečně kompenzováno propracovanou koncepcí výuky a důrazem na atraktivnost látky pro žáky.

Co se technické vybavenosti škol týče, mají školy v Norsku zřetelný, i když nikoli dramatický náskok. Příjemným detailem norských škol je většinou velmi dobré zázemí pro učitele, vybavení sboroven a kabinetů.

V celkovém přístupu k elementární výuce hudby se Norsko od

ČR liší zejména šířkou záběru jednotlivých uměleckých disciplín zahrnutých do výuky. Zatímco v českých školách se výuka v převážné míře zaměřuje právě na hudbu samotnou, v Norsku je velmi patrná snaha o „všekulturní výchovu“. To znamená, že i při hodinách klavíru jsou velmi často probírány nejrůznější problémy, které se spíše než hry na nástroj týkají obecných hudebních či kulturních otázek. Často je například uplatňováno výtvarné umění.

Hudební výchova probíhá nejvíce na projektové bázi, tzn. že se několik hodin nacvičuje jedno konkrétní vystoupení. To obsahuje kromě hudby samotné (reprezentované většinou zpěvem sólovým či sborovým a hrou na různé nástroje) i literaturu či poezii, tanec, divadelní prvky a mnoho dalších různorodých složek. Projektové vyučování je vůbec v Norsku hodně využíváno a dle mých výzkumů se k němu učitelé uchylují stále častěji. V případě uměleckých disciplín je to jednoznačně pozitivní trend, který v menší míře můžeme pozorovat i v České republice.

Na tomto místě musím poznamenat, že ve všech navštívených školách jsem byl ohromen kvalitou a profesionalitou vyučujících. Všichni učitelé hudby, které jsem poznal během svých návštěv, disponovali velmi širokým spektrem dovedností. Jednálo se zejména o znalosti zpěvu, hry na klavír včetně velmi dobrých praktických znalostí harmonie a improvizace, hry na další nástroj, pohybové schopnosti a samozřejmě i jednoznačné pedagogické kvality. Měl-li bych vyzdvihnout hlavní klad norské výuky hudby, pak by to byli jednoznačně velmi kvalitní učitelé. A je to právě zoufalý stav učitelů hudby ve smyslu jejich profesionální výbavy a pedagogických znalostí, který je dle mého názoru v dnešní době zdaleka nejpalčivějším problémem v českých školách.

V probírané látce hudební výchovy nevidím podstatnějších rozdílů mezi ČR a Norskem. Součástí vyučování je zpěv, doplňovaný o hru na jednoduché Orffovy hudební nástroje, základy hudebních dějin a v neposlední řadě poslech hudby. V rámci poslouchání zařazují

však učitelé v Norsku podstatně větší množství populární hudby (pro příklad mohu uvést vyučovací hodinu s názvem „Dějiny rocku“). To se projevuje ve výrazném zvýšení atraktivity předmětu pro děti. Totéž se samozřejmě týká i výběru repertoáru pro hru na klavír. Zajímavým prostředkem, se kterým jsem se v Norsku setkal překvapivě často, je využívání playbacku. Žák hraje svoji skladbu (většinou populární píseň) za doprovodu reprodukováného doprovodu, většinou orchestrálního. Jaké má takové zpestření účinek na žákovu motivaci, není jisté, ale příliš popisovat. Obrovský.

Norské děti mají velmi dobré podmínky pro získání kladného vztahu k hudbě díky velmi kvalitní výuce hudební výchovy na základních školách. Problém však nastává v momentě, mají-li děti a jejich rodiče zájem o studium hry na hudební nástroj. Institut „základních uměleckých škol“, jak jej známe z ČR, v Norsku neexistuje. Zatímco v ČR, navzdory nepříznivým podmínkám způsobeným totálním nezájmem vlády o problematiku školství, je stále k dispozici poměrně široká síť uměleckých škol (a to nejen ve velkých městech), v Norsku je zájemce o výuku uměleckých disciplín odkázán většinou na soukromé učitele hudby, ve velkých městech pak ještě na hrstku „kulturních škol“. Tyto instituce jsou buď zcela soukromé, nebo zřízené obcí; v obou případech se jedná o relativně nízkokapacitní zařízení s vysokým školným.

Výše popsáný stav specializované kulturní výuky v Norsku se nemusí zdát příliš radostným, ale jedná se o reálný odraz situace v současné evropské společnosti. Výuka kulturních disciplín, jako je hra na hudební nástroje, tanec, zpěv či výtvarná výchova, ustupuje do pozadí zájmu na úkor sportů a jiných mimoškolních aktivit dětí a mládeže. Na druhou stranu však musím poznamenat, že není-li možné zajistit stejné kvalitní kulturní výuku v obecné (základní školy) i ve specializované podobě, pak je rozhodně lepší, aby prioritu dostala obecná výchova na základních školách přístupná všem dětem bez rozdílů.



Fakt, že učitelé na mnou navštívených školách v Oslo jsou kvalitnější, nežli je tomu pravidlem v Praze, je nejspíš způsoben jednoduchou skutečností: norské školy si mohou dovolit schopné učitele zaplatit. V Praze jdou tyto učitelé raději pracovat do jiných oborů, kde mají reálnou šanci užít se. České školství má jistě mnoho dílčích problémů, od lehkých až po vážné a systémové. Řešením těchto problémů se zabývají celé zástupy odborníků, pedagogických vědců a úředníků ministerstev. Dovolím si však říci, že jejich snažení bude zcela marné a školství se nikdy nezotaví, dokud si široká veřejnost a celá politická scéna neuvědomí, že právě školství je základem úspěšné budoucnosti národa. Nesoustředí-li se zájem všech na dokončení reformy škol a stanovení propracované perspektivní koncepce, nebude-li stát jednohlasně vyzdvihovat důležitost kvalitních škol a nezmění-li česká veřejnost svůj přezíravý pohled na školství, pak Česká republika nikdy nenaváže na své staleté tradice, ztratí definitivně perspektivu a bude pomalu mizet v překotném světovém kolotoči 21. století.

Hudbě se vždy dařilo tam, kde se dařilo dobře i lidem. Takovým místem je dnes bezpochyby právě Norsko. Norové se nebojí nových myšlenek a ve školství je tato ochota experimentovat velmi dobře patrná. Při posuzování norských škol si musíme uvědomit, že se nejedná o celosvětový či celosvětově použitelný model. Naopak jde o systém vytvořený přesně na míru velmi specifickým norským podmínkám. Nesmíme se proto snažit o napodobování jejich systému v podmínkách odlišných. Je třeba hledět na norské školství jako na celek a namísto detailů hledat obecně platné souvislosti,

kteří se pak dají vztáhnout i na jiná prostředí.

Nezávislost vzdělávacího systému na ekonomických faktorech (oproti převážné většině ostatních zemí světa) umožňuje Norům soustředit se při řešení problémů ve vzdělávání jen na problémy samotné. Také díky této nezávislosti jsou norské školy v hledání pomyslného ideálního systému asi nejdále z evropských zemí, potažmo i v celosvětovém měřítku.

Jaký tedy můžeme učinit závěr? Norská společnost se díky svému zdravému rozumu, který uplatňuje v každé oblasti svého života, velmi dobře vypořádává s nástrahami globální postmoderní společnosti. V souvislosti s rozvojem Norska se velmi často zmiňuje provázanost norských životních kvalit s objevením ropných zásob v šedesátých letech 20. století. Ano, jedná se skutečně o jeden z nejdůležitějších momentů v norských dějinách, ale rozhodně se nedomnívám, že by objev ropy změnil jakkoli zásadně postoje a směřování Norů. Naopak, toto přírodní bohatství jim pomohlo k realizaci jejich snů a idejí, ke kterým směřovali ještě dávno před objevem ropy. Tvrdost života v Norsku v minulých stoletích velmi významně ovlivnila obyvatele této země, podpořila jejich racionalitu a skromnost. Nedovedu si představit, že by náhle nabyté bohatství bylo tak zajímavé a smysluplně využito, kdyby se nejednalo právě o norskou společnost. Nezbyvá než doufat, že si Norové udrží své trendy i do budoucna, že nezapomenou na svoji minulost a že se nenechají zaslepit bohatstvím, kterým dnes disponují. Pokud se jim to povede a pokud se vypořádají i s ostatními nástrahami globalizovaného světa 21. století, pak tento národ čeká jistě velmi dobrá budoucnost.

Ruská klavírní metodika v počátečním stadiu výuky

Roman Frič

„Nejlepší tón (tedy nejkrásnější) je ten, který nejlépe vystihuje daný obsah.“¹

Široký okruh úkolů, před nějž je postavena klavírní hra, znamená pro pianistu vždy velký prostor pro vlastní aktivitu a seberealizaci. V dnešní době je již samozřejmé, že na první místo nelze stavět pouze fyziologickou práci na klavírní technice. Pro potřebu jistoty, zručnosti a síly hracích pohybů je důležitá spolupráce mozku a z něj vysílaných pohybových impulsů (též aktivita nervových vláken zprostředkovávajících smyslový vjem, tzn. notový obraz, zvuk, sluchová kontrola). Mozkové centrum je zacíleno na pochopení, zpracování a reprodukci hudebně uměleckého díla. Ruská klavírní pedagogika se ve 20. století dopracovala k nejpodstatnějším a nejvyšším cílům klavírní hry, které jsou dnes základem moderní klavírní pedagogiky. Základním prvkem je tzv. přirozená hra (neexistence „držení ruky“).

V technice klavírní hry představuje nejdůležitější článek realizující zvuk v konečné podobě ruka, její funkce a utváření. V ruské klavírní metodice však nemůže být v žádném případě řeč o držení ruky. Ta tento pojem ani dost dobře nezná, zatímco v české metodice se dlouho vlivem dogmatizace Kurzových zásad udržel a zanechal po sobě neblahé následky. Proč však ruští pedagogové tzv. „stavění ruky“ nikdy neznali? Vycházeli z principu, že současně se změnou polohy prstů se mění i tvar ruky, a jelikož jde o neustálý proces, nelze jej zachytit ve statickém tvaru. Od počátku vyučování klavírní hry není ruka stavěna do pevné pozice, neboť (nehledě na velkou ztrátu času) tento způsob brzdí rozvoj přirozené hry.

Ruská škola vychází v raném

stadiu výuky z non legata, někdy ze staccata (pružného), což umožňuje uvolnění ruky. Teprve poté přistupuje k legatu, pohybově i hudebně nejobtížnějšímu zvuku. Ruská pedagogika užívá termín „ukázněná ruka“, tzn. postavení ruky a prstů, předpokládající určitou pohotovost a pružnost svalů, která dovoluje volně řídit vlastní pohyby během hry. Ukázněná ruka vylučuje napětí svalů, ale i jejich ochablost. Proto dnes většina pedagogů (i když vědí, jaký význam má vedení melodické linky²) vytváří počáteční pohyby při hře portamento. Účelem tohoto způsobu je používat uvolněné a ukázněné pohyby při tvorbě jednotlivých tónů. A. Goldevejer řekl: „Jednou z podmínek přirozené hry na nástroj je bezesporu uvolněná ruka. Uvědomme si však, že volná ruka je pojem relativní.

Bez svalového napětí nelze učinit sebemenší pohyb. Každý pohyb znamená napětí. Spíš než o uvolnění dalo by se tedy mluvit o tendenci k maximální ekonomii energie.“²

Mezi hlavní priority klavírní hry patří pocit směřující do kláves, vůle hráče rozeznat klaviaturu tím, že se do ní vnoří. Tento směr do nástroje je i jedním ze základních požadavků ruské klavírní pedagogiky. Zkoumáme-li naproti tomu ještě stále přežívající základ naší elementární výuky, setkáváme se často s postavením ruky, které před hrou stimuluje potřebu k odvrácení od kláves, jež dává přednost nepřirozenému úhozu legata shora v počátečním stadiu

² In *Dítě u klavíru*. Sborník statí pedagogů ze socialistických zemí o otázkách klavírního vyučování. Praha : Supraphon, 1977, s. 75.

výuky. Tím je energie, směřující jinak přirozeně do nástroje, fixací uměle odvrácena zpět a ve svém působení v podstatě zablokována. Ruka směřující do kláves v nich nalézá oporu a získává přirozenou stabilitu, jež nevyžaduje k udržení potřebné polohy žádnou zvláštní námahu. Naproti tomu postavená ruka potřebuje již pro zachování polohy značný silový potenciál, neboť postrádá svou přirozenou oporu v klávesnici. Zmíněný způsob odpuzuje již před samotnou hrou akční sílu paže. Její pohyb je z velké části paralyzován, nesnadno se ovládá a přináší také méně kvalitní zvuk.

Spočívá-li naopak ruka na klávesách bez předchozí pevné fixace s potřebnou oporou, může se stát nástrojem k realizaci zvukové představy. Proto v pojetí ruské klavírní školy dítě ruku nestaví, nýbrž od prvního dotyku klávesnice odstraňuje nadměrné napětí v ruce i paži a vystihuje melodickou kresbu adekvátním pohybem paže. Ruská metodika by se dala nejlépe charakterizovat jako řízení psycho-fyzické rovnováhy, tj. řízení mezi vědomím a podvědomím.³ Právě tato rovnováha určuje hráčskou aktivitu.

Je však nutné znovu se pozastavit u běžně používaného a často i zneužívaného termínu uvolněnosti. Jedná se o takový stav, v němž ruka zachovává rovnováhu vnitřní síly. Pohybový aparát je tak rovnoměrně vytížen. Zaměřuje-li se ruská klavírní metodika na uvolněný pohyb paže z ramene jakožto na základní požadavek hry, je to proto, že jen aktivace celé paže z volného ramene představuje maximum síly ve smyslu váhy a všestranně uvolněného pohybu. Získaná uvolněnost je pak předpokladem k následnému využití energetického potenciálu celého trupu. Vzhledem k určité pohybo-



¹ NEJGAUZ, G. *O umění klavírní hry*. Praha : SPN, 1983, s. 45.

³ JŮZLOVÁ, V. *Práce u klavíru*. Praha : Supraphon, 1982, s. 25.

vé hierarchii umožňuje uvolněnost paže z ramene vyvrcholení pohybové aktivity jednotlivých prstů a tím i schopnost rychlé hry. Avšak i pod pojmem fixovaná ruka rozumíme ruku pružnou, elastickou, s určitým vnitřním napětím, tj. připravenou podávat za různých okolností kvalitní výkon. Stručně shrnutí v české moderní pedagogice srozumitelně vyjádřila Alena Vlasáková: „*Tak jako neexistuje jediný způsob držení ruky, neexistuje ani jediná cesta, jak u různých žáků rozvíjet klavírní techniku.*“⁴

V praxi je určitá orientace ve fyziologických procesech pro klavíristu nezbytná při odstraňování pohybových zábran a obtíží, neboť jejich včasné a soustavné řešení je základním předpokladem úspěšné práce. Nikdy ale nesmí převýšit přirozený proces hudební tvořivosti žáka a učitele. Úkolem techniky je proto pouze nalézat nejjednodušší pohyby, které by co nejméně namáhavým způsobem vyjádřily zvukový záměr. Ale pozor – i ekonomická hra vyžaduje určité vydání energie. Proto i nejlepší interpretace skladby nevychází vždy z nejméně namáhavého pohybu, ale především z pohybu maximálně jednoduchého, který umožňuje dokonale reprodukovat hudební představu. Hra každého dobrého pianisty sestává ze střídavých fixací a relaxací ruky. Proto ekonomie sil představuje jednu z nejdůležitějších podmínek dobrého ovládnání nástroje. Užívání aktivity v neopodstatněných momentech způsobuje ztrátu energie v jakémkoli úseku hry, takže ani při největším vynaložení sil nelze dosáhnout optimálního výsledku.

Při hře vytváří ruka (především její zápěstí), malé a v tempu téměř nepostřehnutelné pohyby, které umožní různá neobvyklá vychýlení zvládnout. Pohyby v zápěstí jsou prováděny v jemných nuancích, které do jisté míry závisí také na svalových schopnostech či reakcích pianisty. Ne vždy jsou tyto dispozice dány. Mám tím pochopitelně na mysli jejich provedení ve vysokých

tempech, protože v nižších tempo- vých relacích jsou všechna schémata slušně zvládnutelná. Způsob provedení těchto pohybů se složitě vysvětluje interpretovi i u nástroje. Jejich problém totiž tkví v jejich komplexnosti. Většina pohybů je předem připravena a mnohokrát prověřena. Interpretovi jde o jistý akční moment v určité časové hranici, po které již nelze nic vrátit, nic opravit. Při hře však nemohou být pouze pohyby absolutně účelné, poněvadž v hracích pohybech a gestech pianisty se odrážejí též vnitřní emocionální stimuly. Ne-

směji jen překročit určitou hranici, neboť jinak rozpor gest a pohybů svědčí o podstatné hráčové chybě, nepochopení a nesprávném zacházení s vlastními silami. Je proto nutné žáky vychovávat k vlastního aktivnímu přístupu a naučit je, aby uměli zvolit správné pianistické řešení při každodenním cvičení i na koncertním pódiu, tzn. *učit je efektivně a ekonomicky pracovat u nástroje.* Pokud totiž neexistuje dokonalé spojení mezi vnitřní hudební představou, inervací pohybu, svalovými počiny a pozorným a kritickým poslechem

výsledného zvuku, nemá žádný pohyb praktický význam.

Závěrem je třeba konstatovat, že prozíravý pedagog se ke všem získaným správným návykům neustále vrací a upevňuje je ve všech fázích klavírního studia. V moderní české pedagogice již existují vynikající studie zabývající se touto problematikou. Přináší novější a zajímavý pohled na způsob práce s malými i velkými klavíristy. Avšak i v současné době si klavírní literatura žádá nové podněty k jednotlivým hráčským problémům.

