

**Anotace:** Vztah mezi hudbou a jazykem lze zkoumat z mnoha pohledů. Význam hudební stránky řeči pro interpersonální komunikaci patří k nejnámějším. Z hlediska pedagogického je ovšem zajímavá možnost využití hudebních prvků v rámci studia cizích jazyků. To lze podložit i výsledky neurologických výzkumů, které poukazují na prokázanou spolupráci obou center v lidském mozku.

**Klíčová slova:** hudba, řeč, inteligence, ontogeneze, neurologické aspekty, sugestopedie, cizí jazyky.

Motto: „Hudba a jazyk je pár sester, blízkých si věkem, odlišných v osobnosti, které se však navzájem podporují a jsou si nejpřátelštějšími přítelkyněmi.“  
Robert Jourdain

Během posledních dvaceti let se objevily zásadní výzkumy a teorie v oblasti osvojování jazyka a budování jazykových kompetencí a mnohé z těchto výzkumů shledaly propojení jazyka a hudby jako pedagogicky nesmírně efektivní. Vztah mezi hudebními schopnostmi a jazykovým nadáním se přímo nabízí. Obojí je z části založeno na sluchových schopnostech – imitace zvuků a intonace, která je pro každý jazyk specifická, důležité je též uvědomování si rytmů a akcentů. Zvukovou stránkou jazyka a tedy jakousi „hudbou“ řeči se zabývá fonetika, jež je nezbytnou součástí studia každého cizího jazyka.

Učitelé cizích jazyků často využívají ve své práci instruktivních písní. Ty pomáhají lépe si zapamatovat slovní zásobu, ale i gramatické struktury. Velmi slavná je též scéna z filmové verze muzikálu *My Fair Lady*, kdy profesor Higgins učí Elizitu správnou melodii některých společenských frází pomocí předehrávání na zvonkohře. **Howard Gardner**<sup>1</sup> ve svých teoriích zase uvádí myšlenku, že lingvistická a hudební inteligence se velmi často vyskytují pospolu. Všechny tyto střípky ukazují, že hudba a jazyk mají mnoho společného. Dalšími společnými znaky je současné vnímání viděného i slyšeného, porozumění symbolům, které se používají k záznamu hudby i jazyka a také anticipace budoucího vývoje. Jazyk a hudba jsou „samostatné, avšak komplementární sys-

témy strukturované komunikace... jazyk je primárně odpovědný za obsah a hudba za emoce“.<sup>2</sup>

Slovo muzika, pocházející z řeckého *mousikas*, zahrnovalo mnohem více než jen hudbu jako takovou, hudba zde současně implikovala jazyk. „Jazyk umožňoval řeckému posluchači pochopit přesný obsah písně, který rytmus a melodie měla evokovat.“<sup>3</sup> Řecké mýty chápou slovo muzika jako něco, co pochází od Múzy a právě zde může najít mýtický společný kořen hudby a jazyka. Múzy byly sestry, z nichž sedm inspirovalo všechny antické literární žánry, osmá astronomií a poslední tanec.

Hudba je nezbytnou součástí jazyka ve smyslu lidského komunikačního prostředku. Hudební terapeut **Del Campo** (1997) uvádí, že „každá interakce probíhající pomocí řeči má následující prvky – pouze 15 % informací získáváme z verbálního projevu, 70 % procent nám zprostředkovává řeč těla a zbylých 15 % získáváme z hudebních složek jazyka – intonace, rytmu, tempa“.<sup>4</sup> Tyto procentuální proporce se samozřejmě mezi autory

<sup>2</sup> JOURDAIN, R. Music, the Brain, and Ecstasy: How Music Captures our Imagination. New York, 1997, s. 293. In STANSELL, J. W. *The Use Of Music For Learning Languages: A Review Of Literature* [online]. 2005 [cit. 4. března 2008]. Dostupné na WWW: <<http://www.mste.uiuc.edu/courses/ci407su02/students/stansell/Literature%20Review%201.htm>>.

<sup>3</sup> DICKINSON, G. L. *The Greek view of life*. New York, 1909, s. 217. In viz výše.

<sup>4</sup> MORA, C. F. Foreign language acquisition and melody singing. *ELT Journal*, 2000, č. 2, s. 147. In viz výše.

liší, ale opět zde najdeme mýtické komponenty – hudba, slovo a tělo. Pokud bychom si odmysleli řeč těla, například při telefonním rozhovoru, stále nám zůstanou dvě složky, které se podílejí na finální přijaté informaci přibližně rovným dílem – CO říkáme (verbální složka řeči) a JAK to říkáme (hudební složka řeči).

Důkazem propojenosti hudby a jazyka je také ontogeneze lidské řeči, průběh narůstající kompetence v používání našeho mateřského jazyka. **Carmen Mora** ve svém výzkumu říká, že „první věc, kterou se naučíme při osvojování jazyka, je intonace rozhovoru, uspořádání síly a intonační výšky lidského hlasu“<sup>5</sup> Podle stejného výzkumu je dítě schopno imitovat melodické obrysy a rytmus řeči mnohem dříve, než vysloví první skutečné slovo. K podobným závěrům došla též **Joanne Loewy**, která zavádí pojem „hudební etapy vývoje řeči“. Svůj výzkum založila na práci **Ch. van Ripera**, zakladatele moderní řečové terapie. Loewy říká, že v „intonaci dětského pláče a broukání lze identifikovat komunikační účel. Pláč a broukání jsou prvním slyšitelným vyjádřením potřeb dítěte. Protože zde nenacházíme žádná slova, celá tato komunikace spočívá v „hudební složce těchto prvních projevů“<sup>6</sup> **Stansell** k tomu dodává,

<sup>5</sup> Tamtéž.

<sup>6</sup> LOEWY, J. W. The musical stages of speech: A developmental model of pre-verbal sound making. *Music Therapy*, 1995, č. 1, s. 51. In STANSELL, J. W. *The Use Of Music For Learning Languages: A Review Of Literature* [online]. 2005 [cit. 4. března 2008]. Dostupné na WWW: <<http://www.mste.uiuc.edu/courses/ci407su02/students/stansell/Literature%20Review%201.htm>>.

že všichni si v sobě neseme určité intuitivní podvědomí toho, že hudba sděluje stejné obsahy jako řeč ovšem na lingvisticky mnohem jednodušší úrovni. Díky tomu jsme schopni našim dětem porozumět a jejich potřeby uspokojit. Zde je vidět, že hudba a řeč jsou navzájem složitě propletené.

Do třetice si můžeme zmínit ještě jeden obdobný výzkum, opět zaměřený ontogeneticky. Autorka **Chen-Hafteck** říká: „Hudba a řeč jsou dva způsoby, kterými lidé komunikují a vyjadřují se za použití zvuků. Od narození děti začínají poslouchat a jejich prvotní projev nerozlišují mezi melodií a obsahem, zpěvem a řečí.“<sup>7</sup> Lze tedy konstatovat, že spojení hudby a jazyka – ať už v terapii nebo výuce – je podloženo kulturním dědictvím i ontogenezí řeči u člověka.

Z hlediska neurologického můžeme zmínit práci současného významného neurologa **Roberta Zatorreho**,<sup>8</sup> který se zabývá právě výzkumy v oblasti kooperace kognitivních struktur pro jazyk a hudbu. Ve své práci říká, že fonologické procesy probíhají v systému zahrnujícím převážně oblast levé hemisféry mozku, kdežto zpracování hudebních podnětů je odpovědností hemisféry pravé. Ačkoli tedy dvě klíčové části řeči – fonémy a melodie – jsou zpracovávány opačnými hemisfé-

<sup>7</sup> CHEN-HAFTECK, L. Music and language development in early childhood: Integrating past research in the two domains. *ECDC*, 1997, č. 130, s. 85. In viz výše.

<sup>8</sup> PERETZ, I., ZATORRE, R. (2005) Brain organization for music processing. *Annual Review of Psychology*, vol. 56, s. 89-114.

rami, přesto je výsledkem harmonie, daná spoluprací hudebního a jazykového centra. Nejlepších výsledků při osvojování cizího jazyka se tedy dosahuje u dětí, které více vnímají melodiku řeči a bez větších problémů pak dokáží téměř bezchybně imitovat akcent jazyka, a také u lidí muzikálních, kteří mají pro studium cizích jazyků lepší předpoklady díky své zvýšené vnímavosti pro intonaci řeči. Ačkoli neurologické výzkumy mozku a funkcí jeho jednotlivých oblastí jsou ještě stále v plenkách, některé poznatky už mezi učiteli zdomácněly. Běžně se používá terminologie jako je funkce levé a pravé hemisféry, kdy mezi úkoly levé patří myšlení analytické a chladná logika a pravé přisuzuje me zpracování emocí a umění.

Současná metodika cizích jazyků se snaží posunovat výuku více směrem k funkcím pravé hemisféry, tedy ke způsobům nikoli vědomého učení, ale spíše podvědomého osvojování. Jedná se určitou imitaci přirozeného způsobu, jakým jsme začali používat svou mateřštinu. **Regina Richards**, současná psycholožka a pedagožka, říká: „*Hudba, rytmus a pohyb vytvářejí spojení mezi zpracováním hudby v pravé hemisféře a zpracováním verbálních informací v hemisféře levé.*“<sup>9</sup> Když tedy mozek zpracovává hudební podněty, pracují obě hemisféry naráz, a tak se stírají rozdíly mezi jejich tradičně uznávanými funkcemi. Další vědci na tomto poli, **Palmer** a **Kelly**, zdůrazňují, že sudý takt většiny písní koresponduje se střídáním přízvuchých a nepřízvuchých slabik v řeči. To pomáhá k lepšímu zapamatování zpívaných slov a frází. „*Pokud hudba a slovo spolu souhlasí v přízvuku a těžkých a lehkých dobách, student výrazně*