Klavírní výuka v českých zemích (1. část)

Vít Gregor



Umnoha profesionálních interpretů-klavíristů i klavírních pedagogů si všímám opakovaně zajímavého jevu. Bez ohledu na to, jak daleko se v jakémkoliv směru vypracovali, je zřejmé, že nemají vztah k hudbě, resp. že jen málo rozumějí její podstatě. **Dotýkají se sice denně jejího „technického materiálu“, naučili se časem potřebné dovednosti. Pro běžného posluchače však není zjistitelné, že jejich hra je vlastně hudebně zcela oploštělá, ba prázdná.**

Myslím, že tuto problematiku jsem schopen do značné míry pochopit, rozpomenuli se na své učednické roky a sečtu-li tyto zkušenosti se svými pozdějšími postřehy a pozorováními v roli interpreta a klavírního pedagoga. Mé klavírní školení probíhalo určitou dobu způsobem, o němž nelze říci, že byl špatný, nebyl však ani dobrý. Stále jsem intuitivně cítil blíž se nepopsatelný rozpor. **Později jsem zjistil, že to byl rozpor mezi nějakou klavírní technikou na straně jedné a hudbou na straně druhé.** Jelikož děti nemají právo na názor (lépe řečeno, nikdo je nebere vážně), nemohl jsem v dané chvíli

⁴ VLASÁKOVÁ, A. *Klavírní pedagogika – První kroky na cestě ke klavírnímu umění.* Praha: AMU, 2003, s. 133.

nic dělat, navíc jsem své pocity ani nedovedl zformulovat. Nenašel bych pochopení a o výsměch jsem nestál. K mnoha věcem jsem musel dojít oklikami sám a jsem tomu nakonec rád, protože právě ono hledání mne nepochybně velmi obohatilo a mimoděk mi dalo obrovský vklad pro pozdější pedagogickou činnost.

Naznačený rozpor jsem začal zprvu pozorovat při produkcích ryzích amatérů, kteří se zápletem hrávali různé slágy nebo i klasický vyšší populár. Jejich hra obvykle byla technicky nedokonalá, nevyrovnaná, jen s neuměle vytvářenou dynamikou, nepřesným rytmem atd. **Zaposlouchal-li se ovšem člověk do celku, kupodivu tyto výtvořiny většinou dávaly nějaký smysl, bylo jasné, že interpret ví, proč hraje. Naopak u školených pianistů jsem velmi často zřetelně pozoroval odklon od hudebního obsahu a soustředění se pouze na zdolávání „technických“ problémů dané skladby.** Taková hra připomínala těžkou práci bez vědomí smyslu a cíle této námahy. Vrtalo mi to hlavou, byla období, kdy jsem o tom přemýšlel téměř nepřetržitě. Proč je hra mnohého školeného pianisty často tak nezáživná, nicneřikající, nudná a neradostná? Opět jsem vždy došel k témuž rozporu mezi hrou na klavír a hudbou.

Obrovským prozřením pro mne bylo, když jsem přišel na konzervatoř k prof. I. Janičkové, původem z Ruska. Tehdy jsem nevěděl, že se ocitám v rukou běžné ruské učitelky klavíru, pochopil jsem to až o mnoho let později. Byl jsem ovšem ohromen tím, co mi hned na začátku řekla: „Máš velmi zajímavé hudební citění, ale nevíš, jak to na klavíru realizovat, aby tomu posluchači rozuměli.“ Na jedné straně pocta, na druhé šok! Tak já tedy neumím ani to, co jsem se tolik let učil! Jak je to možné?

Mnohem později jsem slyšel příběh o Rudolfovi Firkušném (1912–1994), kterému po jednom z prvních koncertů v USA jistý slavný pianista řekl: „Vážený pane, Vás zachraňuje Vaše vrozená muzikalita, ale Vy vůbec neumíte hrát na klavír!“

Něco podobného! Nechci, aby vznikl dojem, že se srovnávám

s Firkušným, jde tady jediné o podstatu věci. Že by v našich zemích bylo klavírní vyučování tak hrozné? Bohužel bylo. Ať už V. Kurz své záměry myslel sebelépe, jistě je, že v důsledku napáchal strašně moc špatného. Ani sebeinteligentnější člověk není totiž schopen domyslet následky svých skutků.

Vrátím se ještě k nejslavnějšímu Kurzovu žákovi. V letech Firkušného emigrace jsem měl možnost vyslechnout několik jeho nahrávek. Bylo to samozřejmě v době, kdy jsem ještě zdaleka neměl dnešní zkušenosti, nicméně některé tehdejší poznatky se mi později potvrdily. Firkušný hrál uslechtilé, aristokraticky, jeho zvukový svět byl celistvý. Řekl bych, že vynikal nějakou zvláštní osobitostí projevu, jeho hra byla založena na přesnosti, spolehlivosti, intonační čistotě, přehledném frázování, byl typem, který „oddaně sloužil dílu“. Jeho celkový projev mi připadal ovšem dost svázaný, příliš naprogramovaný, bez spontaneity nebo překvapivého momentu, což lze jistě u interpreta takového formátu právem očekávat.

Firkušného jsem poprvé živě viděl na pódiu, když hrál 2. klavírní koncert B. Martinů. Tenkrát jsem už byl schopen poměrně komplexně hodnotit, nicméně nechtěl jsem dělat oaněšené závěry, navíc Martinů přece jen není reprezentativním klavírním autorem. Ale i z dalších koncertů jsem nabyt nezvratného přesvědčení, že školení Kurzovou metodou, kterou mladý a velmi talentovaný umělec prošel, mělo na jeho vývoj jednoznačně limitující vliv. Způsob hry se zápěstím evidentně násilně dole držným (a tedy v jisté křeči) velmi silně bránil plné realizaci bohatých hudebních představ. Ruští pedagogové často opakují větu: Co dobře vypadá, to dobře zní. Platí i obráceně. Firkušného ruka nevypadala dobře, přesto znění obstálo.

Co se vlastně snažím dokázat? Prostě fakt, že svěření veškeré klavírní techniky malým svalům (navíc zákonitě ve spojení s trhavými pohyby) směřuje k přetěžování prstů a z toho plynoucím nepříjemným pocitům samotného interpreta. Tento způsob škole-

ni zabránil i takovému talentu, jakým bezesporu Firkušný byl, dosáhnout opravdu těch nešpičkovějších výkonů, k nimž byl od přírody nadán. Jeho talent byl tak silný, že i přes tento handicap – odborníkovi zcela zřejmý – dokázal hrát na velmi vysoké úrovni. Jeho nevšední muzikalita a inteligence překonaly sice odpor hmoty, ale částečně se vyčerpaly právě tím, že s touto hmotou musely „zapasit“, místo aby spolupracovaly. Podobným případem byl ve své době jediný Firkušného konkurent Zdeněk Jílek (1919–1999).

Podíváme-li se ovšem mezi pianisty průměrné nebo i podprůměrně nadané, je jasné, že veškeré jejich síly byly spotřebovány na naznačený boj s hmotou a na vlastní interpretaci už žádné nezbyly. K předání poselství nemohlo dojít, posluchač před sebou měl jen ukázkou tvrdé práce. A dostáváme se k úvaze o smyslu a podstatě notového zápisu.

Kdo se naučí vidět v notovém zápisu souhrn příkazů a zákazů, v lepším případě pak pokynů, které je třeba splnit, nemůže se nikdy stát skutečným interpretem. Interpretem je jen ten, kdo na základě textu – mnohdy jen dost chabého návodu – dokáže vytvořit zvukovou podobu díla blízko té, která existovala ve skladatelově představě. To je věc, kterou musíme mít stále na mysli, a to od začátku studia každé skladby. Technické prostředky k realizaci takových představ není těžké zvolit, pokud máme jasno, co chceme sdělit.

Při své pedagogické činnosti jsem se mnohokrát setkal s absolventy konzervatoří, nebo dokonce vysokých hudebních škol, kteří byli hudbou prakticky nedotčeni. **Na programu stálo, že hrají skladby největších mistrů. Ale omyl – oni je nehráli, natož pak interpretovali. Pouze přehrávali noty zhruba v nějakém metrorytmickém uspořádání a na-prosto netušili, proč to dělají.** Vzpomínám si na jednoho takového žáka, který byl potenciálně pianisticky velmi zdatný. Problém – a to základní – spočíval v tom, že stále hledal možnosti zlepšení své hry na nesprávných místech. Myslel si, že zvýší úroveň tím,

že zrychlí, zesílí, velmi si lámal hlavu nad tím, v jaké poloze má mít zápěstí v Chopinově etudě. Ale ani jediná zmínka o hudebním obsahu. Pokud jsem ho do této oblasti pracně navedl, mluvil jen velmi obecně, zhruba slovníkem špatných kritiků. Při bližším pozorování vyšlo najevo, že tento člověk o hudebním obsahu vůbec neumí přemýšlet, nikdo ho k tomu nikdy nevedl, nikdo ho to neučil. Dlužno dodat, že dotyčnému bylo již hodně přes dvacet let. **Za nejdůležitější považoval dosažení jakéhosi „ideálního znění“, což patrně měla být napodobenina interpretace některého významného pianisty, jehož hru jeho bývalý učitel z nějakého důvodu zřejmě obdivoval.**

S tímto člověkem jsem pracoval dlouho, zdánlivě bezvýsledně. Pochopitelně – je strašně těžké přiznat si, že vlastně celá léta dělám něco úplně špatně. I já jsem měl po vyslechnutí výroku prof. I. Janičkové později velkou krizi, kdy jsem prakticky nebyl schopen uspokojivě interpretovat ani skladby hluboko pod svými možnostmi. Myslím ovšem, že příliš přímočará cesta nemusí být zejména v uměleckých oborech tou nejlepší. Na přímočaré cestě se nám lehce může stát, že některé úžasné věci mineme bez povšimnutí a nenávratně. Nabourání dosavadního a objevování nového a jiného je dobrodružstvím s nejistým výsledkem a vyžaduje mj. značnou dávku odvahy. Odměnou ovšem může být nová, někdy i mnohem lepší kvalita!

Ze zkušenosti vím, že špičkoví klavíristé jen neradi hovoří o tom, jak toho či onoho zvuku technicky dosahují. Jejich postup spočívá prostě v tom, že následují svou zvukovou představu a po vzoru vlákna Edisonovy žárovky zkoušejí materiál. Pochopitelně, že ne vždy od začátku, neboť mají časem vybudován slušný arzenál osvědčených postupů, jejichž použití je z vysokého procenta automatizované. Přesto však – u těch mimořádných – vždy zůstává určitý prostor pro momentální inspiraci, kdy jsou schopni i zaběhlé postupy najednou ozvláštnit, a tím posluchače ještě více „vtáhnout do děje“.

O cestě českého učitele hudební výchovy k americké muzikoterapii

Jana Weber

Když jsem před rokem a půl přijela do New Yorku, cítila jsem se totálně ztracená. Do nebe čnící mrakodrapy mě děsily a anonymita města násobila můj pocit samoty. Během prvních pár týdnů jsem se sama sebe snad tisíckrát ptala, co v tomhle městě vlastně pohledávám. Protože jsem ale do New Yorku následovala svého manžela, rozhodla jsem se zůstat a nevzdát se. Začala jsem si hledat práci. Jsem původně učitelka hudební výchovy, a tak má první cesta vedla do školy. Pohovor ale nedopadl dobře. Se špatnou angličtinou a s mizivou znalostí amerických písniček jsem byla zase rychle venku. Nechtěla jsem ale pryč od muziky, a tak mě napadlo nabídnout síly jako dobrovolník. Byla jsem snad na dvaceti školách, ale v konkurenci s americkými studenty, kteří „dobrovolnění“ využívali jako praxi, jsem nemohla obstát. Byla jsem z toho nešťastná a zklamaná. Tady v Americe se říká, že New York (to velké jablko) nabízí každému to, co si zaslouží. Já jsem měla v prvních týdnech pocit, že si nezasloužím zřejmě vůbec nic. Vždyť mě nikde nechtěli zaměstnat ani zadarmo!!! Ale nevěš hlavu, říkala jsem si, však on se někdo objeví, kdo ti pomůže odrazit se od země. Rozeslala jsem desítky a desítky e-mailů na všechny strany. Po několika dnech jsem začala dostávat první odpovědi. Ha, můj bývalý profesor psychologie z Prahy! To bylo pro mě obrovské potěšení! A zná nějakého profesora z Newyorské univerzity, to určitě využiji. Abych byla připravena na první setkání, mrkla jsem se on-line, co je ten pan profesor vlastně zač. Upřímně řečeno, málem jsem omdlela. Byl to jeden z předních odborníků psychologie na nejlepší univerzitě v New Yorku, který napsal snad sto padesát knih a encyklopedií. Bože, tam přece nemůžu přijít a žádat ho o pomoc ... a ještě s mou mizernou angličtinou! Vy-

sledek mé nervozity byl, že jsem se naučila nazpaměť všechno, co mu chci říct.

Když jsem se s panem profesorem setkala tváří v tvář, všechno jsem v mžiku zapomněla. Nevzpomněla jsem si na jedinou anglickou větu. Jen jsem na něj tupě zírala a jediné, co se mi vybavovalo, byla jeho tvář na obálkách všech jeho knih. Ale pan profesor byl naprosto úžasný. Podal mi ruku a zasmál se od ucha k uchu. Opětovala jsem mu usměv a následovala ho do jeho kanceláře. Nikdy by mě nenapadlo, že na těch nejvyšších místech sedí ti nejmilejší.

Dostala jsem kontakt na manželku jeho kolegy, která prý zná někoho, kdo by mi mohl pomoci dostat se (připomínám jako dobrovolník) někam do školy. Jak je možné, že je to tak složité, vždyť ani nechci žádné peníze!

Asi po dvouměsíčním telefonování na všechny strany, ze kterého mám do dneška schované archy papíru s větami, co mám říci, jsem dostala kontakt na psychiatrickou kliniku v Bronxu na oddělení muzikoterapie. Nebylo to přesně to, co jsem z počátku očekávala, chtěla jsem do školy k dětem, ale byla jsem ráda, že jsem u muziky. Věřte nebo nevěřte, v Bronxu jsem začala zalévat kytky a dozvídat se něco o muzikoterapii. Gillian Langdon, vedoucí oddělení a vynikající muzikoterapeutka (mezi námi – moje dobrá americká víla), mě občas nechávala dívat se, jak pracuje s pacienty. Většinou jsem seděla u okna a sledovala skupinku asi deseti pacientů sedících v kruhu, jak hrají na různé nástroje, zpívají a povídají si s Gillian.

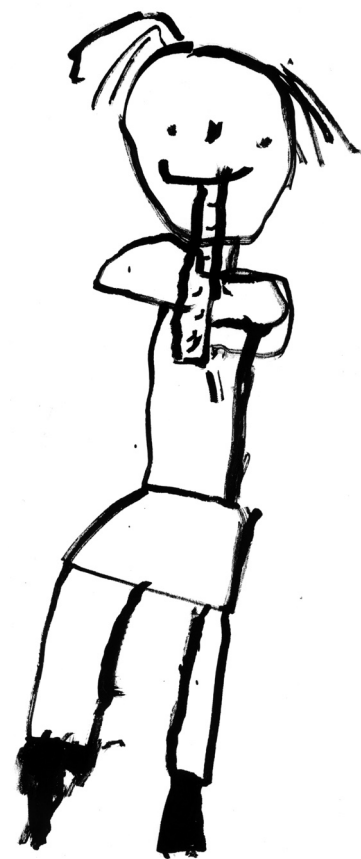
Jednou, to už jsem byla na klinice asi dva měsíce, Gillian nepřišla ráno do práce. Já jsem právě čekala na lavičce před jejím kabinetem, když se ke mně přičítal Lanc, výtvarný terapeut a Gillianin kolega. Už z dálky na mě mával a křičel: Jano, Gillian volala, že přijde asi o čtyřicet minut poz-

ději, že máš převzít její skupinu. Udělalo se mi špatně od žaludku, a to zcela vážně. Jak mám vést její skupinu? S mou angličtinou? To přece nemůžu přežít! Lanc, který ke mně mezitím doběhl, se na mě díval a čekal na mou odpověď. Ta vteřina byla dlouhá jako věčnost. Mám – nemám – mám – nemám ... co riskuji? Nic, zkusím to. Kývla jsem a nechala se Lancem odvést do hudebního pokoje, kde se muzikoterapie provádí. Tam už na mě čekalo sedm pacientů sedících v kruhu okolo kulatého stolu s několika orffovými nástroji. Od vidění jsem pacienty sice znala, ale absolutně jsem nevěděla, jaké jsou jejich diagnózy, měla jsem pocit, že nevím absolutně nic. Lanc se na mě podíval, jako by se chtěl ujistit, že v příštích pár minutách neomdlím, zeptal se mě, jestli jsem v pořádku ... a odešel.

V místnosti nastalo ticho ... a mně bylo pořád špatně od žaludku. Pacienti na mě zírali a já na ně. Nevěděla jsem, co mám dělat. Napadlo mě: bože, nejdřív se přece musíš představit. Tak jsem začala. Řekla jsem jim, odkud jsem a co dělám, a že tu zastupuji Gillian. Chvilí na mě nevěřícíně koukali a pak se někdo zeptal: „A jakou řečí vlastně mluvíš?“ „Česky,“ odpověděla jsem. „Zapívej nám něco česky“, následovalo z jejich strany. Upřímně řečeno, spadl mi kamen ze srdce. To snad ještě zvládnou. Vzala jsem kytaru a začala zpívat U stánků na levnou krásu postávaj ..., to bylo to první, co mě napadlo. Když jsem byla na konci první sloky, někdo z pacientů si vzal dřívka a začal hrát do rytmu. Pak se přidali i ostatní pacienti. Začala jsem se cítit dobře. Připadlo mi, že je mezi námi jakési spojení, jakýsi kontakt, který cítím i přes jazykovou bariéru. Bylo to vážně fajn. Následovala jedna česká písnička za druhou – Kryl, Nohavica, Brontosauři, ale také lidovky jako Černé oči jděte spát, prostě všechno, co mě zrovna napadlo.

Byl to nádherný moment, asi ho nezapomenu do konce života. Pacienti, většina Jihoameričanů, se na mě usmívali a já se usmívala na ně. Jako kdybychom si rozuměli skrz hudbu, rytmus a tempo, nebo nevím jak, prostě to tam bylo. Byl to takový ten pocit, kdy má člověk husí kůži, protože se cítí strašně dobře.

Když Gillian vešla do místnosti, zrovna jsem hrála Ja keď sa Janoško. Gillian si sedla do kruhu mezi nás a poslouchala. Když jsem dohrála a uvolnila jí místo u pianu, byl už skoro konec skupiny. Gillian se na mě dívala a v jejích očích jsem viděla uznání a začátek něčeho nového, co mě tady v New Yorku ještě čeká.