*získá v oblasti porozumění, paměti, anticipace i doby pozornosti.*“<sup>10</sup>

V 70. letech se objevila nová metoda studia cizích jazyků, tzv. sugestopedie, ve které měla klíčovou úlohu právě hudba a jiné úrovně mozkové aktivity (běžná studijní, koncentrovaná pozornost – hladina beta) – zejména hladina alfa. Klíčovou aktivitou byl poslech textu čteného učitelem, který úmyslně moduloval svůj hlas tak, aby korespondoval se znející hudbou. Základní myšlenkou bylo, že každý se může bez většího úsilí a stresu naučit cizí jazyk pomocí hudby, hlubokého dýchání a dalších relaxačních prvků. Strach z nového a sociální inhibice jsou někdy natolik silné, že vlastně člověku znemožňují si další jazyk osvojit. Pomocí hudby a relaxačních technik se měly všechny tyto negativní pocity a obavy odbourat, a nastolit tak ideální podmínky pro učení. Tato metoda spadá mezi humanistické techniky a byla určena dospělým. Zakladatelem byl Bulhar **Georgij Lozanov**. Hudba, která se převážně využívala, byla hudba Mozartova a barokní hudba.

Propojení mezi hudbou a jazykem umožňuje hudbě být významným pomocníkem při studiu slovíček a frází, což jsou jinak úkoly Gardnerovy lingvistické inteligence. Autor na svých webových stránkách navrhuje, aby se tvůrci kurikulárních dokumentů nad těmito důkazy zamysleli a zakomponovali pro časy budoucí hudební terapie a hudební výuku cizích jazyků mezi oficiálně uznávané a doporučené metody.

V návaznosti na myšlenku využití hudby při výuce cizího jazyka si ještě uvedeme jeden zajímavý jev. **Murphey** zmiňuje tzv. Song-Stuck-In-My-Head-Phenomenon, což by se dalo volně přeložit jako fenomén „písně uvízlé v hlavě“. V podstatě hovoří o tom, co se každému někdy stane – nemůžeme se zbavit písničky, kterou jsme někde zaslechli, usadila se nám v hlavě a my si ji musíme pořád

<sup>10</sup> PALMER, C.; KELLY, M. Linguistic prosody and musical meter in song. *Journal of memory and language*, 1992, č. 31, s. 539. In viz výše .

a pořád dokola pobrukovat. Tento jev je vlastně velmi žádoucí pro studium jazyka a nabízí se zde použití vhodných písní pro osvojení některých gramatických struktur, které jsou pro dospělého studenta jinak téměř nepřekonatelné. **Murphey** říká, že tento fenomén „*umožňuje polohlasné a v podstatě necílené opakování lingvistického obsahu, což má za následek prohloubení pamětní stopy v mozku. Zejména populární písně mohou být velmi užitečné, protože obsahují četná osobní zájmena, a umožňují tak studentovi předstírat, že je účastníkem „rozhovoru“ se zpěvákem či zpěvačkou.*“<sup>11</sup>

Australští muzikologové **Mac Arthur** a **Trojer** dokonce navrhují, že vzhledem k množství sdíleného mezi hudbou a jazykem, by některé metody, které se využívají k výuce jednoho, mohly být použitelné i k výuce druhého, a jako ideální

příklad zmiňují Orffův Schulwerk. Svou metodu nazývají hudebně-lingvistickou technikou.

Již zmiňovaná **Carmen F. Mora** shrnuje všechny tyto poznatky. Podle ní by hudba a jazyk měly jít ruku v ruce při výuce cizích jazyků. Kombinace slovně - hudebních aktivit přispívá k lepšímu zapamatování slov, frází i gramatiky, uvolňuje atmosféru ve třídě a snižuje nervozitu studentů. Kombinace hudby a cizích zvuků přispívá k uložení obojího do dlouhodobé hudební paměti.<sup>12</sup>

Z výše uvedeného textu vyplývá jednoznačná provázanost hudby a jazyka jak z hlediska běžného života, tak z hlediska využitelnosti v pedagogice. Lidé s vyšší hudební inteligencí mají většinou i nadání jazykové, otázkou zůstává, zda tedy jazykové nadání s sebou nese současně i vyšší hudební schopnosti.



<sup>9</sup> RICHARDS, R. G. Music and rhythm in the classroom. In *Learn: Playful techniques to accelerated learning*. 1993, s. 109. (ERIC Document Reproduction Service No. ED379071). In STANSELL, J.W. *The Use Of Music For Learning Languages: A Review Of Literature* [online]. 2005 [cit. 4. března 2008]. Dostupné na WWW: <<http://www.mste.uiuc.edu/courses/ci407su02/students/stansell/Literature%20Review%201.htm>>.

<sup>11</sup> MURPHEY, T. The song stuck in my head phenomenon: A melodic Din in the LAD? *System*, 1990, č. 1, s. 58-59. In STANSELL, J. W. *The Use Of Music For Learning Languages: A Review Of Literature* [online]. 2005 [cit. 4. března 2008]. Dostupné na WWW: <<http://www.mste.uiuc.edu/courses/ci407su02/students/stansell/Literature%20Review%201.htm>>.

<sup>12</sup> MORA, C. F. Foreign language acquisition and melody singing. *ELT Journal* 2000, č. 2, s. 150. In STANSELL, J.W. *The Use Of Music For Learning Languages: A Review Of Literature* [online]. 2005 [cit. 4. března 2008]. Dostupné na WWW: <<http://www.mste.uiuc.edu/courses/ci407su02/students/stansell/Literature%20Review%201.htm>>.

# Učitel, klavír a improvizace 2. část

Michal Nedělka

**Anotace:** Řešení rozvoje improvizčních dovedností v učebnicích klavírní improvizace sleduje dva cíle – doprovod lidové písně a vlastní pianistův projev. Publikace pro budoucí pedagogy obsahují převážně základní stylizace doprovodu, učebnice pro hráče se zaměřují převážně na improvizaci v soudobých stylech a na základy improvizace jazzové.

**Klíčová slova:** tvořivost, improvizace, doprovod, soudobé styly, jazz.

V minulém díle jsme vymezili pojem improvizace na základě příslušné literatury a představili stručně její vývoj. Nyní se zastavíme u dostupných učebnic improvizace a u problémů, které preferují s ohledem na své určení.

Učebnice klavírní improvizace sledují dva okruhy problémů: **improvizaci doprovodu lidové písně a vlastní pianistův projev.** Publikace zaměřené na **písňové doprovody** jsou určeny především **budoucím hudebním pedagogům**, pro něž je tato dovednost nepostradatelná. Studentům učitelství pro první stupeň základní školy věnoval skriptum Rudolf Bernatík.<sup>1</sup> Neprofesionálním pianistům přibližuje jednoduché stylizační možnosti v rámci tří hlavních kvintakordů. Studujícím téhož oboru určil skriptum také Pavel Klapil.<sup>2</sup> V souladu se šíří zpracovaného materiálu zasahuje text hlouběji zejména problematiku harmonie a tonality – týká se diatoniky i chromatiky (mimotonálních dominant) a uvádí též možnosti pohybu v církevních modech. Systematický postup ke složitějším stylizacím v přípravě učitele hudební výchovy na 2. stupni základní školy a průpravu ke hře podle akordových značek s rozsáhlou zásobou notových příkladů nabízí Jaroslav Drášil,<sup>3</sup>

výčet stylizačních možností včetně důrazu na hlavní problémy při improvizaci doprovodu na této úrovni učitelské přípravy pak podává Leoš Faltus.<sup>4</sup> K publikacím tohoto okruhu lze přiřadit i příspěvek Oldřicha Duzbavy,<sup>5</sup> třebaže jde pouze o článek. Autor v něm totiž na malé ploše podává stručný nástin metodické řady úloh, které vedou k osvojení základních improvizčních dovedností pro doprovod lidové písně. Důraz klade na výrazovou jednotu písně a doprovodu a uvádí příklady, jak lze vcelku jednoduchými prostředky dosáhnout uspokojivého znění. Naproti tomu komplikovanější stylizace a především harmonickou stavbu doprovodu doporučuje Mikuláš Popovič.<sup>6</sup> Jeho skriptum je v podstatě učebnicí praktické harmonie (pro hudební pedagogy velmi užitečné) na základě doprovodů lidových písní, čemuž napovídá i preference čtyřhlasé sazby obvyklé při osvojování klasicko-romantických harmonických zákonitostí. Podrobné komentáře samozřejmě čtenáře vedou k hlubšímu poznání a k praktickému osvojení jednotlivých problémů, na druhé straně však autorova snaha zachytit problematiku ve značně širší (informace o výjimkách z pravidel a o eventualitách postupů) ubírají textu na přehlednosti a méně zkušeného čtenáře mohou přimět k tomu, aby sáhl po textu, který se zabývá skutečně jen základními problémy. Budoucím učitelům

hudební výchovy určil skriptum také Jiří Bezděk.<sup>7</sup> Hlavní pozornost věnuje harmonizaci ve čtyřhlasé sazbe, která bývá v přípravě budoucích hudebních pedagogů největším problémem. Její teoretické i nástrojové zvládnutí ovšem přináší zběhlost v akordické stavbě a otevírá cestu k různorodým stylizacím.