Děti před rozhlasovým mikrofonem

K životnímu jubileu sbormistra Čestmíra Staška

Je „nejdéle sloužícím“ sbormistrem v Česku. Vydržel to od roku 1949 s Pražským dětským sborem 57 let. Takový rekord nesporně patří do Guinnessovy knihy. A to ještě o čtyři roky dříve založil na gymnáziu v Mostě svůj první sbor, když coby čerstvý maturant vstoupil s mladistvým elánem do stavu muzikantsko-kantorského. Mezi těmi 57 lety si na 17 let přibral ještě sbormistrování Dětského pěveckého sboru Čs. rozhlasu. Vystřídal roku 1973 vynikajícího rozhlasového sbormistra a pedagoga Bohumila Kulínského. Tvůrčí zápal neopouští Čestmír Staška, ani když předává své zkušenosti mladým sbormistrům nebo studentům pedagogické fakulty. Ptám se nejprve na jeho rozhlasové začátky.

Rok jsem se rozmýšlel, zda nabídku přijmout. Kladl jsem si podmínku, že současně povedu dál i svůj Pražský dětský sbor. Rozhlas mi tuhle dvojí činnost povolil s tím, že strana a vláda si přeje rozvíjení lidové tvořivosti mimo oficiální instituce a že tedy bude žádoucí, abych „ve svém volném čase“ vedl i svůj amatérský dětský sbor, financovaný z jiných než státních prostředků. Dobrá, беру.

Na schůzi rodičů se ukázalo, že děti i rodiče si přejí pokračování u téhož renomovaného sbormistra ve sboru, který se mezi tím přejmenoval na *Bambini di Praga*.

Na první zkoušku přišly z dosavadního rozhlasového sboru dvě děti.

Přivedl jsem tedy na pomoc svůj Pražský dětský sbor. Prvních natáčecích frekvencí se zúčastnilo 6 zpěváků rozhlasových a 24 z Pražského dětského sboru. Postupně se poměr obracel, až po roce mohl pracovat skutečný rozhlasový sbor.

Současně se rozběhly přípravné kurzy a chystaly se první veřejné koncerty pro rozhlasový mikrofon.

Soudruzi z Pražské odborové rady nevěřili, že může jediný sbormistr zastat náročné vedení dvou sborů. To není možné, říkali nevěřičně, to jsou tytéž děti, jen

v jiném stejnojmenném sboru. A sbormistr za to bere dvojitý plat. Na dalším koncertu účinkovaly oba sbory, jeden v první polovině, druhý po přestávce. Zase podezření, že se děti o přestávce převlékají. Tak tedy – oba sbory vystoupí na tomtéž pódiu společně.

Podarilo se a dvojnásobný úspěch se dostavil. Jaké výhody vám přineslo nové působiště?

V Pražském dětském sboru jsem si musel všechno obstarávat sám, jen s několika dobrovolníky, od rozmnožování not až po zajišťování dopravy a ubytování při zájezdech. O technické a organizační záležitosti se teď postarala profesionální instituce. Redakci hudebního vysílání pro děti a mládež tehdy vedla paní Helena Karásková a její nejbližší spolupracovník redaktor Miroslav Turek, kteří se oddaně věnovali práci pro děti, pečovali o programovou stránku, připravovali natáčení a vysílání. Administrativní problémy mistrně zvládala sekretářka paní Eva Schwarzová.

A nevýhody?

Lze-li to tak nazvat. Nastala mi povinnost konzultovat s vedením redakce dramaturgie i plány koncertů a zájezdů. Prostě stal jsem se zaměstnancem.

Ale mohu potvrdit, že jsme neměli zásadní rozpory, vždycky jsme se dohodli, i když příkaz z vysokých míst vyžadoval zařazovat do programu skladby s povinně budovatelským obsahem. Osvědčilo se pravidlo o vlku a koze.

Nesporným přínosem bylo, že rozhlas umožnil účinkování dětí s velkým orchestrálním tělesem, s rozhlasovými symfoniky, např. v Kytici nebo v Řeckých pašijích Bohuslava Martinů, v Orffových *Carmina Burana*, v oratoriu Sylvie Bodorové *Juda Makabejský* či v Liverpoolském oratoriu Mc. Cartneyho na Pražském jaru.

Sbory si zpravidla mohou udržovat stabilní repertoárový profil. Skladba se nastuduje, opakuje se na koncertech, na zájezdech, nový repertoár se doplňuje podle potřeby

sboru a akcí, kterých se účastní. Rozhlasový sbor však musí reagovat na potřeby rozhlasového programu. Skladba se natočí, odvysílá, záznam se uloží do fonotéky a v případě potřeby se reprizuje. Proto do rukou rozhlasového sbormistra přicházejí stále nové skladby. Připomeňme, že oba Staškovy sbory inspirovaly vznik řady soudobých novinek.

K autorům, kteří rádi obohacovali náš program, patřili např. Jan Hanuš, Petr Eben a zejména velmi často Zdeněk Lukáš. Připravili jsme premiéry Jiřího Temla, Sylvie Bodorové, Otmara Máchy, Klementa Slavického, Ivany Loudové, Miroslava Raichla, Věroslava Neumanna a dalších autorů. Velmi rád si vzpomínám na spolupráci s Pavlem Jurkovičem, skladatelem, instrumentalistou a zpěvákem, s nímž jsme jako sólistou natočili úspěšné Zvědavé písničky Petra Ebena. Jeho přínos v použití orffovského instrumentáře jsem rád přijímal. Mimo cykly a jednotlivé písně vzniklo pro náš sbor i několik rozverných kantátek. Za všechny připomenu Vepřové hody nebo Červenou Karkulku Jana Málka.

Mohlo by se zdát, že je Staškova dramaturgie zaměřena převážně na soudobou tvorbu. Ale v katalogu je zastoupena i hudba autorů 18. století – Mozart, Mysliveček, Kopřiva... Velikou oblast rozhlasových úkolů, které Stašek vždy rád plnil, tvoří lidová píseň v tradičních i moderních úpravách.

Jakýmsi předstupněm ke složitějším úkolům byly drobnosti do školních pořadů hudební výchovy. Tyhle ukázky nevyžadovaly dlouhé studium, zato pohotovost ve zpěvu z listu. V pondělí jsem rozdál noty, ve středu se natáčelo, v následujícím týdnu redaktor smontoval pořad, který se bezprostředně natočilo. Děti se mohly přesvědčovat o smyslu své práce.

Děti se rychle sžívaly s nezvyklým prostředím rozhlasového studia.

Jiná akustika než ve zkušebně, v sále nebo v chrámovém prostoru. Lidé za sklem v režijní místnosti.



Čestmír Stašek

Děti se naučí dodržovat dokonale kázeň. Jakmile se rozsvítí červená, nesmí se nikdo ani pohnout. Mikrofon slyší každé přešlápnutí, zavrzání obuvi, každý hlasitější nádech. Ale někdy se pro zábavu objeví i jiné překážky.

Moucha se usadí na mikrofonu, vrže pedál klavíru, zaburácí sbíječka ze sousední stavby. Anebo se ozve hlas režiséra: „Stop, ještě jednou od začátku.“ Už vím, čeho jsem se dopustil. V tvůrčím zápalu jsem příliš funěl nebo jsem si začal zpívat s dětmi.

Skladba dozná a je ticho. Žádný potlesk. Jaká je odměna při práci ve studiu?

Děti slyší svůj výkon ihned po natočení zkušebního snímku. Učí se pozorně poslouchat a hodnotit. A pak – příjemné vědomí, že nás uslyší spolužáci, rodiče, učitelé. Tisíce neviditelných posluchačů. Tenhle pocit stojí za trochu námahy.

Měl bych doznít uvést pozoruhodná čísla o počtu skladeb, nahrávek, zájezdů, koncertů a studiových frekvencí. Nechci se pouštět do statistik. Ale jedno důležité číslo nesmí v závěru chybět: Čestmíru Staškovi bylo 21. srpna letošního roku osmdesát let.

Zhasla červená, děti se rozcházejí. Ve ztlhlém studiu jako by zněl bouřlivý potlesk neviditelných posluchačů. Na počest sbormistrovi.

Vratislav Beránek

Gymnasia cantant 2006

Gymnasia cantant

Přehlídka gymnaziálních pěveckých sborů Gymnasia cantant vstoupila v roce 2006 již do svého XII. ročníku. Za dobu své existence si našla pevné místo nejen v koncertním kalendáři sborů gymnaziální mládeže, ale stala se ve svém vyvrcholení – celostátním hodnoceném kole – neodmyslitelnou součástí brněnského kulturního života. V dosavadní historii se zde vystřídalo již více než 80 různých pěveckých sborů s více než 3000 zpěváky.

I letošní XII. ročník se může pochlubit bohatou účastí. Ve čtyřech regionálních kolech v Praze, Brně, Ostravě a Liberci vystoupilo celkem 39 sborů, z toho 21 v kategorii A se čtyřmi povinnými oblastmi výběru skladeb (polyfonní skladba z období renesance nebo baroka, skladba L. Janáčka nebo R. Schumanna, skladba zkomponovaná po roce 1970 a sborová úprava české nebo moravské lidové písně) a 18 v kategorii B se zcela volným výběrem programu. Pro brněnskou celostátní přehlídku z nich poroty vybraly celkem 12 sborů z kategorie A a 4 sbory z kategorie B s více než 500 zpěváky.

Závěrečná přehlídka Gymnasia cantant 2006 se uskutečnila ve dnech 27.–29. dubna v nádherné, akusticky inspirativním Sále Josefa Dobrovského Konventu Milosrdných bratří v Brně. Výkony sborů hodnotila porota ve složení doc. Jan Kostečka, prof. PaedDr. Jiří Kolář, doc. Lubomír Mátl, Mgr. Roman Michálek, Ph.D., a Markéta Haluzíková.

Typickým rysem školních sborů je stálá výměna jejich členů. O to obdivuhodnější je, že umělecká úroveň zúčastněných gymnaziálních sborů navzdory tomuto handicapu neklesá a ve většině případů stále roste. Souvisí to s velmi dobrou úrovní dirigentů, ať již jde o jejich vybavenost z hlediska dirigentské techniky nebo jejich

pedagogické, metodické či organizační schopnosti a zkušenosti. **Zvláštní cenou za dirigentský výkon** ocenila porota **Helenu Kaločovou** (PS Song, Vsetín) a **Jana Mlčocha** (Komorní sbor Exil, Ostrava-Poruba), ale pochvalu si zaslouží i další, jako např. Jaromír Schejbal, Petra Rašíková, Libor Sládek, Jana Krcháková, Josef Ilčík a vlastně všichni ostatní.

Velmi dobrá úroveň přehlídkových výkonů zařadila sbory podle výroku poroty pouze do stříbrného a zlatého pásma.

Ve **stříbrném pásmu** se umístily: Smíšený pěvecký sbor Gymnázia Orlová (sbm. P. Rašíková), Basové G Gymnázia Františka Palackého Valašské Meziříčí (sbm. PhDr. J. Krcháková), Pěvecký sbor Gymnázia Hodonín (sbm. J. Ilčík), Pěvecký sbor Havlíčkova gymnázia Havlíčkův Brod (sbm. D. Hamaričová) a Mladí madrigalisté pořadatelského Gymnázia Brno, Vídeňská 47 (sbm. J. Pleská a H. Jankovská).

Zlaté pásmo získaly: Smíšený pěvecký sbor Gymnázia Jana Nerudy Praha (sbm. P. Bártl), Gybon Gymnázia Boženy Němcové Hradec Králové (sbm. Mgr. J. Schejbal), Besharmonie Gymnázia Jana Heyrovského Praha (sbm. L. Sládek), Pěvecký sbor Song Masarykova gymnázia Vsetín (sbm. H. Kaločová), Komorní sbor Exil Jazykového gymnázia Pavla Tigrida Ostrava-Poruba (sbm. J. Mlčoch), Pěvecký sbor Nota Gymnázia Boskovice (sbm. M. Nerud a L. Bařínková) a Gauneramus Gymnázia Ústí nad Labem (sbm. V. Saska).

Velká vyrovnanost sborů ve zlatém pásmu nedovolila tentokrát určit jednoznačně absolutního vítěze přehlídky.

Nápaditost dramaturgie přehlídkových vystoupení, obsahující vesměs interpretačně značně náročné skladby, naznačila i míru oblíbenosti určených nebo volitelných stylů a žánrů. Velice pestrý

byl výběr staré polyfonní hudby (J. Dowland, J. Despres, C. Monteverdi, K. Harant, A. Scarlatti, T. Weelkes, T. Morley, F. Bixi), i když její provedení postrádalo ještě někdy přesvědčivější transparentnost ve významové hierarchii jednotlivých hlasů. Velice zajímavý byl i výběr skladeb vzniklých po roce 1970. Z domácích autorů patřili k nejoblíbenějším Z. Lukáš (Pater noster, Za naším huménkem, Na horách, Nikdo není ostrov) a A. Tučapský (Večerní, Hlas domova, Lauda, anima mea), z dalších pak např. J. Laburda (Kyrie z „Missa sistina“), J. Novák (O nata mecum) nebo P. Eben (Antifona). Soudobá cizí hudba hledá dosud přece jen složitěji v této sborové kategorii své uplatnění (V. Miškinis: Cantate Domino, A. Koszewski: Gry, R. Lukowski: Salve Regina aj.).

Zatímco výběr skladeb v těchto dvou oblastech nedělal sbormistrům problémy, potvrdilo se, že v díle L. Janáčka lze jen obtížně najít vedle Ukvalských písní a jeho Graduale další vhodné skladby. A alternativní možnosti vybrat některou ze skladeb R. Schumanna (150. výročí úmrtí) využil pouze jediný sbor. **Zvláštní cenu za provedení Janáčkovy Graduale** a finanční odměnu 5000 Kč získal **Komorní sbor Exil, Ostrava-Poruba**. Na příští rok připadá 125. výročí narození Z. Kodálye a I. Stravinského. Výběr z jejich díla by jistě přinesl zajímavé obohacení soutěžních programů.

Bohužel se ukázalo, že ani naše lidová píseň se v gymnaziálních sborech netěší velké oblibě a až na zcela novou úpravu písně Kdes, holubičko, lítala (J. Herden) zůstal výběr vesměs u tradičních autorů (Z. Lukáš, Z. Mrkos, O. Halma, J. Krček, M. Hroněk) a jejich oblíbených úprav (Za naším huménkem, Bude večer, Mikulecká dědina, Což se mně, má milá, Nočko, nočko). Česká a moravská lidová píseň je naší hudební

mateřtinou a měla by v každém případě v repertoáru přehlídkových vystoupení gymnaziálních sborů zůstat.

Volný výběr pak v soutěžních programech patřil podle očekávání jednoznačně spirituálům a populární hudbě, z jejichž provedení zaujaly nejvíce tradicionál „It's me“ (Gauderamus, Ústí nad Labem) a spirituály „Keep your lamps“ (Besharmonie, Praha), „Old time religion“ (SPS Gymnázia Jana Nerudy, Praha) nebo „If we ever needed the Lord before“ (SPS Gymnázia Orlová).

Specifickým problémem gymnaziálních smíšených sborů je zastoupení chlapců. Podmínky přehlídky vyžadují alespoň jejich patnáctiprocentní účast. V tomto směru je třeba zvláště pochválit „mužskou“ sekci sboru Nota, Boskovice, z dalších pak celkově nejpočetnější skupinu tenorů a basů PS Song, Vsetín, nebo jejich silné zastoupení ve sborech Mladých madrigalistů, Brno, resp. Gybonu, Hradec Králové.

Naše mužské sbory stárnou a počet jejich členů stále klesá. Bylo by jistě dobré využít zájmu gymnazistů o sborový zpěv a v rámci Celostátního kola GC uspořádat ateliér, v němž by se mladí zpěváci pod vedením zkušeného lektora seznámili s vhodnou atraktivní literaturou pro mužské sbory, s jejich ničím nenahraditelným zvukem, a dali tak možná základ k vzniku nových mladých mužských sborů.

Pochvalně je třeba zmínit se i o čtyřech sborech kategorie B, které se celostátní brněnské přehlídce zúčastnily pouze jako hosté. Dobrou pěveckou technikou, muzikálním projevem i náročným, vzhledem ke komornímu obsazení sboru poněkud neadekvátním programem mile překvapilo smíšené noneto Regnis Gymnázia F. X. Šaldy Liberec. Zbývající tři sbory vystoupily v dívčím složení. Ve výrazně příjemně působící sbor Musicomania Gymnázia Brno, Elgartova 3 má sice ještě určité rezervy v pěvecké technice, ale jeho výkon byl dobrým příslibem do budoucnosti. Potěšily u výkony Komorního sboru Městského osmiletého gymnázia Bruntál (sbm. Mgr. J. Číhal) a Pěveckého

sboru Gymnázia Rokycany (sbm. Mgr. V. Poláčková), jehož program se však zaměřil převážně na oblast populární hudby.

Gymnasia cantant 2006 však nebyla jen hodnocenou přehlídkou. Součástí festivalu byl i koncert, který pro účastníky festivalu uspořádali jejich starší vysokoškolští kolegové z Pěveckého sboru VUT v Brně „Vox iuvenalis“ (sbm. Mgr. J. Ocetek) a Slavnostní závěrečný koncert zúčastněných sborů v nádherném sále brněnského Besedního sboru. Dostatečný časový prostor se našel i pro pohovory dirigentů se členy poroty. V průběhu závěrečného koncertu byly vyhlášeny rovněž výsledky 1. ročníku Skladatelské soutěže na tvorbu skladeb pro smíšené gymnaziální sbory a partitury oceněných skladeb si mohly „zlaté“ sbory odnést jako malý dárek již s sebou domů. (Kompletní sborník

oceněných a dalších doporučených skladeb bude gymnaziálním sborům k dispozici na podzim letošního roku.)

Aby se přehlídka gymnaziálních sborů GC stala přitažlivější i pro sbory s menší tradicí, uvažují pořadatelé otevřít v rámci celostátního kola ještě zvláštní kategorii, která by umožnila i prezentaci vybraných začínajících sborů.

Závěrem bych rád vyslovil poděkování pořadatelskému Gymnáziumu Brno, Videňská a hlavním organizátorům přehlídky Mgr. J. Ocetkovi a J. Svobodovi za úspěšnou přípravu a realizaci Celostátního kola XII. ročníku GC. Věřím, že všechny plánované inovace pomohou získat ještě větší zájem o tento festival, který je svým zaměřením a formou zcela ojedinělý v Evropě, a že se brzy dočkáme, že většina našich gymnázií bude znít sborovým zpěvem.