V popředí zájmu autorů zabývajících se doprovody lidových písní stojí především harmonická stavba doprovodné linie bez větších nároků na interpretační zvládnutí faktury a na propracovanou klavírní stylizaci, výjimkou je ovšem skriptum Věry Jůzlové.<sup>8</sup> Cvičení disponují obvyklým harmonickým materiálem, figury předkládané pianistovi k použití v improvizovaných doprovodech však představují na různých úrovních technické náročnosti nápaditá stylizační řešení. Rozvíjejí také nástrojovou zběhlost v širším slova smyslu – vedou k izolaci technických problémů a k samostatné práci při jejich překonávání.

Učební texty zaměřené na širší rozvíjení improvizčních aktivit nechávají instrumentalistovu projevu daleko více volnosti, než je tomu při doprovodech písní. Návrhy řešení kreativních úkolů jsou přesnější v počátečních fázích výuky, zatímco s přibývajícím improvizátorovými zkušenostmi očekávají nárůst podílu vlastní pianistovy invence a tvořivé práce. Podrobný popis a příkladová

dokumentace improvizčních možností, které nabízejí hudebně vyjadřovací prostředky a žánry, slouží jako východiska pro vlastní improvizaci ve skriptu Tomáše Vránka.<sup>9</sup> Popisované jevy autor dokládá též četnými notovými ukázkami z hudby jazzové.

**Metodice jazzové improvizace** se obecně věnuje daleko více autorů, neboť okamžitý kreativní projev je v této hudbě postaven naroven výkonu interpretačnímu,<sup>10</sup> často i kompozičnímu, a to se zvláštním důrazem na pohotovost při skupinové improvizaci. V centru pedagogického zájmu zde proto stojí systematické rozvíjení vázané improvizace – zvládnutí typických figur (doprovodných i melodických) v naznačené formové struktuře a rozsahu, s požadovaným harmonickým či melodickým průběhem apod. Takto koncipoval učební text Emil Hradecký.<sup>11</sup> Akordovými značkami opatřil lidové i umělé populární písně a představil vhodné doprovodné figury. Doprovodné figury jsou také základním materiálem publikace Berndta Franka.<sup>12</sup> Spolu s nimi

<sup>1</sup> BERNATÍK, R. *Klavírní doprovody písní hudební výchovy pro I.–IV. ročník základní školy*. Ostrava : Pedagogická fakulta, 1984. 175 s.

<sup>2</sup> KLAPIL, P. *Doprovody lidových písní Čech a Moravy*. 2. vyd. Olomouc : Pedagogická fakulta UP, 1993.

<sup>3</sup> DRÁŠIL, J. *Klavírní improvizace doprovodu. Díl 1. 2. vyd.* Hradec Králové : Pedagogická fakulta, 1987. 171 s.

<sup>4</sup> DRÁŠIL, J. *Klavírní improvizace doprovodu. 2. díl. 2. vyd.* Hradec Králové : Pedagogická fakulta, 1987. 230 s.

<sup>4</sup> FALTUS, L. *Řízená improvizace klavírního doprovodu lidových písní*. Praha : SNTL, 1982. 96 s.

<sup>5</sup> DUZBABA, O. *Klavírní improvizace v přípravě učitelů. Hudební výchova, 1993/94, roč. 2, č. 4, s. 65-66.*

<sup>6</sup> POPOVIČ, M. *Harmonický materiál k doprovodu lidové písně*. Praha : SPN, 1975. 128 s.

<sup>7</sup> BEZDĚK, J. *Úvod do harmonizace české lidové písně a do její jednoduché stylizace pro klavír a akordeon*. 3. vyd. Plzeň : Západočeská univerzita, Pedagogická fakulta, 1999. 118 s.

<sup>8</sup> JŮZLOVÁ, V. *Průpravná technická cvičení pro transpozici a doprovody lidových písní*. Praha : SPN, 1973. 110 s.

<sup>9</sup> VRÁNEK, T. *Anatomie improvizace*. České Budějovice : Jihočeská univerzita, 1996. 142 s.

<sup>10</sup> Srv. ŠOLC, J. *Jazzové studie*. Rokyčany : MIDI MUSIC STUDIO-EDY'S SCORE, 1992. 18 s. KÖHLER, J. *Variety rytmických figur tanců*. Praha : Panton, 1982. 57 s. BARESEL, A.; GEBHARDT, R. *Jazz-Klavierschule*. 2. vyd. Leipzig : Wilhelm Zimmermann, 1983. 81 s.

<sup>11</sup> HRADECKÝ, E. *Hrajeme na klavír podle akordových značek*. 6. vyd. Praha : EDIT, 1991. 91 s.