Jiří Kolář

Invence Ivana Poledňáka

Stanislav Pecháček

V závěru letošního roku oslaví významné životní jubileum prof. PhDr. Ivan Poledňák, DrSc., jedna z nejvýznamnějších a rozsahem svého zájmu nejuniverzálnějších osobností české muzikologie posledního půlstoletí. Šíře jeho vědeckého a pedagogického zájmu je skutečně úctyhodná: sahá od metodologických problémů muzikologie přes hudební estetiku, sémiotiku, psychologii a pedagogiku až k moderní populární hudbě, především jazzu. Pozoruhodná a zvláště cenná je na Poledňákově celoživotním díle propojenost jeho teoretické práce s pedagogickou praxí. Na jedné straně se jedná o přímé pedagogické působení na vysokých školách, na druhé straně pak o jeho významný podíl na koncipování školní hudební výchovy, a to především v 60. letech, kdy profesionálně působil ve Výzkumném ústavu pedagogickém. Poledňák byl tehdy spoluautorem tzv. činnostního pojetí hudební výchovy. Mezi jeho hlavní principy patřilo uplatnění tvořivých postupů ve všech hudebních činnostech, poslech hudby byl chápán jako specifická hudebněvýchovná aktivita, vedle činností pěveckých a poslechových byla na základě principů Orffova Schulwerku zavedena do školní hudební výchovy hra na dětské hudební nástroje a pohybové činnosti, do výběru hudebního materiálu byl poprvé zařazen jazz a moderní populární hudba. Oproti předešlému pojetí odstranila nová koncepce systém povinného učiva a povinných vyučovacích metod (např. v oblasti intonačního výcviku) a naproti tomu prosadila princip výběrovosti učiva z širší nabídky. Poledňákovy pedagogicko-organizační aktivity byly tehdy korunovány zásadním podílem na založení Československé společnosti pro hudební výchovu. Jeho zájem o hudebně pedagogickou praxi však neustal ani v následujících desetiletích.

Symbolickou rekapitulaci Poledňákovy celoživotní odborné a publicistické práce v oblasti hudební

pedagogiky a hudební výchovy představuje výběr z jeho studií a statí **Hudebně pedagogické invence**, které autor sám vybral, uspořádal a vydal v roce 2005 na Univerzitě Karlově v Praze – Pedagogické fakultě. Výbor obsahuje celkem 14 textů, časově zahrnujících rozpětí téměř 40 let. Podle vlastních slov sem autor zařadil studie a statí, které jsou „souborem nápadů pro invenční, tj. tvořivé přístupy v hudební pedagogice“.¹

I tento kvantitativně omezený výběr dokumentuje šíři a pestrost Poledňákových pohledů na hudebně pedagogickou problematiku. Předložené studie lze rozdělit do několika skupin. První z nich představují texty zaměřené teoreticky a metodologicky. Zahajuje je stať *Hudební pedagogika a hudební sociologie* (1966), v níž se autor zamýšlí nad postavením hudební pedagogiky v soustavě věd a vědních disciplín. Jejím volným pokračováním je studie *K otázkám hudební didaktiky* (1998), zkoumající postavení hudební didaktiky v systému muzikologických a hudebně pedagogických věd. Poledňákovův vědecký zájem o oblast hudební sémiotiky, hudební estetiky a psychologie reprezentuje rozsáhlá studie *K hudbě v procesu komunikace a k polyestetickému potenciálu hudby*, která vznikla spojením původně tří samostatných referátů z let 2001–2005. V první části autor charakterizuje hudební komunikaci jako specifický typ komunikace auditivní a zamýšlí se nad působením hudby na rozvoj osobnosti mladého člověka. Druhá část textu přibližuje nejdůležitější způsoby sémantizace hudby, tj. možnosti hudby sdělovat jiné než čistě hudební významy, a jejich dešifrování posluchačem, a to především v hudebně pedagogickém procesu. Také třetí část, zkoumající typy vzájemných symbióz hudby a slova, vyúsťuje v řadu námětů pro jejich možné didaktické využití.

¹ Cit. dílo: Předmluva, s. 5.



Nejdůležitější problémy sou-
dobé hudební výchovy Poledňák
zkoumá v článku *Místo hudby
v systému estetické výchovy mlá-
deže* (1984). Zcela jiný pohled na
hudebně pedagogickou proble-
matiku přináší *Několik poznámek
o hudební pedagogice v zahraničí*
(1980), v nichž se autor věnuje
mimořádné aktivitě na poli hu-
dební pedagogiky v Německé
spolkové republice v 70. letech.
Informuje o nové encyklopedické
práci Kritische Stichwörter zum
Musikunterricht a interpretuje
některá z hesel v ní obsažená, např.
„didaktická interpretace hudební-
ho díla“, „polyestetická výchova“
či „hudební socializace“. V druhé
části článku pak seznamuje s tzv.
brémským modelem přípravy
učitelů hudební výchovy, jehož
některé principy by nejen tehdy,
ale i dnes, po 25 letech, mohly být
inspirací pro přípravu učitelů na
pedagogických fakultách. Mezi-
národní rozměr má i Poledňákův
Úvodní projev na sjezdu ČSSHV
(1969), v němž se zamýšlí nad
obecnou problematikou významu
hudby v životě člověka a dále
hodnotí poslání a význam v roce
1968 obnovené Československé
společnosti pro hudební výchovu,
která mj. umožnila kolektivním
členství v ISME (Mezinárodní
společnosti pro hudební výchovu)
začlenit naši hudební pedagogiku
do evropského kontextu.

Série následujících článků smě-
řuje ke konkrétním problémům
hudebně výchovné praxe. Jedno-
mu z ústředních pojmů současné
hudební pedagogiky, principu
kreativity, je věnována studie *Smysl
a meze uplatnění kreativních pří-
stupů v hudební výchově* (1994).
Poledňák zde zavádí do hudební
pedagogiky termín iniciace, obecně
označující proces osvojování
něčeho zásadně důležitého, co činí
jedince plnoprávným členem určitého
společnosti. Proces iniciace
se týká i hudební kultury a zahrnuje
dvě složky – rozvoj hudebních
schopností a dovedností jedince
a přejímání hodnot vytvořených
především generacemi. Následně
autor charakterizuje proměnu
pojetí výchovně-vzdělávacího
procesu ve škole a její odraz v sou-
dobé koncepci hudební výchovy.
Nejobecnějším cílem hudební vý-

chovy na všeobecně vzdělávacích
školách není připravovat profesio-
nálního hudebníka (v této přípravě
hraje i nadále dominantní roli
práce, mnohdy i drill), ale podílet
se na procesu formování celkové
osobnosti člověka, na rozvoji jeho
tvořivosti, fantazie, emocionality,
jeho obecného vztahu ke světu.
A v tomto procesu hraje důležitou
rolí právě kreativita.

Množství podnětů pro realizaci
jedné ze základních hudebně
výchovných činností nalezne čte-
nář ve stati *Poslech hudby jako
problém estetický, psychologický,
pedagogický* (1998). Ve školní
praxi dnes převažuje analytický
přístup k hudebnímu dílu, čímž
se hudební výchova přiřazuje
k dalším naukovým předmětům,
v nichž hraje proces racionálního
poznání primární roli. V případě
hudby však toto jednostranné
omezení není na místě. Potlačují
se tím, podle Poledňáka, starší,
vývojově zakořeněnější přístupy
k hudbě, které fungují např. při
vnímání hudby v rámci magických
a náboženských obřadů, při práci
či při tanci. Kromě toho analyti-
cký přístup k hudebnímu dílu má
nutně za následek skutečnost, že se
k poslechu vybírají pouze takové
skladby, které ho vyžadují. Poled-
ňák proto klade řečnickou otázku:
„Neměla by škola pracovat též
s hudbou, která nevolá tak úpěnlivě
po analýze, ale pro niž je adekvátní
pohroužení, zaposlouchání se, sply-
nutí, vtělesnění, sžití? ... Neměla
by být hudba traktována též jako
lék a nejenom jako úkol?“² Avšak
i v oblasti analytického přístupu
k hudebnímu dílu přináší článek
množství konkrétních námětů.
V závěru pak zdůrazňuje základní
cíl poslechu hudby, tak jak byl
u nás formulován již v 60. letech:
Nejde o to zpřístupnit a objasnit
konkrétní skladbu, ale dlouhodobě
utvářet klíče k hudbě.

Jádrem studie *Smysl a možnosti
populární hudby ve školské hudební
výchově* (1999) je formulování dů-
vodů, proč je třeba včleňovat po-
pulární hudbu do curricula školní
hudební výchovy. Hlavní důvod
spatřuje Poledňák již v samotné
její existenci, navíc jde o hudební
typ v dnešní době kvantitativně

² Cit. dílo, s. 75.

dominující. Škola by měla pomoci
mladému člověku orientovat se
v záplavě této produkce. Měla by
přinášet základní poznatky z ob-
lasti populární hudby, a to formou
tzv. sond, protože zmapovat ji
v celku není reálné. Populární
hudba může být dále podnětem
pro aktivní hudební činnosti (zpěv,
instrumentální hra).

V článku *K problematice učí-
va v předmětu hudební výchova*
(2002) přichází Poledňák se za-
jímavou myšlenkou vytvoření
jakési „hudební čítanky“, která by
obsahovala promyšleně koncipova-
ný soubor materiálů pro potřeby
školní hudební výchovy, a to v po-
době slovních textů, notovaných
hudebních ukázek a obrazových
ilustrací. Její nutnou součástí by
samozřejmě musel být soubor
hudebních ukázek na moderním
zvukovém nosiči. Realizace tako-
vého projektu by ovšem musela
být záležitostí kolektivní a podle
autora by se jeho koordinace měly
ujmout pedagogické fakulty.

Jak sám autor přiznává, refe-
rátem *Sborová hudba na počátku
nového milénia aneb Sborová hudba
– memento a výzva* (2000), který
přednesl na sympoziu Cantus
choralis v Ústí nad Labem, se ocitl
poněkud mimo oblast svého vě-
deckého zájmu. Možná však právě
proto, Poledňák není pohlčen běž-
nými problémy sborového hnutí,
přináší jeho článek mnohdy nové
a nečekané pohledy na současný
stav sborového zpěvu a jeho per-
spektivy v 21. století. Uvádím jen
stručný výčet problémů, nad nimiž
se autor zamýšlí: význam a osobi-
tost sborového vokálního projevu,
činitelé, kteří oslabují postavení
sborového zpěvu ve společnosti,
vztah amatérismu a profesionality,
sborový zpěv dospělých a dětský
sborový zpěv, typologizace dnes
existujících sborových kolektivů,
sborový zpěv v kontextu nonarti-
ficiální hudby. Jak tedy Poledňák
vidí budoucnost sborového zpěvu:
Sborový zpěv patří k nejcennějším
hudebním tradicím našeho národa,
není proto důvod obávat se o jeho
další existenci. Jeho podoby jsou
dnes bohatší než jen klasické
soubory interpretující tradiční re-
pertoár artificiální hudby. Lze očeká-
vat, že toto rozrůznování bude
dál pokračovat, stejně jako další

vzájemné pronikání nonartificiální
hudby do sborového repertoáru.
Lze také předpokládat stále větší
rozestup mezi amatérskými sbory,
které přinášejí estetické požitky
především samotným interpre-
tům, a sbory profesionálními. Do
sborové interpretace bude stále
nově možnosti a nabídky přiná-
šet proude se rozvíjející zvuková
technika.

Obecnější zamyšlení nad aktuál-
ními problémy současné hudební
pedagogiky a hudební výchovy
přináší článek *Klíčový problém
hudební pedagogiky: Svár koncep-
ce a praxe* (2001). Poledňák zde
nejprve rekapituluje svůj podíl na
koncipování školské reformy v 60.
letech. Seznamuje dále s návrhem
koncepce hudební výchovy pro
gymnázia z roku 1969, jejíž torzo
se promítlo do učebních osnov
z roku 1972, a srovnává ho se
současným stavem. V závěru se
snaží naznačit možná východiska
z neuspokojivého stavu současné
hudební výchovy, která se ocitla
v bludném kruhu. Podle Poled-
ňáka jsou mimořádně důležitým
článkem v jeho rozetnutí pedago-
gické fakulty. Co těmto školským
institucím v současné době podle
jeho názoru především chybí? Na
jedné straně je to vědeckovýzkum-
ná činnost, která by se měla zamě-
řit na řešení klíčových problémů
hudební pedagogiky, např. výzkum
nových typů učebních materiálů,
učiva apod. Na druhé straně je to
pak zaměření studia na potřeby
školské praxe, neboť řada absol-
ventů stále není dobře připravena
v oblasti praktických hudebních
i pedagogických dovedností.

Závěrem už zbývá jen konstatovat
na jedné straně konzistentnost
Poledňákových myšlenek a postojů
a na straně druhé jejich podnět-
nost, nadčasovost a trvalou aktuál-
nost. V souvislosti s blížícím se
Poledňákovým životním jubileem
je na místě popřát mu i do dalších
let stále stejnou ostrost pohledu,
jiskřivý intelekt a neutuchající
optimismus.

Literatura:

POLEDŇÁK, I. *Hudebně pedago-
gické invence*. Praha : Univer-
zita Karlova – Pedagogická
fakulta, 2005. 158 s. ISBN
80-7290-229-6.

Dějiny klavírního umění Václava Jana Sýkory

Jana Palkovská

V roce 1973 byla vydána v nakladatelství Českého hudebního fondu Panton knížka, která se od svého vzniku po velmi dlouhou dobu stala jedinečným a vysoce ceněným pomocníkem studentů i pedagogů klavírní hry a příznivců klavírního interpretačního umění. Publikace profesora pražské konzervatoře, klavíristy, cembalisty a hudebního vědce Václava Jana Sýkory (1918–1974) **Dějiny klavírního umění od nejstarší doby až po současnost** byla ve své době zasvěcenými netrpělivě očekávána a vzápětí nadšeně přijata. Do dnešních dnů obdivujeme nadčasový autorův pohled interpreta a pedagoga s hlubokým historickým a hudebně vědním zázemím. Přes všechna drobná doplnění o nové poznatky a informace, která moderní badatelský a komunikační vývoj přinesl, přes další vývoj například v oblasti elektronických klávesových nástrojů, v pedagogických postupech i v kompoziční činnosti v oblasti klavírní hudby, je tento pohled stále aktuální a přitažlivý pro všechny, které klavír a jeho jedinečné místo v dějinách evropské kultury oslovuje.

Kniha V. J. Sýkory „Dějiny klavírního umění“ je velkoryse koncipována do tří relativně samostatných částí. Jsou to **Dějiny nástroje**, **Dějiny hry a pedagogiky** a **Dějiny klavírní literatury**. Dějiny nástroje se jako první objevily na pultech knižních obchodů koncem roku 2005. Dějiny hry a pedagogiky vyšly nedávno a vydání Dějin klavírní literatury je plánováno na počátek roku 2007. Všechny tyto tři části jsou z hlediska historického a pedagogického velmi cenné a originální. Jsou vyhledávaným informačním zdrojem a patří ke stěžejním doporučeným publikacím pro studium takových oborů, jako jsou Dějiny hudebních nástrojů, Metodika klavírní hry, Dějiny klavírní pedagogiky, Klavírní literatura, Instruktivní klavírní literatura, Dějiny interpretačního

umění. Zároveň po léta byly a stále jsou nepostradatelným průvodcem všech studentů klavírní hry v Českých zemích.

Původní a až do dnešních dnů jediné vydání knihy je již dávno beznadějně rozebráno, kniha se mezi studenty a pedagogy dědí a půjčuje. Její nové vydání bylo již několik let netrpělivě očekáváno. Postupné vydávání po jednotlivých částech ve formě sešitů je šťastným řešením jak pro odborníky, jejichž zájmem je pouze specifická problematika klavírního umění, tak pro studenty z hlediska finanční dostupnosti a možnosti manipulace s knihou jako se skripty. Ten, kdo má zájem zařadit do své knihovny kompletní reprezentativní publikaci, se také dočká. Poté, co se na pultech objeví všechny části ve formě sešitů, bude kniha v reprezentativní vazbě vydána jako celek. Zde je nutné poděkovat vydavatelům – paní Kamile Barochové a prof. Jiřímu Churáčkovi, jejichž aktivita a nasazení umožňuje celý náročný projekt reedice uskutečnit.

Přestože se v posledních letech u nás i ve světě objevily nové publikace, doplnění o nejnovější objevy a informace, nádherně výtvarně zpracované, a přestože na rozdíl od 50.–80. let dvacátého století mají naši studenti a jejich pedagogové i interpretační umělci nesrovnatelně snadnější přístup k celosvětovým informačním zdrojům, nabízejí „Dějiny interpretačního umění“ prof. Sýkory jedinečný odborný pohled, v němž je kladen důraz na kontext evropského kulturního a společenského dění s rozvojem klavírního interpretačního umění.

Nové vydání knihy zohledňuje nezávislost jednotlivých částí knihy. Jako první tedy vycházejí „Dějiny nástroje“. Dějiny vývoje dnes používaného klavíru jsou zmapovány od prvopočátků zkonkonalování primitivních nástrojů a popisu předchůdců strunných klávesových nástrojů až k informacím o elektronických klávesových

nástrojích na úrovni jejich tehdejšího vývoje. Autor podrobně sleduje linie tří hlavních vývojových proudů – clavichordu, cembala a kladívkového klavíru. Současně popisuje rozvoj jednotlivých určujících částí nástrojů a jejich funkcí v celkových historických souvislostech – klávesy, ostrunění, mechanika, pedál, ladění a rozsah nástrojů, rozvoj tvarů a vnějšího zpracování, sociálních funkcí atd. Vzhledem k tehdejšímu způsobu úpravy knižních publikací a učebnic je text plynulý na úkor přehlednosti.

Z důvodu historického zaměření celého projektu jsou kapitoly věnované modernímu klavíru, jenž je nejdůležitějším prvkem ve vývoji strunných klávesových nástrojů, poměrně stručné. Nepodávají informace např. o historii i současnosti jednotlivých světově proslulých firem výrobců klavírů, chybí přehledný popis i grafické zpracování současné mechaniky a její funkce, nejsou popsána specifika v mechanice, stavbě a celkovém zpracování jednotlivých typů nástrojů. Sám autor zde doporučuje k doplnění informací stěžejní českou publikaci určenou výrobcům nástrojů od autorů V. Bonharda a J. Pracha **Piana a pianina** (Praha 1958). Tato kniha poskytne studentům hudebních uměleckých škol celou řadu zajímavých, velmi podrobných informací.

Pro komplexní představu o vývoji a současnosti klavíru bych doporučila dvě další publikace. Vydání první z nich je již staršího data, jedná se o vysokoškolská skripta Z. Jílka **O klavíru** (SPN Praha 1967). Výborně doplňují knihu prof. Sýkory z hlediska zpracování popisu mechaniky, její funkce a dále výroby klavíru s důležitými fázemi pro kvalitu nástroje měřenou požadavky klavírních interpretů. Druhou publikací je český překlad spisu anglického autora Johna-Paula Williamse **Piano – průvodce hudebním nástrojem a jeho místem**

v dějinách (anglicky Quatro 2002, česky Slovart 2003, ISBN 80-7209-473-4). Tato publikace má všechny atributy moderně vybaveného encyklopedického díla: přehlednost, skvělé grafické zpracování, velké množství obrazové dokumentace z oblasti historické i z hlediska prezentace firem, vyrábějících klavíry. Je určena i pro amatérské zájemce (např. kapitola Klavíry velkých skladatelů). V oblasti historické pak zpřesňuje některé detailní informace (např. počet zachovaných Christoforiho nástrojů apod.). Velmi jasně a přehledně je zde zpracován popis mechaniky klavíru a její fungování, vývojové atributy jednotlivých částí nástroje a jeho funkcí.

Dnešní dosažitelnost informací prostřednictvím internetu a přístupnost celosvětového knihovního fondu pak poskytuje studentům, pedagogům a interpretům ohromné množství údajů ze všech oblastí, týkajících se daného tématu. Můžeme zde najít kupříkladu vybavení jednotlivých koncertních sálů nástroji, historické, výrobní a ekonomické informace o jednotlivých výrobcích klavírů, možnosti studia nástrojů v muzejních sbírkách a další.

Vrátíme-li se ze současného světa dosažitelnosti všech možných informací ke knize prof. Sýkory, dostaneme se ke smyslu klavírního umění v kontextu celoevropského kulturního dědictví. Každý, kdo se začte do této publikace, žasne nad ohromným bohatstvím odkazu vývoje klavírního umění, ať už se to týká nástrojů, literatury nebo interpretace. Tato kniha není jen prostým souborem důležitých údajů, je výpovědí o hlubokém pochopení historie klavírního umění člověkem, který mu zasvětil celý svůj profesionální život.

Literatura:

SÝKORA, V.J. *Dějiny klavírního umění I – Dějiny nástroje*. České Budějovice : Kopp, 2005. 68 s.

Ohlédnutí za osobností Jakuba Jana Ryby

Marta Gratzová

... Má láska k české – k své mateřské řeči – mne k tomu vedla, abych v ní dle možné schopnosti pracoval a ji, této takměř zavržené a zanedbané, bohužel, jak by možné bylo, k všimání napomáhal...

Mnoho publikovaných článků připomínajících českého kantora Jakuba Jana Rybu (26. 10. 1765–8. 4. 1815) většinou vychází ve vánočním čase a s odkazem na slavnou českou mši *Hej, mistře*, která je po předlistopadové odmlce opět vnímána jako tradiční symbol českých Vánoc. Díky své lidskosti a upřímné melodice si tato mše našla příznivce i mimo svůj rodný kraj. Oslovila obyvatele Austrálie, Rakouska, Švýcarska, Holandska, Dánska, Itálie i Švédska – kde byla dokonce zpívána ve švédštině.

Další zmínky související s osobností J. J. Ryby se vztahují k méně známým hudebním dílům. Tento všestranný rožmitálský kantor nesložil jen jednu mši, ale díky svému talentu i dosaženému vzdělání zkomponoval množství rozličných duchovních i světských skladeb. V Praze na studiích byl Ryba okouzlen chrámovou hudbou Jana Křtitele Kuchaře, Jana Antonína Koželuha, Václava Praupnera či Josefa Norberta Segera; komorními díly Václava Pichla, Josefa Myslivečka, Jana Křtitele Vaňhala i zhlédnutím Mozartovy opery *Únos ze Seraillu*. Pod vlivem těchto podnětů složil mladý budoucí kantor nepřeborné množství klavírních sonát, kvartetů, menuetů, tanců i duchovních skladeb, které mnohdy úspěšně představoval tehdejší pražské veřejnosti. Do dnešní doby se však ze všech Rybových skladeb zachovalo jen torzo.

Rybova slibná skladatelská kariéra vzala za své, když na otcovu výzvu odešel mladík učitelovat nejprve do Mníšku pod Brdy a poté do dlouholetého působiště – *Rožmitálu pod Třemšínem*. Jakmile svedl těžký boj mezi realitou a nenaplněnými sny, začal se Jakub Jan pilně věnovat nejen skládání muziky, ale také kantořině. Svě



povinnosti vůči církvi plnil znamenitě. Skládal mše pro sváteční bohoslužby, vyučoval malé muzikanty pro chrámový kůr (roku 1796 zde vznikla mše *Hej, mistře*) a z hlediska pedagogického vedl děti k bohabojnosti a slušnému chování.

Kromě výše uvedených odkazů k hudební stránce Jakuba Jana Ryby je na místě zmínit i jeho pedagogickou, ba i vlasteneckou činnost, o kterých se již tolik nepíše, avšak tvoří nedílnou součást jeho kantorské osobnosti. Mladý kantor Ryba vstupoval do svého povolání právě v době důležitých školských reforem, které zodpovědně přijal za své a snažil se vychovávat venkovské děti tak, aby co nejlépe obstály v praktickém životě. To jim mělo pomoci od bída a poddanství. Roku 1774 vypracoval J. I. Felbiger na popud Marie Terezie nový školní řád. Kromě nařízení, jaké předměty se mají vyučovat a jak staré děti mají navštěvovat školu, vyšla i kniha s názvem *Methodenbuch* (1775), která jasně stanovovala, co vše má správný učitel umět a jak se má chovat. Tato nařízení nemusel kantor Ryba těžko přijímat za své, byla mu blízká a přirozená. Začal tedy s reformou školství ve svém

Rožmitálu. Vyučoval děti nejen triviální: čtení, psaní, počtům; ale také přidával poznatky z fyziky, aby vyvedl své žáky z omylů, které přinášely tradované pověry. Zavedl zahradničení a polní hospodaření, kde seznamoval děti se zákonitostmi přírody a zemědělství. Velký důraz kladl na hudbu a zpěv. Sám vytvořil mravoučné české písňové texty, při jejichž zpěvu se nepřímo děti učily pravidla slušného chování.

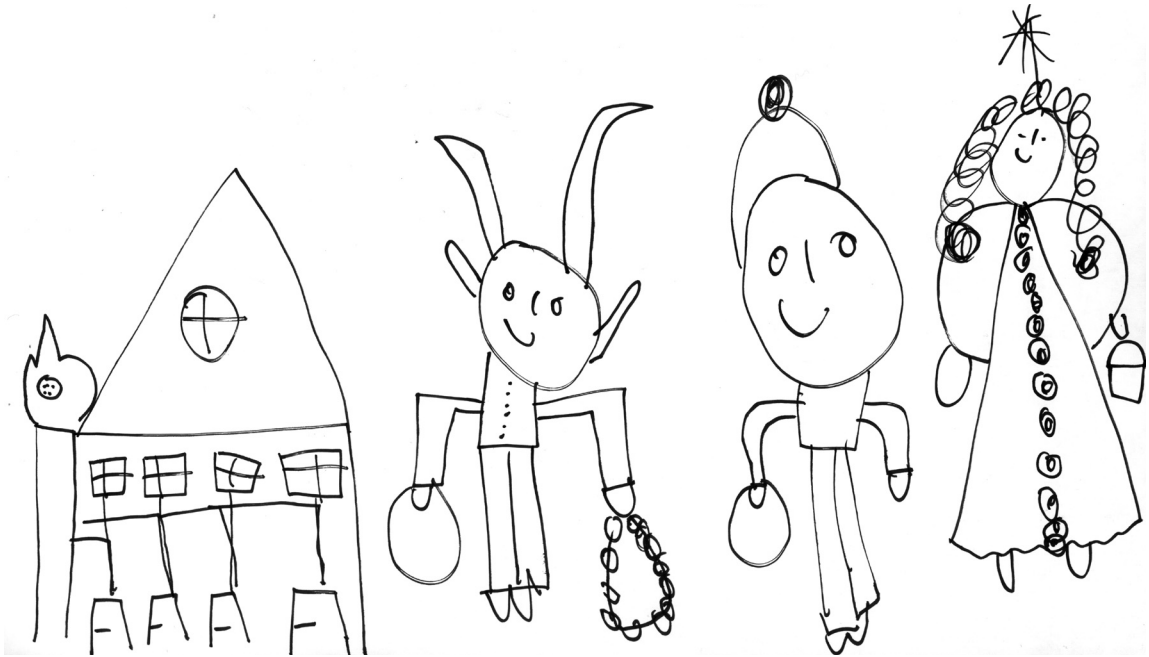
Situace ve škole se závažně obrátila. Děti samy úpěnlivě prosily své rodiče, aby nemusely na pastvu, ale raději do školy, kde se učí samé zajímavosti. Samozřejmě, že rodiče nového učitele nenáviděli. Odváděl děti z pastvy do školy, učil je novoty, o kterých byli rodiče přesvědčeni, že nebudou v životě potřeba. Stávalo se velmi často, že jediný, kdo uměl v rodině napsat dopis, byl pouze syn nebo dcera.

Poslední zmiňovaná Rybova činnost, která se jako zlatá nit proplétá jak jeho hudbou, tak i výukou, pramení z lásky k vlasti a českému jazyku. Rožmitálský kantor kromě všech školních reforem vnímal velmi intenzivně potřebu podpořit českou řeč. Na přelomu 18. a 19. století se formují mnohé obrozenecké ideje

a myšlenka na český jazyk začíná burcovat literáty, kteří se postupem času stanou symbolem národního obrození. (Václav Thám, Antonín Jaroslav Puchmajer, Šebestián Hněvkovský...).

Venkovští kantoři, kteří k podpoře jazyka přispěli velkou měrou, zůstávají v pozadí. Přestože Ryba učil žáky němčinu, aby byli schopni jednat na úřadech, nezapomínal na důležitost mateřštiny. Vyučoval v češtině, česky si připravoval koncepce hodin. Vlasteneckou horlivost podporoval tím, že zhudebňoval aktuální básně národních buditelů. Sám A. J. Puchmajer Rybovi poděkoval za zhudebnění *Deseti českých písní s průvodem klavíru*. Ryba nezůstal jen u zhudebnění cizích textů, ale vytvářel ke své hudbě i vlastní české texty. Jedním z dokladů je česká mše *Hej, mistře*.

Díky svému zájmu o rozhoňování českého jazyka se Ryba seznámil s několika významnými literárními osobnostmi doby. Měl např. možnost poznat pražského nakladatele V. M. Kramera. Po vzoru jeho knihy *Zrcadlo šlechtnosti pro mládež* sepsal Ryba velmi podobnou didakticky zaměřenou knihu *Abeceda bohabojnosti a šlechtnosti*, kde jsou seřazeny rady, kterých se mají dítky držet, aby z nich byli ctnostní a pracovití občané. Rybovým nejvýznamnějším počinem, který v sobě spojuje podporu mateřštiny a hudební teorii, je spis *Počáteční a všeobecní základové ke všemu umění hudebnímu*. Velmi dobře si uvědomoval, že k hudební praxi kantorů je třeba i základních hudebně-teoretických znalostí. Jejich získání bylo však značně obtížné, pár knih, které se do Čech dostávaly z ciziny, bylo drahých a ještě v cizím jazyce. Pro potřeby venkovských muzikantů tedy nedostupná záležitost. Ryba se rozhodl podpořit české kantory a začal psát hudebně-teoretický spis v češtině. Snažil se vytvářet české ekvivalenty pro cizí pojmenování hudebních pojmů. Svou činnost pojal důkladně.



Vytvořil tři knihy: první se zabývá zvukem, tónem, původem hudby a jejím působením, druhá obsahuje obecnou nauku a hudební pojmy, třetí pak múzičný slovník. Pro představu uvedme některá „rybovská“ pojmenování: křížek – vyvyšovatel, příraz – předdržka, posuvky – pozorky, zvětšený interval – rozhojněný, kvintový kruh – tónní hřebřík apod. Tímto způsobem J. J. Ryba představoval v múzičném slovníku housle: ...v muzice tak potřebný nástroj jako v lidském obcování vezdejší chléb...

Takto všestranně vzdělaný pedagog i hudebník byl trnem v oku nejen rozmitálským rodičům, ale hlavně církvi. Farář v J. J. Rybovi spatřoval člověka tvrdohlavého, nedostatečně povolného. Člověka, jenž svou vzdělaností spíš ohrožuje. I přes veškeré peripetie, které místní kantorovi připravovali, se Ryba veškeré své činnosti věnoval s obrovskou zodpovědností a pokorou. Nemohl však snášet neustálá příkoří do nekonečna. Náznaky trudnomyslnosti začaly postupně překrývat i tu největší radost – hudbu, a tak Jakub Jan Ryba ukončil svůj život sám dne 8. dubna 1815 na nedalekém kopci nad Rožmitálem.

Ohlédněme se proto v tomto čase za tímto venkovským člověkem, který vychoval řadu muzikantů i kultivovaných občanů a přispívá k rozvíjení české hudebnosti dodnes.

Z lidové moudrosti o pekle a čertech

Eva Jenčková

Snad nejvíce českých lidových Srčení a přirovnání se týká čertů či pekla. Mnohaletá lidská zkušenost a moudrost přenesla čerty z pohádek do domácího prostředí a trefně připodobnila člověku jejich rozmanité vlastnosti i počínání. Ve spojení s čerty a jejich čertovinami, s peklem i samotným ďáblem tak vznikl bezpočet žertovných i rozvázných příměrů, průpovědek, varování i kleteb, běžně používaných v naší mluvě.

Čiň čertu dobře, peklem se ti odmění.

Není radno s čerty si hrát.

Zahrává si s peklem.

Samotného ďábla pokouší!

Však ti čert ukáže!

Čert ti to spočítá!

Propadneš peklu.

Poznáš muka pekelná!

Počásí je, jako když se čerti žení.

Čert ví, proč je to tak.

Čert nikdy nespí.

Šijou s ním všichni čerti.

Zlobíš! Narostou ti čertovy růžky.

Čert tě přistrčil.

Do čerta!

Je to v pekle!

Do práce se dá, až čert umře

a peklo shoří.

To nám byl sám čert dlužen!

Čert nám to spískal!

Čert aby to spral!

Křičí, jako by ho čerti na vidle brali.

Vyvádí jak všichni čerti dohromady!

Vzteká se jako čert.

Co se tak čertíš?

Přestaňte s tím pekelným rámušem!

Jdi s tím k čertu!

Pálí to jako čert!

Mám pekelnou žízeň!

Co je šeptem, to je čertem.

To mu sám čert našeptal.

Zahlíží jak hejno čertů.

Je chlupatý jako čert.

Za svatého se nehodí a za čerta je hloupý.

Zas už kuje pikle s čerty.

Nejspíš v tom bude čertovo kopytko.

Je tady pekelné vedro!

Věčnost věčná, peklo horoucí!

Ten má jistě spolky s ďáblem.

Dočista se upsal čertu.

Kam se duše dáš? Do nebička, do peklička?

Bojí se toho jak čert kříže.

To je ale pěkná čertovina!

Vyletěl jako čert.

Nemaluj čerta na zed'!

Vyhání čerta d'ablem.

Do práce je jako čert.

Jezdí rychle jako čert.

Čert mu kouká z očí.

Očima koulí jak čert.

Je to učiněné kvítko z čertovy zahrádky.

Mazaný jak všichni čerti dohromady.

Nachystal nám samé čertovské kousky.

Inu, je to čertovský chlapík.

Ten by vybral i čertovi mladé, kdyby na hnězdě seděl.

Smrdí to čertem, bojím se do toho pustit.

Vydal se až do horoucích pekel.

Chodí od čerta k d'áblu.

Koho to sem čerti nesou?

Je umouněný jako čert.

Proletěl tudy jak čert komínem.

A co čert nechtěl, vtom se to stalo!

Strhlo se učiněné peklo!

Tu máš, čerte, kropáč!

Nepouštěj se s čertem do křížku!

To je ale ďábelský nápad!

Přímo ďáblův vynález.

Hrom a peklo!

Čert tě vem!

Jen počkej, však tě peklo ohřeje.

To je ale po čertech zapeklitá věc.

U všech rohatejch!

To by v tom byl čert!

Nebojím se ani čerta!

Kdo se chce s čertem prát, musí mít taky vidle.

Nedáme se, i kdyby čert na koze jezdil.

Když do pekla, tak na pěkném koni.

*Je přímo ďáblem posedlý!
Už je to za námi, vzal to čert.
Shořel jako papírový čert.
Kam čert nemůže, nastrčí bábu.
Co se o čertech povídá, často se
u lidí uhlídá.*

*S čerty nejsou žerty!
Máte přímo z pekla štěstí!*

Naplňme zimní čas kouzlem lidové tradice a dětské očekávání mikulášské nadílky zpestřeme poznáváním lidové moudrosti a jiných čertovských zapeklitostí. Nabízíme několik nápadů:

1. *Poznáváme lidová rčení, přísloví a přirovnání s tematikou čertů a pekla*

Lidová rčení o pekle a čertech nejprve rozeptejte na jednotlivé listky. Dejte je do klobouku, dobře promíchejte a losujte. Právo losování má ten, kdo byl určen rozpočítadlem o čertech, například *Ententyky, dva špalíky, čert vyletěl z elektriky*. Mohou to být jednotlivci nebo zástupci skupin. Úkolem jednotlivců či skupin je vylosované rčení expresivně vyjádřit s použitím odpovídajících gest, mimiky, připravených kostýmových doplňků a rekvizit. Tuto hru s poznáváním tematických rčení lze použít též k soutěži skupin o nejlepší vyjádření vybraného „čertovského rčení“.

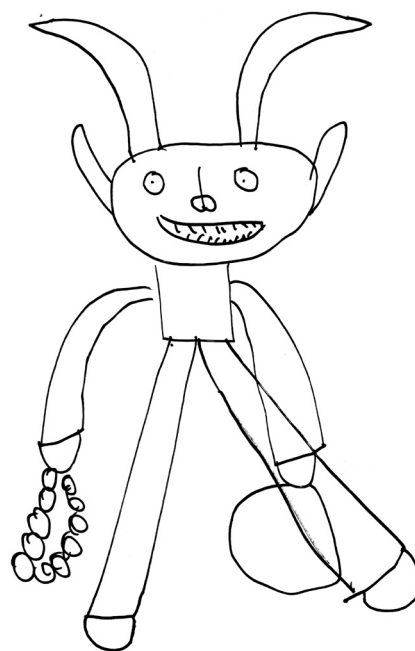
2. *Scénická dramatizace lidových rčení*

Při scénickém provedení vybraných lidových rčení na mikulášské besídce je vhodné střídat jednotlivce, dvojice a skupinky dětí. Dramaturgicky lze významově podobná rčení spojovat do minicelků a z nich sestavit kontrastně působící pásmo.