<sup>12</sup> FRANK, B. *Rhythm-Styles for piano. Band 1*. Mainz : Schott Musik International, 1996. 66 s. FRANK, B. *Rhythm-Styles for piano. Band 2*. Mainz : Schott Musik International, 1997. 70 s.

si má pianista osvojit akordický materiál pro jazzovou ansámblou hru nebo pro doprovod sólisty, a proto autor pomíjí melodickou improvizaci.

Na rozvoj improvizčních dovedností začátečníka vně dur-mollové tonality zaměřil cyklus drobných aleatorických skladeb Juliusz Łuciuk.<sup>13</sup> Ráz improvizací udávají počáteční motivy i drobná výtvarná dílka odpovídající programnímu názvu každého kusu. Podobně koncipoval cyklus *Musikalisches Bilderbogen* Herbert Schramowski.<sup>14</sup> Improvizací projev je tu ovšem daleko těsněji sevřen tzv. malou aleatorikou a inspirační momenty představují pouze obrazné názvy skladeb, nikoli již podněty výtvarné. Přesnější vedení hráčova samostatného projevu má úskalí i výhody: na jedné straně brání odhalení bujné imaginace a kreativní spontaneity mimořádně talentovaných jedinců, na druhé straně však poskytuje bezpečné zázemí méně zkušenému učiteli i žákovi, který se tak nemá ztratit v bezbřehé šíři možných řešení a ve stylizační nesourodosti improvizace. Tyto mantinely nejsou stanoveny náhodně, vyplývají z podstaty skladeb komponovaných volně atonálně i dodekafonicky. Improvizace pak předpokládá spíše intuitivní dodržení kompoziční techniky.<sup>15</sup>

Důkladným rozpracováním metodického postupu výuky klavírní improvizace se zabývá Günter

Philipp.<sup>16</sup> Improvizaci chápe jako přirozenou součást nástrojové hry, což dokládá četnými vědecky odůvodněnými metodickými postřehy s drobnými notovými příklady, jež zpracovanou problematiku ilustrují, ale nečiní si nárok stát se návodem k praktické činnosti.

Také Herbert Schramowski<sup>17</sup> koncipoval *Schöpferisches Gestalten am Klavier* jako kompletní učebnici klavírní improvizace. Vychází ze základní harmonické kadence a její melodizace akordickými tóny, posléze zapojuje tóny melodické. Další postup odvíjí autor od melodické stavby – od motivické práce přechází ke stavbě periody a malých forem, přičemž doprovod spočívá na základních tónech hlavních kvintakordů. I v lidových písních zůstává doprovod zprvu týž, aby se pianista plně soustředil na práci s melodií – na tvorbu předeher, doher a na improvizaci variací. Teprve tam obohacují doprovod ostinata či příznávky. Harmonický materiál se rozšiřuje pozvolna, a to především v závislosti na pohybu basu. Z něho vyplývají akordické obraty, a tedy i plynulejší pohyb hlasů. Forma lidové písně představuje inspiraci pro volnou improvizaci. Autor předkládá pianistovi řadu příkladů, které vyžadují dokončení nejdříve třeba jen v jednohlasu a teprve později v odpovídající klavírní sazbě. Hlavní prostor pro polyfonní improvizaci vyplňuje dvojhlas – dvojhlasá věta, průprava k imitaci, variace cantu firmu, lidová píseň v úloze cantu firmu, barokní menuet, tokáta, dvojhlasá fuga. Polyfonické zpracování vyžadují také úpravy modálních lidových písní, odkud autor směřuje k improvizacímu rozšiřování tonality míšením církevních modů, zapojováním modálních postupů do dur-mollové tonality a využitím moderní evropské modalit i modů sestavených samotným improvizátorem. Zde klade Schramowski zvýšený důraz též na rytmickou stránku improvizace (uvádí příkla-

dy členitého či naopak motorického rytmu) i na střety pestře utvářených melodických linií s konstantními prostředky v podobě ostinat a prodelev. Schramowski pak uvádí další prostředky typické pro soudobou tvorbu – intervalové i akordické paralelismy, zahuštěné a kvartové akordy, to vše v příkladech vyžadujících improvizací dokončení. Stručně se věnuje také improvizacímu zpodobení programních námětů, zacházení s clustery, zvukovým možnostem klavíru preparé a podrobněji se zabývá dodekafonickou improvizací. Pro práci s improvizací nepadnou uchopitelnou dvanáctitónovou zásobou doporučuje podobný postup jako C. Bresgen<sup>18</sup> – rozdělení řady na kratší úseky, s nimiž může pianista pracovat samostatně při značné volnosti v opakování či přeskupování tónů. Všechny představené problémy jsou doloženy příklady, které vyžadují dopracování s různou mírou volnosti v závislosti na daném stylu. Poměrně velký rozsah ploch komponovaných samotným autorem s sebou nese tytéž klady a zápory, jako je tomu v cyklu *Musikalisches Bilderbogen* téhož autora. Přestože se Schramowského učebnice jistě záměrně vyhýbá širší formové specifikaci a zařazení romantických výrazových prostředků, představuje po metodické stránce jeden z nejpracovavějších učebních textů, který logicky a systematicky pokrývá obě stěžejní oblasti klavírní improvizace – doprovod písní a volnou improvizaci.