Při vystoupení skupiny dětí lze kreativně představit dramatickou scénkou situaci, ke které se dané rčení vztahuje. Působivost scénických vstupů podpoří expresivní hlasový projev dětí (zvukový klastr čertovského mumlání *ble, ble, ble*), dupání, řinčení řetězy, stylizovaná chůze, sugestivní gesta a mimika, kostýmové doplňky či rekvizity. Vstupy jednotlivců i skupin by měly na sebe plynule navazovat. Celé vystoupení může být zároveň pojato jako přehlídkka čertovských doplňků, které si děti připravily.

3. *Hledáme další slova a slovní spojení s čertovskou, ďábelskou a pekelnou tematikou*

Peklo, čerti či ďáblové se vyskytují nejen v lidových rčeních, ale často též v nejrůznějších ustálených slovních spojeních. Připomeňte si například: *čertovy kameny, čertovo kopýtko, čertova zahrádka, čertův chlapík, čertovský*



kousek, čertovská zima, ďábelský guláš, ďábelská pečeně, ďábelský smích, ďábelský nápad, ďáblův trylek, ďáblův vynález, pekelný stroj, pekelný rámus, pekelná žízeň, pekelné vedro, zapeklitá situace.

4. *Trochu mezipředmětových vztahů*

Procvičme si místopis: *Čertovy hrady, Čertovy kameny, Čertova skála, Čertova hora, Čertova stěna,*

ale i Čertova stěna jako vlaková zastávka, Čertova brázda, Čertovo jezero, Čertův důl, Čertovka, Peklo, Pekelské údolí, Ďáblova rokle, Peklo nad Zdobnicí nebo Peklo u Nového Města nad Metují a další. Podobně i na Slovensku: Čertov kopec a Čertovica. Najdete ještě další podobná slovní spojení? K vyhledávání použijte Abecední seznam zeměpisných názvů, který najdete

Za Vladimírem Kovaříkem

Dne 20. května 2006 se v obřadní síni v Těrlicku rozloučila hudby milovaná veřejnost se sborním mistrem a hudebním pedagogem PhDr. Vladimírem Kovaříkem (8. 9. 1927–10. 5. 2006). Původním oborem, který určil počátky jeho hudební dráhy, byla hra na housle, kterou vystudoval na Konzervatoři v Praze u prof. J. Míčky.

Jako učitel houslí pak působil na hudebních školách v Duchcově a Litvínově, hrál v litvínovském symfonickém orchestru a různých smyčcových kvartetech. Jeho další hudební směřování pak ovlivnilo absolvování Pedagogické fakulty

UK v Praze (obor hudební výchova), které jej jako profesora hudební výchovy zavedlo nejprve na Střední pedagogickou školu (SPgŠ) v Chebu, později pak na Pedagogický institut v Karlových Varech, SPgŠ v Novém Jičíně a konečně v roce 1975 na SPgŠ v Havířově.

Všechna svá působiště rozezněl i sborovým zpěvem. V Chebu založil a v letech 1957–60 řídil Pěvecký sbor chebských učitelů, který brzy patřil k nejlepším v kraji. Studentské sbory vedl i v Karlových Varech a Novém Jičíně. Jeho nejvýznamnější sbor-

mistrovské působení je však spjato s Havířovem a Ostravou. Havířovský dívčí sbor, který založil v roce 1976 a vedl až do roku 1985 právě tak jako Pěvecké sdružení ostravských učitelů, v jehož čele stál v letech 1979–2001, patřily po celou dobu jeho dirigentského vedení k našim nejlepším pěveckým sborům a proslavily české sborové umění i na mnoha zahraničních sborových soutěžích. Jeho úspěšná sbormistrovská činnost byla po zásluze odměněna národními sbormistrovskými Cenami – Cenou Ferdinanda Vacha (1996) a Cenou Bedřicha Smetany (2002).

Výčet aktivit Vladimíra Kovaříka by nebyl úplný, kdybychom nezmiňovali alespoň jeho nejzávažnější publikační činnost – Učebnici hudební nauky (SPN Praha, 1985) nebo oblíbený rozsáhlý zpěvník Sborový zpěv na střední pedagogické škole (SPN Praha, 1984). Vladimír Kovařík naplnil svým životem vrchovatou měrou poslání umělce a hudebního pedagoga a jeho odkaz zanechal v naší hudební kultuře, ale i v srdcích všech, jimž dokázal rozdávat hudbou radost, nesmazatelnou stopu.

Jiří Kolář

v Atlasu České republiky. Na závěr ještě rarita! Čert se dostal dokonce i do názvu významné sportovní události, konané v České republice: Mistrovství světa v raftingu Čertovy proudy – Lipno 2003.

5. Čertovská gramatika

Možná je to k nevíře, ale čerti a ďáblové i s peklem pronikli po svém také do české mluvnice. Stalo se to tak, že „obsadili“ takřka všechny slovní druhy, a to prostřednictvím příbuzných slov, tedy slov se stejným kořenem a blízkým významem. Čertovskému útoku prozatím statečně odolaly pouze spojky a předložky. Však se o tom z následujících příkladů můžete přesvědčit sami: *čert, peklo, pekelec* – podstatné jméno, *čertovský, pekelný, čertův, ďábelský* – přídavné jméno, *čertvíco, čertvíkdo* – zájmeno neurčité, *čertvíkolik* – číslovka neurčitá, *čertit se* – sloveso, *čertvíkam, čertvíkde, čertvíproč* – příslovce, *fujtajf!* (z něm. Pfujeufel) – citoslovce, *čertví* – částice.

6. Není čert jako čert

Z jazykového hlediska patří slova čert, peklo a slova od nich odvozená mezi tzv. *homonyma*. To jest mezi slova, která se sice stejně vyslovují, ale mají zcela jiný význam. Přesto však u nich můžete nalézt některé konkrétní znaky podobnosti s čertem či peklem. Například zemědělskému stroji k mechanickému vyorávání brambor se lidově říká *čert* nebo také *kopačka*. V kamnářském řemesle zas *pekličko* a *pekelec* jsou konstrukčními prvky, používanými u stavby kachlových kamen, pecí a otevřených ohnišť: pekelec je trychtýř pro odvod kouře z otevřeného ohniště, pekličko jsou otevřené klenby pro ukládání dřeva pod pecí nebo pod kachlovými kamny. Také mezi námořníky neznámá *čertův dráp* část čertova těla, ale říká se tak pojistnému zařízení k uchycení kotevního řetězu, z německého *Teufelsklaue*. Podobně též *čertovy růžky* jsou známy jako druh páliových papířek podlouhlého tvaru a *čertův kůň* se v pohádkách obzvláště říkávalo sumci, na kterém se prý čert rád projížděl. Kromě toho můžete v lese nalézt i jedovatý hřib *satan* a v cukrárně si případně pochutnat na zmrzlinovém poháru s alkoholem, který se jmenuje

Opilý čert. Zato v baletu, když jde o *čertíka*, čeká tanečníky výměna nohou během výskoku. Jiného čertíka, *Čertíka* Jiřího, psaného s velkým počátečním písmenem, najdete například v telefonním seznamu stejně jako další příjme-

ni. Patří k nim například: Hana *Diblíková*, JUDr. Jaromír *Peklo* či Helena *Teufel* s příjmením německého původu. Najdeme ještě jiné čertovské významy?

Přejeme hodně žertů v hodinách plných čertů. A kdyby vám

náhodou někdo z celého srdce přál úspěch slovy: „Zlom vaz!“, tak nezapomeňte, že za takové přání se v žádném případě neděkuje. Chcete-li však, aby se vám zadařilo, slušnost káže odpovědět: „Čert tě vem!“

Z hudebních výročí (říjen – prosinec 2006)

1. 10. Jiří Suchý, herec, dramatik, textař, režisér a výtvarník, n. 1931,

3. 10. Mario Klemens, dirigent, n. 1936,

7. 10. Ivan Jirko, skladatel a hudební kritik, n. 1926,

10. 10. Metod Doležil, skladatel, sbormistr a hudební pedagog, z. 1971,

11. 10. Anton Bruckner, rakouský skladatel, z. 1896 – **Emil Hlobil**, skladatel a hudební pedagog, n. 1901,

12. 10. Marcela Machotková, operní pěvkyně, n. 1931,

13. 10. Gracián Černušák, hudební spisovatel, z. 1961,

14. 10. František Xaver Brixl, skladatel, z. 1771,

18. 10. Václav Kálík, skladatel a sbormistr, n. 1891 (z. 18. 11. 1951),

19. 10. Emil Grigorjevič Gilels, ruský klavírista a pedagog, n. 1916,

20. 10. Hana Hegerová, zpěvačka a herečka, n. 1931,

22. 10. Ferenc (Franz) Liszt, maďarský skladatel, klavírista a dirigent, n. 1811 (z. 31. 7. 1886),

23. 10. Albert Lortzing, německý skladatel, n. 1801,

26. 10. Karel B. Dvořák, český houslař, n. 1856,

29. 10. Zdeněk Folprecht, skladatel a dirigent, z. 1981,

30. 10. Osvald Chlubna, skladatel, z. 1971.

1. 11. Karel Šejna, dirigent, n. 1896 – **Vincenzo Bellini**, italský skladatel, n. 1801 – **Jan Tausinger**, český skladatel a dirigent rumunského původu, n. 1921,

4. 11. Jindřich Jindrák, operní pěvec, n. 1931,

7. 11. premiéra opery B. Smetany *Hubička*, 1876,

11. 11. Jan Kühn, sbormistr, n. 1891,

13. 11. Yves Montand, francouzský šansonier, n. 1921,

14. 11. Manuel de Falla, španělský skladatel, z. 1946 (n. 23. 11. 1876),

17. 11. Dagmar Šimonková, klavíristka a pedagožka, n. 1936,

18. 11. Václav Kálík, skladatel a sbormistr, z. 1951,

23. 11. Manuel de Falla, španělský skladatel, n. 1876 (z. 14. 11. 1946),

24. 11. premiéra opery L. Janáčka *Káta Kabanová* v Brně, 1921,

25. 1. Sergej Ivanovič Tanějev, ruský skladatel, klavírista a pedagog, n. 1856,

26. 11. Eliška Krásnohorská,

básnířka, libretistka Smetanových oper, z. 1926,

30. 11. Ludvík Kuba, malíř, spisovatel a etnograf, z. 1956.

2. 12. Vincent d'Indy, francouzský skladatel, z. 1931 – **Henry Thacker Burleigh**, černošský skladatel a zpěvák, žák A. Dvořáka, n. 1866,

3. 12. Christian Sinding, norský klavírista a skladatel, z. 1941,

4. 12. Benjamin Britten, anglický skladatel, z. 1976,

5. 12. Wolfgang Amadeus Mozart, rakouský skladatel, z. 1791,

6. 12. Jan Hora, varhaník a pedagog, n. 1936,

8. 12. František Xaver Dušek, klavírista a skladatel, n. 1731,

13. 12. Eva Kröschlová, choreografka a teoretička, n. 1926,

16. 12. Camille Saint-Saëns, francouzský skladatel, z. 1921,

18. 12. premiéra opery L. Janáčka *Věc Makropulos* v Brně, 1926,

22. 12. Karel Hašler, herec, skladatel populárních písní, z. 1941,

29. 12. Pablo Casals, španělský violoncellista, n. 1876,

30. 12. Pavel Vranický, skladatel, n. 1756,

31. 12. Eva Randová, operní pěvkyně, n. 1936.

Jiří Kolář



O hudbě anglicky – Orchestra

The orchestra that *concert-goers* have come to regard as the central element of musical life is a comparatively recent development in the history of Western music. In the sixteenth century, when the transition from polyphony to homophony began, orchestras were *chance groupings* of available instruments. In Italy large instrumental bodies were sometimes used in comic interludes in plays and also in *large-scale* vocal works, but rarely was there any specific *indication* of orchestration.

A notable early example of *explicit* orchestration is Monteverdi's opera *Orfeo* (1607), scored for *viols*, violins, *lutes*, *harp*, *harpsichords*, *chamber organs*, *reed-organ*, *descant recorder*, *cornetts*, trumpets and *kettledrums*. The *bowed strings* were the most prominent element of this orchestra's sound, comprising over half the total number of instruments. This emphasis on string sound has remained constant. The most famous orchestra of the later seventeenth century was that of Louis XIV, which had no permanent wind section until about 1700.

During the time of Bach and Händel, instruments were improved and composers experimented with different combinations. A bass instrument, together with either harpsichord or organ, would supply the basso continuo and so hold the performance together. Viols had generally given way to violins – the *backbone* of most ensembles. The *woodwind* included flutes, oboes and *bassoons*, the *brass* section usually *horns*, trumpets and, rarely, trombones.

In the mid-eighteenth century, a generation of composers, headed by Johann Stamitz (1717-57), laid the foundations of the classical orchestra with its paired flutes, oboes, bassoons and horns. Later, pairs of clarinets, trumpets and kettledrums were often added. Trombones sometimes *featured* in opera and church music but not – before Beethoven – in symphonies or concertos.

The role of the *keyboard* as

background accompaniment diminished as the eighteenth century progressed and the orchestra grew in size, though Haydn habitually "*presided* at the instrument" when conducting his symphonies. A typical "classical" orchestra had about thirty-five players. The *strings* remained *paramount*, each line of music in that section being played by several players. *Wind instruments* gradually developed their own functions, instead, for example, of merely doubling the first violins' melody: now, their parts began to reflect the special qualities and capacities of each instrument. *Skilful* combinations of different instruments produced orchestral "colour".

Beethoven's first symphony (1800) is scored for first and second violins, violas, cellos and *double-basses*, a pair each of flutes, oboes, clarinets, bassoons, trumpets and horns, and two kettledrums (timpani). This constitutes the *nucleus* of the standard romantic/modern symphony orchestra, the forces of which otherwise may vary considerably. The massed strings still comprise two-third to three-quarters of the total *forces*. Unbowed strings may include one or two harps. To the wind section may be added a piccolo, a bass clarinet, a *double-bassoon* and perhaps a third flute, oboe and bassoon. There may be two extra horns, one extra trumpet and possibly a tuba (tenor, bass or both). The modern *percussion* section will differ most from its 1800 *counterpart*, almost certainly including a *bass drum* and *side drum*, a pair of *cymbals* and a triangle in addition to the kettledrums (of which there may be as many as five). Here may also be a military drum, a tambourine, *bells* (*tubular* and/or *sleigh*, for example), a *glockenspiel*, a xylophone, a celesta and possibly a piano.

During the nineteenth and twentieth centuries, orchestral forces such as these *have allowed* for a greater range of sound and dynamics than previously possible.

Some composers, such as Mahler in his eighth symphony, the *Symphony of a Thousand* (1910), and Britten in his *War Requiem* (1961), have employed massive forces: the former, for example, is scored for orchestra, brass group, seven solo singers, one boys' and two mixed choirs.

In recent decades composers have shown a *renewed* interest in writing works for chamber and string orchestras, and for brass ensembles, perhaps in reaction against the mammoth symphony orchestra. Moreover, works of the classical period are now performed with fewer players, to produce something nearer the authentic *volume sound*.

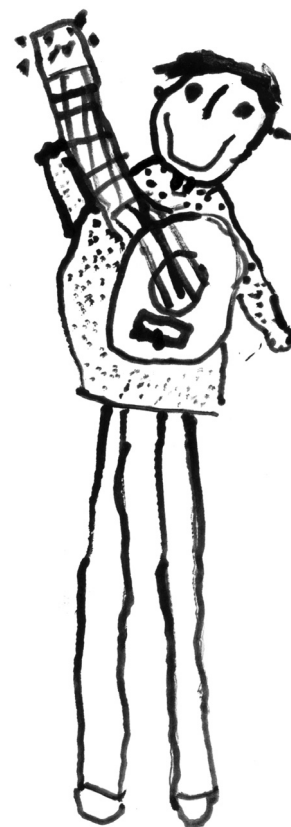
SLOVNÍČEK

concert-goer	návštěvník
chance grouping	koncertu náhodné seskupení
large-scale indication	rozsáhlý označení
explicit	jasný, jednoznačný
score	partitura, instrumentovat
viol	stará viola
lute	loutna
harp	harfa
harpsichord	cembalo
chamber organ	pokojevé varhany
reed organ	jazyčkové varhany, harmonium
descant recorder	sopránová zobcová flétna
kettledrum	tympán
bow	smyčec
backbone	páteř, základ
woodwind	dřevěný dechový nástroj
bassoon	fagot
brass	žestě, žestové nástroje
horn	lesní roh
feature	rys, být nápadným rysem
keyboard	klávesový nástroj
preside	řídít, dirigovat
strings	strunné nástroje
paramount	hlavní, nadřazený, prvořadý

wind instruments	dechové nástroje
skilful	obratný
double-bass	kontrabas
nucleus	základ
forces	<i>zde ve významu</i> obsazení (orchestru)
double-bassoon	kontrafagot
percussion	bicí nástroje
counterpart	protějšek, protipól
bass drum	velký buben
side drum	malý buben
cymbal	činel
tubular bells	trubkové zvony
sleigh bells	rolničky
glockenspiel	zvonkohra
have allowed	umožnili
renew	obnovit
volume sound	hlasitost

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

Stanislav Pecháček



Hudební výchova * Obsah * 14. ročník * 2006

Teorie, studijní materiály

Bláha, J.: Výtvarný a hudební minimalismus	1/2. s. obálky
Bláha, J.: Neokonstruktivismus a multiseriální hudba	2/2. s. obálky
Bláha, J.: Neodada a konkrétní hudba	3/2. s. obálky
Bláha, J.: Pop-art a Music for Tape	4/2. s. obálky
Drábek, V.: Hudební výchova v rámci nové školské reformy	2/23
Dytrtová, K.: Hudební a výtvarná výchova – styčné plochy a odlišnosti	2/27
Franěk, M.: Tvořivost v dalším vzdělávání hudebních pedagogů	3/41
Frič, R.: Ruská klavírní metodika v počátečním stadiu výuky	4/66
Gregor, V.: Je talent dar?	1/11
Gregor, V.: Klavírní výuka v českých zemích (1. část)	4/67
Charalambidis, A.: Hudební výchova a Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání	2/25
Jiříčková, J.: Studentské fórum 2005 – myšlenky závěrečného resumé	1/10
Jiříčková, J.: Výuka hry na klavír v australském systému vzdělávání	4/62
Konopa, O.: Norské postřehy	4/64
Kotůlková, J.: Otevřený dopis	4/60
Medňanská, I.: Európska dimenzia hudobnej pedagogiky	1/1
Nierman, F.: Kongresy EAS a evropská síť hudebního vzdělávání	1/4
Pintzkerová, S.: Pojetí Hudební výchovy v rámci Estetické výchovy v Maďarsku	4/60
Tichá, L.: Technika v počátečním klavírním vyučování	3/46