Specifickou oblast představuje **metodická literatura pro přípravu interpreta**, která však k tomu využívá alespoň v počátečních fázích také improvizace. Taková příprava většinou nepřekračuje rámec dur-mollové tonality a nezřídka bývá spjata s cílem poskytnout začínajícímu pianistovi základní hudebně teoretické poznatky. Výhradně improvizací vede klavíristy-záčátečnický Jana Marcolová.<sup>19</sup> Její *Klavírní improvizace*

je adresována pedagogům, kteří mají žáka systematicky motivovat k improvizovanému projevu a na jeho základě mají pěstovat a upevňovat základní pianistické návyky. Do nástrojového projevu integruje autorka mimohudební motivace, zpěv, lidovou píseň s vlastním doprovodem a především využití širše vyjadřovacích možností nástroje k tomu, aby jej začínající pianista začal považovat skutečně za vlastní. Pianista tak směřuje od zvukomalby k motivické práci, k základům pasážové hry a formové stavby, a dokonce i k melodramatickému útvaru, kdy recitaci podkládá vlastní improvizací. Improvizace jako součást pianistické přípravy se objevuje rovněž v metodickém díle Madeleine a Ginette Martenotových.<sup>20</sup> Autoři nechávají prostor pro spontánní improvizaci pestrých rytmů, pro melodické obměny studovaného repertoáru, pro volnou improvizaci inspirovanou verši i pro řešení poměrně složitých harmonických úkolů: na základě generalbasu a melodické linky má hráč vypracovat harmonickou strukturu skladby ještě dříve, než se seznámí s originálním zápisem. Elementy improvizace v různém rozsahu zapojují do počátků pianistické přípravy téměř všechny významné soudobé klavírní školy. Většinou jde o hru bez not – instrumentalista vyhledává na klaviatuře melodie známých písní a jednoduše je doprovází, čímž přirozeně ztrácí ostych před klaviaturou. Někteří autoři však jdou dále a nechávají žáka skutečně improvizovat – dokončovat zadané melodie i vytvářet melodie vlastní, zhudebňovat říkadla, obměňovat a improvizovat melodické a doprovodné linie. Ludmila Šimková<sup>21</sup> dokonce v zájmu rovnocenného využití obou rukou požaduje, aby žák hrál melodii písně v levé ruce a improvizovaný doprovod svěřil ruce pravé. Tento požadavek předpokládá, že žák bude od počátku směřovat spíše než k obvyklým prodlevám či

<sup>13</sup> ŁUCIUK, J. *Improvisazioni per bambini per pianoforte*. Kraków : Polskie Wydawnictwo muzyczne, 1981. 15 s.

<sup>14</sup> SCHRAMOWSKI, H. *Musikalisches Bilderbogen*. Leipzig : VEB Deutscher Verlag für Musik, 1980. 50 s.

<sup>15</sup> Srov. BĚLOHLÁVKOVÁ, P. Transformace či popírání tradice – dva výchozí momenty vývoje artificiální hudby na konci 20. století. In *Čeští hudební klasikové na prahu 21. století*. Ostrava : Pedagogická fakulta Ostravské univerzity, 2002, s. 144-155. ISBN 80-7042-204-1. BĚLOHLÁVKOVÁ, P. Círad Kohoutek – osobnost pedagoga, teoretika a skladatele. In *Česká hudba 2004. Osobnosti, instituce, vědecké, umělecké a hudebněpedagogické aktivity*. Ostrava : Pedagogická fakulta Ostravské univerzity, 2004.

<sup>16</sup> PHILIPP, G. *Klavier. Klavierspiel. Improvisation*. Leipzig : VEB Deutscher Verlag für Musik, 1984. 703 s.

<sup>17</sup> SCHRAMOWSKI, H. *Schöpferisches Gestalten am Klavier*. 2. vyd. Leipzig : VEB Deutscher Verlag für Musik, 1977. 136 s.

<sup>18</sup> BRESGEN, C. *Die Improvisation*. Heidelberg : Quelle & Meyer, 1960, s. 84-85.

<sup>19</sup> MARCOLOVÁ, J. *Klavírní improvizace pro děti předškolního věku a žáky 1.-3. ročníku LŠU. Metodická příručka pro pedagogy*. Praha : Panton, 1983. 36 s.

<sup>20</sup> MARTENOT, M.; MARTENOT, G. *L'étude vivante du piano*. 3. vyd. Paris : Éditions Henry Lemoine, 1970.

<sup>21</sup> ŠIMKOVÁ, L. *Klavírní prvouka – metodické poznámky*. Praha : Bärenreiter, 2003, s. 29.

figurám (například v podobě příznaků) k melodicky rozvinutým doprovodným liniím.