Pro hudebně výchovnou praxi

Bělohávková, P. – Ptáček, M.: Projektové vyučování v hudební výchově?	2/29
Beránková, P.: Dětská hudební tvořivost jako součást klavírního vyučování	3/49
Holec, J.: Hudební výchova ve školním vzdělávacím programu	2/26
Jenčková, E.: Z lidové moudrosti o peklu a čertech	4/76
Jiříčková, J.: O hodině klavíru očima malých žáčků	3/55
Kistyová, L.: „Dětská hudba“ S. Prokofieva v klavírní a pedagogické interpretaci	3/53
Kittnarová, O.: O klavírní improvizaci s Jiřím Pazourem	3/42
Kljunić, B.: Krása komunikace malého klavíristy s hudbou	3/50
Popovič, M.: Některé náměty k výuce písňových doprovodů	3/43
Salvet, V.: Afrika (projekt v tercii a kvartě víceletého gymnázia)	2/31
Sejáková, B.: Interpretace klavírní hudby 20. století na ZUŠ s důrazem na hudbu Klementa Slavického	3/52
Váňová, H.: Hudební teorie rychle a bez útrap aneb počty a klaviatura	3/56
Weber, J.: O cestě českého učitele hudební výchovy k americké muzikoterapii	4/69
Zavřelová, J.: Jako o chytré horákyne aneb radost, neradost	2/33

Kritiky, recenze, anotace

Beránková, P.: S průvodcem za hudební teorií a praxí	1/16
Drábek, V.: Pozoruhodná monografie	1/15
Palkovská, J.: Dějiny klavírního umění Václava Jana Sýkory	4/74
Pecháček, S.: Invence Ivana Poledňáka	4/72

Váňová, H.: Komplexní prezentace tvůrčí osobnosti	1/14
Váňová, H.: Konec nezpěváků v Čechách	2/35

Medailonky, jubilea

Beránek, V.: Děti před rozhlasovým mikrofonem (K životnímu jubileu sborníka Čestmíra Staška)	4/70
Gratzová, M.: Ohlédnutí za osobností Jakuba Jana Ryby	4/75
Jenčková, E.: K životnímu jubileu profesora Ludka Zenkla	3/44
Kolář, J.: Za Vladimírem Kovaříkem	4/77
Kolář, J.: Významná hudební výročí roku 2006 (kvíz)	1/17
Kolář, J.: Z hudebních výročí (duben – červen 2006)	2/38
Kolář, J.: Z hudebních výročí (červenec – září 2006)	3/56
Kolář, J.: Z hudebních výročí (říjen – prosinec 2006)	4/78
Siebr, R.: K nedožitým devadesátinám Františka Sedláka	3/45

Zprávy

Americká premiéra Laburdovy symfonie	2/39
Hána, L.: Od teorie k praxi	2/38
Jiříčková, J.: Poplach v mraveništi	1/13
Kistyová, L.: Pražské mezinárodní kurzy	2/36
Kodejška, M.: Ohlas hudebního kongresu EAS se rozšíří z Prahy do celé Evropy!	1/5
Kolář, J.: Gymnasia cantant 2006	4/71
Kotůlková, J.: Mezinárodní sympozium Orff – Schulwerk (zpráva)	4/3. s. obálky
Kotůlková, J.: „SELAMAT DATANG“ – Welcome – Vítá Vás KULISME (ISME v Kuala Lumpur)	4/59
Palkovská, J.: Evropské studentské fórum jako součást kongresu EAS 2005	1/8
Palkovská, J.: Zpráva o absolventských koncertech	1/13
Váňová, H.: Z historie časopisu Hudební výchova	1/20
Výborná, T.: Evropské studentské fórum v Praze – prezentace a diskuse	1/9
Tichá, A.: Kontexty hudební pedagogiky	3/44

Drobnosti

Kolář, J.: Hudební minislovníček	1/18
Kolář, J.: Monogramy hudebních skladatelů	3/57
Kolář, J.: Skryvačky	2/37

O hudbě anglicky

Pecháček, S.: Sound and Symbol	1/21
Pecháček, S.: Triads, Chords, Figured bass	2/40
Pecháček, S.: Solo Song	3/58
Pecháček, S.: Orchestra	4/79

Notové přílohy

Lidové písně pro studentský trojhlas Kdes holubičko lítala – Stála Kačenka u Dunaja upravil Herden, J.	1/A – D
Pata pata (jihoafrická píseň). Text a hudba Makeba, M./ /Ragovoy, J., instrumentální úprava a sazba Salvet, V.	
Aya ngena (traditional zulu Song). Aranžovali Millsby, H. O. a Salvet, V.	2/A – D
Říha, J.: Klavírista, Les (písně pro děti s průvodem klavíru)	3/A – D
Vereb, J.: Z písňové tvorby pro nejmenší děti na texty V. Lipárové (Mikuláš, Letia vločky z nebička, Vianočné zvony, Na Vianoce krasne je)	4/A – D

Pop-art a Music for Tape

Jaroslav Bláha

V předchozím medailonku jsme zdůraznili společné znaky neodada a pop artu ve výtvarném umění a konkrétní hudby a Music for Tape – od využití „nevýtvarných“ materiálů a „nehudebních zvuků“ až po nové, „netradiční“ výtvarné a kompoziční techniky. Řada společných výstav amerických pop-artistů a evropských neodadaistů v Evropě i USA toto povědomí těsných příbuzenských vztahů ještě posilovala i ve vztahu mezi evropskou konkrétní hudbou a americkou music for tape. Někteří kritici však jasněji postřehli i rozdíly, které se postupně začaly jevit přinejmenším stejně důležité jako společný jmenovatel. My jsme je v minulém medailonku jen letmo naznačili – proto také především jim budeme nyní věnovat pozornost.

Proti obecné rovině charakteristiky zmíněných rozdílů (Hudební výchova č. 3, roč. 2006) postavíme názornou konfrontaci Rauschenbergovy Odalisky (Hudební výchova č. 4, roč. 1996/97) a Baluby č. 3 Jeana Tinguelyho (Hudební výchova č. 3, roč. 2001) jako příklad vztahu pop-artu a neodada a průkopnické skladby evropské konkrétní hudby Symphonie pour un Homme seul (Symfonie pro osamělého člověka) P. Schaeffera a P. Henryho a Cageova „hudebního cestopisu“ Roaratorio (An Irish Circus on Finnegans Wake) – tedy skladeb zastupujících konkrétní hudbu a music for tape.

Přímé srovnání Tinguelyho Baluby č. 3 s Picabiovou Milostnou přehlídkou ve výše uvedeném medailonku nebylo náhodné. Jednak jednoznačně prokázalo těsnou návaznost na evropskou moderní tradici, jednak přesvědčivě ozřejmovalo Restanyho „40° nad dada“. I černobílá reprodukce jasně demonstrovala to, co by její barevná verze ještě umocnila: důraz na výtvarné kvality Tinguelyho kinetického objektu. Rauschenbergova Odaliska je více – řečeno slovy samotného autora – v „me-

The image shows a musical score for 'Symphonie pro osamělého člověka' by P. Schaeffer and P. Henry. It consists of five staves. The first staff is labeled 'Fragmenty hlasu šepot' and contains the lyrics 'kat', 'As biu', and 'A haj da'. Above the notes are annotations: 'klepání do dveří' above 'As biu' and 'fragm. hlasu' above 'A haj da'. The second staff is labeled 'Klepání do dveří' and shows a rhythmic pattern of notes. The third staff is labeled 'Tradiční nástroje' and shows a melodic line with a 'převrat' annotation. The fourth staff is labeled 'Piano „préparé“' and shows a complex rhythmic pattern. The fifth staff is labeled 'Prostý hlas' and contains the lyrics 'tu tu ta'. The sixth staff is also labeled 'Prostý hlas' and shows a rhythmic pattern.

P. Schaeffer – P. Henry: *Symfonie pro osamělého člověka*, úryvek ze začátku skladby

zeře mezi uměním a životem“. Obdobně vyznívá i konfrontace Schaefferovy a Henryho Symfonie pro osamělého člověka s Cageovou hudební koláží Roaratorio. Přitom obě sledované skladby využívají obdobné výrazové a technické prostředky – ať již různé konkrétní zvuky (vrzání dveří, štěkání psů, pláč atd.) či hudební zvuky v původním stavu či deformované, které jsou mixované na mnohostopém magnetofonu – Schaeffer a Henry dokonce využívají Cageův vynález: preparovaný klavír. Způsob práce s výše uvedenými prostředky je však diametrálně odlišný.

Schaeffer a Henry pracují s netradičními výrazovými prostředky a technikami tradičně – tedy jako s hudebním zvukem. O tom svědčí reprodukováná část partitury ze začátku skladby (to byl také důvod, proč jsme místo reprodukce výtvarného díla volili tentokrát notovou

ukázkou – navíc z konkrétní hudby a ne z Music for Tape). A tak přesto, že dílo vzniklo v hudebně zvukové laboratoři a autoři byli často nevybíravě napadáni odbornou kritikou i konzervativnějším kolegy, způsob práce se zvuky velice pestré škály původu vycházel z citlivého muzikálního citění – zde bych viděl velkou zásluhu Pierra Henryho, zatímco Schaeffer se staral především o technickou stránku skladby.

Cageova svérázná skladba Roaratorio by se právem mohla označit jako „zvukové dramatické instalace připomínající pop-artový environment (prostředí), z kterého v postupném procesu vykrytalizoval happening jako první forma umění akce. To, že právě John Cage je považován za průkopníka happeningu, není náhodné, ale spíše příznačné. V tomto časově poměrně rozsáhlém díle (trvá přes 60 minut) Cage formou hudební koláže kom-

binuje čtyři samostatné zvukové vrstvy (celky): 1. reálné, obecné platné zvuky, které se objevují na jakémkoliv místě na světě (dětský křik či pláč, štěkání psů, zvuky moře atd.), které mohly být natočeny kdekoliv; 2. konkrétní zvuky místa (rozhovory, typické zvuky města atd.), které byly natočeny na konkrétních místech; 3. folklorní vrstvu zastupují dva hráči na tradiční irské bicí nástroje a zpěvák starých irských balad; 4. text slavné Joyceovy knihy Finnegans Wake, který přednáší v jakémsi originálním „Sprechgesangu“ sám autor. Joysův „vlastenecký“ román byl ideovou základnou Cageova progresivního díla. Jednak Cage podle Joysovy knihy vybíral místa v Irsku, na kterých natáčel zvukové dokumenty, jednak důležitým společným jmenovatelem obou děl je maximální míra spontánnosti spojená s důležitou rolí náhody. Cageova skladba je vskutku velkolepým „hudebním cestopisem“ Irska, který se však v žádném případě nedá vnímat jako Schaefferova a Henryho symfonie, ale jako „multizvukové konceptuální dílo“ – tedy obdobný vztah jako mezi objekty J. Tinguelyho a R. Rauschenberga.

John Cage však byl vůdčí osobností jen jednoho křídla Music for Tape, a to experimentálního křídla (Ch. Wolff, E. Brown, M. Feldman), někdy označovaného jako nejextrémnější křídlo tzv. americké školy. Jestliže Cage a jeho stoupenci pracovali s rozstříhanými a náhodně splenými magnetonovými pásky a dalšími prostředky indeterminace, pak profesori kolumbijské univerzity Wladimir Ussachewski a Otto Luenning jako představitelé druhého křídla vycházeli z racionálnějšího a opatrnějšího přístupu nejprve příbuzného s tendencemi konkrétní hudby v Evropě. Pak došli ke změně, která neměla v Evropě obdoby. Zařadili magnetofon jako sólový nástroj orchestru, což lze svým způsobem chápat jako druhou paralelu Rauschenbergových „kombinovaných obrazů“.

FROM THE CONTENTS

For the cycle "Music and Painting" the author J. Bláha prepared the topic "Pop-art and Music for Tape".

In this year the last and extended number of our magazine brings lots of interesting views to the music education in different countries:

J. Kotlíková brings information about the 27th World Conference ISME in Kuala Lumpur and in a letter, which is addressed to the Czech music community, she indicates the possibility to arrange some next one in Prague.

The article "Conception of the Music Education in Hungary" written by S. Pintzkerová describes the educational aims in the subject Music education included to the compulsory ten year educational system.

J. Jiříčková explains the differences of both Czech and Australian piano education and explains inclusion of it into the school system.

The essay "Insights of Norway" by O. Konopa compares music education both in Norway and in our country. The author values competences of the Norwegian teachers and high-quality of the Czech system of basic artistic schools.

R. Frič pounces the dissimilarity in the piano technique (natural playing contrary to "keeping the hand") in his contribution "Russian Piano Method in the Incipient Phase".

The article of the author V. Gregor describes relation between piano technique and convey of music (1).

J. Weber narrates about the way of the Czech music teacher to the American music therapy. She describes her personal experience from the psychiatric clinic in Bronx.

In this magazine you can find information about anniversaries of Čestmír Stašek and Ivan Poledňák, a look back to J. J. Ryba, necrology of V. Kolařík, news, reviews, the list of important anniversaries, About Music in English, folk stories about hell and devils and other texts for guidance and amusement.

You can find the score of "Songs for the Children" written by Slovakian composer Jaro Vereb.

AUS DEM INHALT

Für den Zyklus „Musik und Bild“ hat J. Blaha einen Vortrag zum Thema „Pop-art und Music for Tape“ vorbereitet.

Die letzte, erweiterte Ausgabe in diesem Jahr bringt eine Reihe interessanter Ansichten zur Musikerziehung in ausgewählten Ländern:

J. Kotlíková informiert als erstes über die 27. internationale Konferenz des ISME in Kuala Lumpur und in einem offenen Brief an die tschechische musikalische Gemeinde erörtert sie die Möglichkeiten, sich um die Organisation einer der nächsten Konferenzen des ISME in Prag zu bewerben.

S. Pintzkerová macht uns mit ihrem Text „Auffassungen der Musikerziehung im Rahmen der ästhetischen Erziehung in Ungarn“ mit den Erziehungs- und Ausbildungszielen der Musikerziehung im dortigen zehnjährigen obligatorischen Schulsystem bekannt.

J. Jiříčková erklärt die Unterschiede im Klavierunterricht im australischen Ausbildungssystem.

O. Konopa vergleicht im Artikel „Norwegische Beobachtungen“ den Musikunterricht in norwegischen und tschechischen Schulen: er spricht anerkennend über die Qualifikation der norwegischen Lehrer, den Vorteil im tschechischen Musikunterricht sieht er im System der Kunst-Grundschulen.

R. Frič macht in seinem Aufsatz „Die russische Klaviermethodik zu Beginn der Ausbildung“ auf die Unterschiede in der Technik des Klavierspiels aufmerksam – das natürliche Spielen steht gegen die Übungen der „Handhaltung“.

Der Artikel von V. Gregor beschäftigt sich mit der Beziehung zwischen der Klaviertechnik und der musikalischen Mitteilung (1).

J. Weber erzählt „Über die Reise eines tschechischen Musiklehrers zur amerikanischen Musikotherapie“, wie sie sie selbst in einer psychiatrischen Klinik in der Bronx erlebt hat.

Weiterhin sind in dieser Nummer Künstlerporträts zu den Jubiläen von Čestmír Stašek und Ivan Poledňák, ein Rückblick auf J. J. Ryba, ein Nachruf auf Vladimír Kolařík, Nachrichten und Rezensionen, eine Übersicht über bedeutende Jahrestage, „Über Musik englisch“, Volksweisheiten über Hölle und Teufel und andere Texte, die belehren und unterhalten.

Die Notenbeilage bringt „Lieder für Kinder“ des slowakischen Komponisten Jaro Vereba.

Časopis pro hudební a obecně estetickou výchovu školní a mimoškolní

ROČNÍK 14 • 2006 • ČÍSLO 4

OBSAH

Jarmila Kotlíková: „SELAMAT DATANG“ – Welcome – Vítá Vás KULISME (ISME v Kuala Lumpur)	59
Jarmila Kotlíková: Otevřený dopis	60
Svatava Pintzkerová: Pojetí Hudební výchovy v rámci Estetické výchovy v Maďarsku	60
Jiřina Jiříčková: Výuka hry na klavír v australském systému vzdělávání	62
Ondřej Konopa: Norské postřehy	64
Roman Frič: Ruská klavírní metodika v počátečním stadiu výuky	66
Vít Gregor: Klavírní výuka v českých zemích (1. část)	67

NOTOVÁ PŘÍLOHA

Vereb, J.: Z písňové tvorby pro nejmenší děti na texty V. Lipárové (Mikuláš, Letia vložky z nebička, Vianočné zvony, Na Vianoce krásne je)

Jana Weber: O cestě českého učitele hudební výchovy k americké muzikoterapii	69
Vratislav Beránek: Děti před rozhlasovým mikrofonem (K životnímu jubileu sborníka Čestmíra Staška)	70
Jiří Kolář: Gymnasia cantant 2006	71
Stanislav Pecháček: Invence Ivana Poledňáka	72
Jana Palkovská: Dějiny klavírního umění Václava Jana Sýkory	74
Marta Gratzová: Ohlédnutí za osobností Jakuba Jana Ryby	75
Eva Jenčková: Z lidové moudrosti o pecku a čertech	76
Jiří Kolář: Za Vladimírem Kovaříkem	77
Jiří Kolář: Z hudebních výročí (říjen – prosinec 2006)	78
Stanislav Pecháček: O hudbě anglicky – Orchestra	79
Obsah ročníku	80

OBÁLKA

2. strana: Obrazový cyklus Hudba a obraz – Pop-art a Music for Tape (připravuje Jaroslav Bláha)
3. strana: Jarmila Kotlíková: Mezinárodní sympozium Orff – Schulwerk (zpráva)

V čísle byly použity kresby dětí: Magdaléna Dolejšová (5 let) – s. 60, 62 64, 65, 76, 77, 78 (Toušeň); Sandra Drobňáková (6 let) – s. 66 (Brandýská píšťalka); Matěj Dolejš (7 let) s. 67, 72 (Toušeň); Tomáš Čemus (5 let) – s. 69 (Brandýská píšťalka); Jakub Cirkovský (6 let) – s. 75 (Brandýská píšťalka); Bára Klimentová (5 let) – s. 79 (Brandýská píšťalka);

Řídí redakční rada:

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

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

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

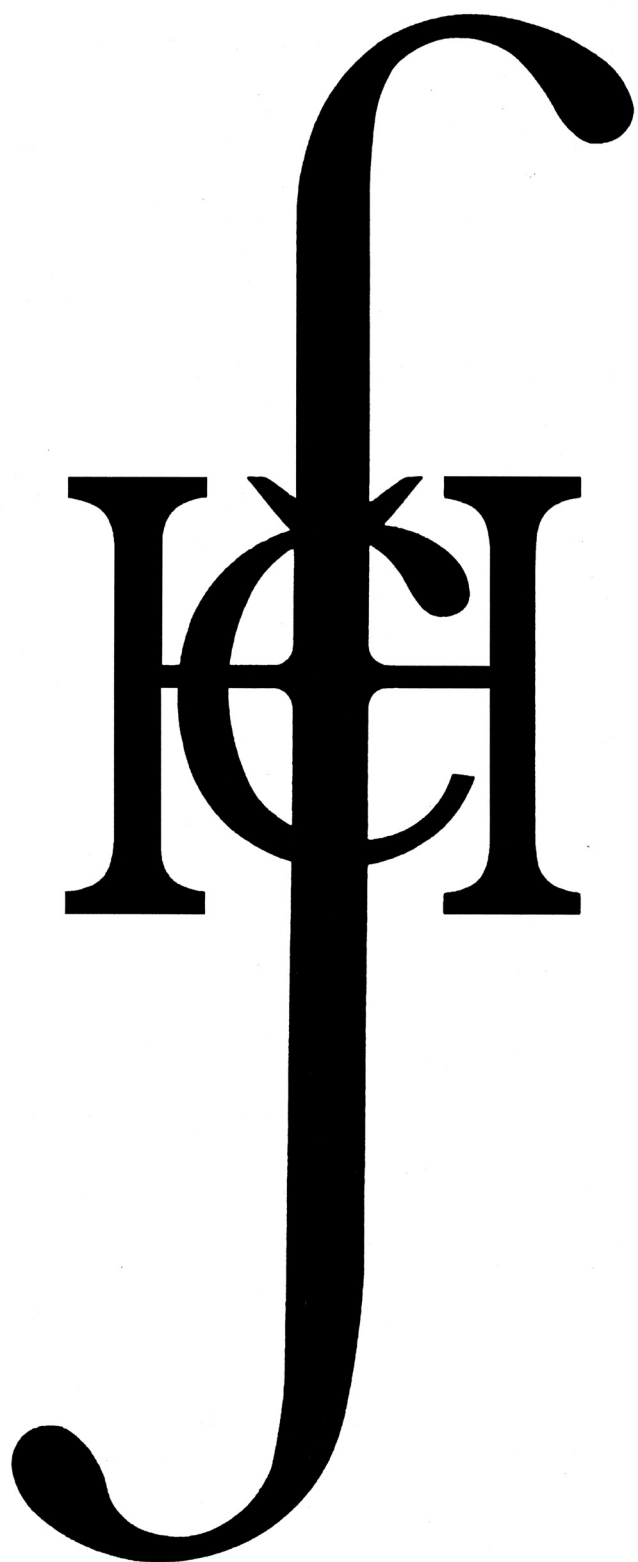
Výkonná redakce: PaedDr. Dagmar Soudská

Grafická úprava: Stanislava Jelínková

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

Adresa redakce: Univerzita Karlova v Praze – Pedagogická fakulta – vydavatelství
M. D. Rettigová 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

Mezinárodní sympozium Orff – Schulwerk (zpráva)

Elementární hudební a pohybová výchova v mezioborových souvislostech – takové bylo programové téma čtyřdenního setkání ve dnech 6.–9. 7. 2006 na univerzitě Mozarteum v Salzburgu. Na pět set delegátů z celého světa se setkala v Orffově institutu, na zámku Frohnburg a v koncertním sále Orchesterhaus v Nonntalu, aby jednalo, diskutovalo, aktivně se podílelo na workshopech a také se společně bavilo.

Organizační tým pod vedením Barbary Haselbach se zhostil úspěšně nesnadného úkolu. V konkurenci s Mozartovským rokem v Salzburgu a světovým fotbalovým šampionátem v sousedním Německu totiž nebylo opravdu

snadné získat sponzory. Přesto současný rektor Orffova institutu Thomas Heuer a představitel Orffovy nadace Wolfgang Hartmann mohli garantovat kvalitní obsazení konference. Přednášeli Horst Rumpf v dialogu s Manuelou Widmer, Fernando Palacios v dialogu s Verenou Maschat, Eckart Altemüller v dialogu s Reginou Pauli, Polo Vallejo v dialogu se Sofií López-Ibor. Týmové vedení ateliérů, workshopů a panelových diskusí bylo prezentováno takovými osobnostmi jako Christa Coogan a Doug Goodkin (téma – Multipolární inteligence), Soili Perkiö (Hudební výchova kojenců a batolat ve Finsku), Reinhold Wirsching (projekt elementár-

ní školy Carla Orffa v Německu), Werner Beidinger a Karin Schumacher (hudební terapie v nejranějším dětství v Berlíně a Postupimi), Andrea Sangiorgio (integrace Gordonovy teorie a modelů orffovských přístupů) apod. Andrea Sangiorgio bude hostem České Orffovy společnosti na víkendovém jarním semináři 13.–15. 4. 2007 v Praze 9, Letňanech.

Pracovní program byl doplněn o večerní společenská setkání a vystoupení studentů a absolventů Orffova institutu, slavnostní předání ceny Pro Merito Carla Orffa do Španělska Vereně Maschat, vystoupení rakouských a německých sborů, návštěvu Školy C. Orffa v Traunwalchen atd. Sympoziu

předcházela dvoudenní konference na téma celoživotního vzdělávání učitelů a kodifikace standardů pro různé úrovně kurzů, seminářů a dlouhodobých projektů.

Za Českou republiku se konference a sympozia aktivně zúčastnily předsedkyně České Orffovy společnosti PhDr. Jarmila Kotůlková a mezinárodní lektorka PaedDr. Lenka Pospíšilová. Bližší informace k institucím Orff Forum, Orff Stiftung, Orff Institut a k samotnému sympoziu jsou uvedeny na stránkách www.orff.de. Kontaktovat Českou Orffovu společnost je možné přes e-mail: orff@seznam.cz, průběžně doplňované informace o aktivitách ČOS lze zjistit na www.orff.unas.cz.

Jarmila Kotůlková



Do nového roku 2007

*redakční radě šťastnou ruku při vedení našeho časopisu,
autorům hodně kritických, ale současně i podnětných textů,
čtenářům uspokojivý pocit, že hudební výchova naší mládeže je trvale na dobré cestě
a všem stále pevné zdraví a hodně životního optimismu*

přeje redakce

MIKULÁŠ MIKULÁŠ

T.: V. LIPÁROVÁ
H.: J. VEREB

♩ = 68

C⁷ F⁶ C Fm

1. ČO TO ZVO - NÍ V BLÍZ - KOM LE - SE, TO ROL - NIČ - KY CIN - KA - JÚ.
 2. KTO NE - ZLO - STIL, NECH SA TE - ŠÍ, TEN BA - LÍ - ČEK DO - STA - NE.
 3. CIN - GI - LIN - GI, CIN - GI - LIN - GI, CIN - GI - LIN - GI, BOM, BOM, BOM,
 1. CO TO ZVO - NÍ V BLÍ - ZKÉM LE SE, ROL - NI - ČKY JIŽ CIN - KA - JÍ.
 2. KDO NE - ZLO BIL, AŤ SE TE - ŠÍ, TEN BA - LÍ - ČEK DO - STA - NE.
 3. CIN - GI - LIN - GI, CIN - GI - LIN - GI, CIN - GI - LIN - GI, BUM, BUM, BUM,

5 C F⁶ C F G⁷ C

TÁ - TO - ŠE SO ZLA - TOU HRI - VOU VEL - KÝ NÁ - K LAD ĎA - HA - JÚ.
 SA - NE LE - TIA A - KO VÍ - CHOR, PŘE - KVA - PE - NIE NAS - TA - NE.
 CIN - GI - LIN - GI, CIN - GI - LIN - GI, NE - O - BI - ŠIEL ŽIA DEN DOM!
 KO - NÍ - ČCI SE ZLA - TOU HŘÍ - VOU VEL - KÝ NÁ - K LAD TA - HA - JÍ.
 SA - NĚ LE - TÍ JA - KO VÍ - TR, PŘE - KVA - PE - NÍ NA - STA - NE.
 CIN - GI - LIN - GI, CIN - GI - LIN - GI, NE - O - BE - ŠEL ŽÁ - DNÝ DŮM!

REFRÉN

9 Dm⁷ G⁷ Cmaj⁷ Am⁷ Dm⁷ G⁷ C

MI - KU - LÁŠ SI V SA - NIACH SE - DÍ, STÁ - LE NIE - ČO PO - ČÍ - TA.
 MI - KU - LÁŠ SI V SA - NÍCH SE - DÍ, PO - ŘÁD NĚ - CO PO - ČÍ - TÁ.

13 Dm⁷ G⁷ Cmaj⁷ Am⁷ Dm⁷ G⁷

VE - ZIE DA - RY DOB - RÝM DE - ŤOM, PŘE - LE - TEL DNES POL SVE - TA.
 VE - ZE DÁR - KY HOD - NÝM DĚ - TEM, PŘE - LE - TĚL DNES PŮL SVĚ - TA.

LETIA VLOČKY Z NEBÍČKA

T.: VL. LIPÁROVÁ
H.: J. VEREB

1. CINGI-LINGI, CINGI-LINGI, CINGI-LINGI, CINGI-LINGI, BOM, BOM, BOM, BOM.

LETIA VLOČKY Z NEBÍČKA, SNEH NÁS HLADKÁ NA LÍČKA. MY SA TOMU TE ŠÍ

ME, HNEĎ PRE SÁ - NKY BE - ŽÍ - ME. CINGI - LIN - GI, CINGI - LIN - GI,

CINGI-LINGI, CINGI-LINGI, BOM, BOM, BOM, BOM. PA - DÁ SNEH - ŽIK NA NO - SY.

NE - CHOĎ PO SNE - HU BO - SÝ! NE - LÍŽ SNEH A CEN - CÚ - LE

A ZO STRO - MU BO - BU - LE! CINGI-LIN - GI, CINGI-LIN - GI,

CINGI - LIN - GI, CINGI - LIN - GI, BOM, BOM, BOM, BOM. SA - MÁ KRÁ-SA

VÔ - KOL NÁS. NA - STAL BIE - LY VZÁ - CNY ČAS. KE - BY

NE - BO - LO ZI - MY, NE - BO - LI BY PE - RI - NY.

VIANOČNÉ ZVONY VÁNOČNÍ ZVONY

T.: V. LIPÁROVÁ
H.: J. VEREB

♩ = 70

1. CE - LÝ SVET DNES O - SLA - VU - JE VIA - NO - CE.
2. SNEH SA SY - PE, HU - STO PA - DÁ Z VE - ČE - RA.
3. JE - ŽI - ŠKO SI SLAD - KO SPIN - KÁ V JA - SLI - ČKÁCH.

1. CE - LÝM SVĚ - TEM LE - TÍ SVÁT - KY VÁ - NO - ČNÍ,
2. BÍ - LÝ SNÍH SE TRŮPY - TÍ V ŠE - RU VE - ČE - RA,
3. PO - SLOU - CHEJ - TE, KO - LE - DNÍ - CI ZPÍ - VA - JÍ,

ZVO - NY VŠA - DE VY - ZVÁ - ŇA - JÚ.
ŽIA - RA SVE - TLA Z O - KIEN SVIE - TI.
VÔL A O - SOL NA - ŇHO DÝ - CHA.

ZVO - NY VŠU - DE VY - ZVÁ - ŇĚ - JÍ.
ZÁ - ŘE SVĚ - TEL Z O - KEN SVÍ - TÍ.
OD PLO - TNY SE ŠÍ - ŘÍ VŮ - NĚ.

A STROM - ČEK SA V KAŽ - DOM DO - ME LI - GO - CE.
AJ ROL - NI - ČKA ČA - RO - KRÁ - SNE ZA - ZNE - LA
A - BY MU LEN VEE - KÁ ZI - MA NE - BO - LA.

PŘI - CHÁ - ZE - JÍ NÁD - HER - NÉ DNY SVÁ - TE - ČNÍ,
ROL - NI - ČKA NÁM ČA - RO - KRÁ - SNĚ ZA - ZNĚ - LA,
LI - DÉ SE JIŽ NA PŮL - NO - ČNÍ CHY - STA - JÍ,

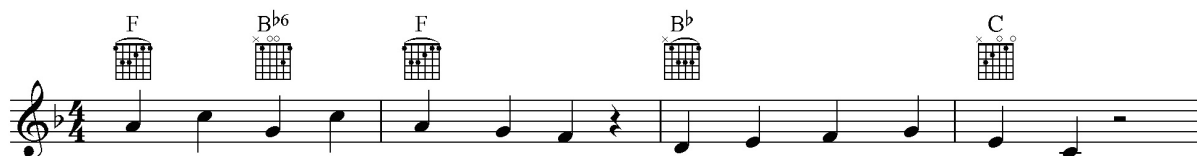
IU - DIA SI TU LÁ - SKU ŽE - LA - JÚ.
ŠTE - DRÝ VE - ČER JE TU PRE DE - TI.
OD MAM - KY ZNIE PES - NI - ČKA TI - CHÁ.

AN - DĚ - LÉ NA CHÓ - RECH ZPÍ - VA - JÍ.
ŠTĚ - DRÝ VE - ČER JE TU PRO DĚ - TI.
PŘI - VÍ - TAT TO VZÁ - CNĚ NE - MLU - VNĚ.

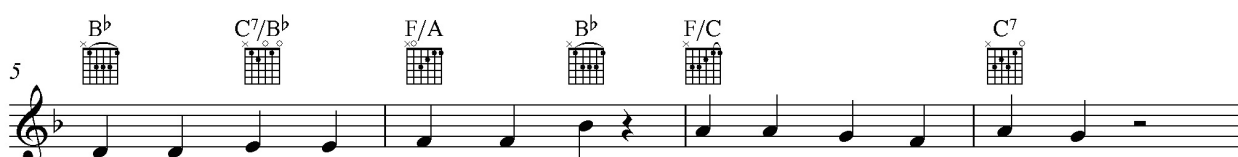
NA VIANOCE KRÁSNE JE NA VÁNOCE KRÁSNĚ JE

T.: V. LIPÁROVÁ
H.: J. VEREB

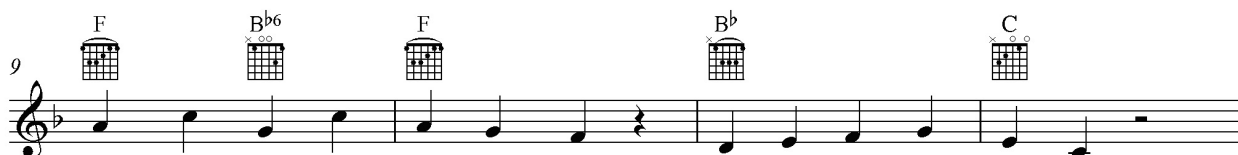
♩ = 56



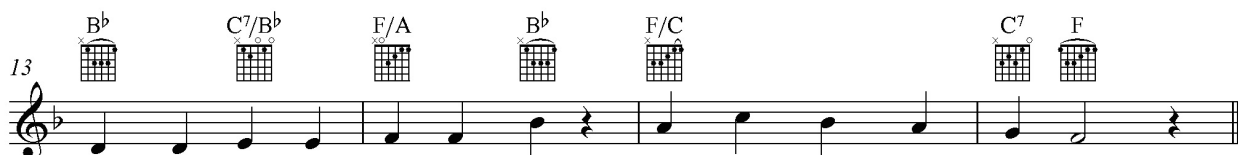
1. NA VIA - NO - CE KRÁ - SNE JE. JE - DLI - ČKA NÁM SVIE - TI.
2. HVIE - ZDI - ČKA NA STROM - ĆE - KU ČA - RO - KRÁ - SNE SVIE - TI.
1. PŘI - CHÁ - ZÍ ČAS VÁ - NO - ČNÍ, JE - DLI - ČKA NÁM SVÍ - TÍ.
2. HVĚZ - DI - ČKA NA STRO - ME - ČKU ČA - RO - KRÁ - SNĚ SVÍ - TÍ.



MI - LÝ DAR - ĆEK PRE - KVA - PÍ NE - DO - ĆKA - VĚ DE - TI.
VŠA - DE VO - NIA I - HLI - ĆIE, ME - DO - VNÍK A KVE - TY.
MI - LÉ DÁR - KY PŘE - KVA - PÍ, NE - DO - ĆKA - VĚ DĚ - TI.
VŠU - DE VO - NÍ JE - HLI - ĆÍ, OZ - DŮB - KY SE TRPY - TÍ.



ZVON - ĆEK ZVO - NÍ VE - SE - LO PR - VÝ, DRU - HÝ, TRE - TÍ.
VŠA - DE VLÁ - DNE SPO - KOJ - NOST, ME - LÓ - DI - A ZNIE TI.
ZVO - NEK ZVO - NÍ VE - SE - LE, PRV - NÍ, DRU - HÝ, TŘE - TÍ.
ZA - ZPÍ - VEJ - ME KO - LE - DY! S RA - DO - STÍ ZE ŽI - TÍ.



SVIE - ĆKY HO - RIA TI - CHÚ - ĆKO, PO - HO - DA K NÁM LE - TÍ.
POD - KO - VI - ĆKA PRE ŠTA - STIE ZO STROM - ĆE - KA ZLE - TÍ.
SVÍ - ĆKY HO - ŘÍ TI - CHOUN - CE, PO - HO - DA K NÁM LE - TÍ.
HÁ - DEJ - TE, KDO PRO ŠTE - STÍ POD - KO - VI - ĆKU CHY - TÍ.