Podobné úkoly najdeme též v metodických pokynech ke klavírní škole Zdenky Průšové a Zdeny Janžurové.<sup>22</sup> Zatímco však melodická improvizace dospívá zde od imitace slyšeného (hry na ozvěnu) až k malému rondu a dává prostor fantazii, doprovody sestávají spíše z osvědčených a tradičních prodlev, ostinat a dalších figur v obvyklých, snadno hratelných stylizacích. Pro rozvoj improvizacních návyků je jistě příznivý požadavek na podkládání

<sup>22</sup> JANŽUROVÁ, Z.; PRŮŠOVÁ, Z. *S písničkou u klavíru. Metodické pokyny pro práci s písní v klavírním vyučování na LŠU. Praha: Supraphon, 1985. 86 s.*

melodií paralelními terciemi či sextami i rozproštění doprovodu do obou rukou s absencí melodického hlasu. Začátečník tak má možnost zacházet s klavírem jako se skutečně doprovodným nástrojem a v této funkci může využít jeho širokého zvukového spektra. Zvukovou kvalitu respektují také technicky náročnější stylizace písní, kdy levé ruce je svěřena jen basová linie, zatímco harmonický materiál konkretizuje ruka pravá, i složitější ostinata a úpravy písní s využitím vedlejších stupňů.

Méně přesnou metodikou improvizace doprovodů se vyzna-

<sup>23</sup> KRAEHENBUEHL, D.; CLARK, F.; GOSS, L. *Keyboard Theory. Book 1, 2, 3, 4. Secaucus: Warner Bros, 1978, 1965, 1965, 1965.*

čuje čtyřdílná *Keyboard Theory*.<sup>23</sup> Improvizace doprovodů se tu sice stávají doplňkem k teoretickým informacím i k získaným nástrojovým dovednostem ve většině lekcí, zpočátku však chybí přesnější pokyny či vzory. Předpokládá se zřejmě patřičně vyškolený učitel, který podle látky dané lekce dokáže korigovat kreativní zadání, například doplnění basových tónů pod akordy určené pravé ruce. S osvojováním harmonických jevů spojuje improvizaci také škola *Basic Piano for the College Student*.<sup>24</sup> Autoři

<sup>24</sup> ZIMMERMAN, A.; RUSSELL, H.; PRIESING, D. *Basic Piano for the College Student*. 4. vyd. Debuque: Wm. C. Brown Company Publishers, 1984. 230 s.

opět využívají improvizace doprovodu s aktuálním harmonickým materiálem, přičemž požadované figury bývají udány v prvních taktech písní.

Přehled literatury ukazuje, že klavírní improvizace představuje disciplínu různě obsahově zaměřenou, integrující poznatky a dovednosti získávané v komplexu hudebního vzdělávání a využívající bohatou metodickou paletu. Jeden učební text tak nemůže obsáhnout všechny problémy, jež při výuce improvizace vystávají. Z dostupných publikací lze však vybrat okruhy problémů, které metodicky souvisejí s dílčími cíli výuky, a nadto existují teoretické práce, které v plnění těchto cílů zajišťují dostatečnou orientaci.

## Seskupení učiva hudební výchovy a výtvarné výchovy při budování školního vzdělávacího programu

Kateřina Dytrtová

**Anotace:** Interdisciplinarita rámcového vzdělávacího programu. Odlišnosti a shody výtvarného a hudebního kódu. Aktivita a samostatnost žáka.

**Klíčová slova:** interdisciplinarita, rámcový vzdělávací program.

V nedávné době Pedagogická fakulta v Ústí n. L. připravila projekt, který se snažil v konkrétních krocích učitelům na základních školách přiblížit řešení problému, jak seskupit učivo předmětů, které nyní patří do oblastí Umění a kultura. Tedy učivo hudební a výtvarné výchovy. Pracuji sice na katedře výtvarné kultury, ale nejprve jsem byla studentkou oboru hudební výchova. To, že jsem vystudovala oba obory, mi nyní velmi pomáhá v poznávání souvislostí obou oborů.

Nabízím zde možné řešení, které vidím z pohledu výtvarného pedagoga směrem k oboru hudební výchova. Kladu si tyto otázky:

- *do jaké míry je výtvarník povinen probrat celkovou problematiku hudební výchovy a logicky si odpovídám, že celkově ji probrat nemusí,*

- *do jaké míry poškodí obor hudební výchova, když si z něj pouze výhodně vybírá částečné a nedokončené problémy. Odpovídám v následujícím textu tak, že v tom není problém, protože paralelně s ním téma probírá i kolega hudebník a ten ví, co je celková struktura problému.*

Tedy nebudeme v dalším textu hledat obtížnosti v seskupování učiva těchto dvou oborů, ale řešení, která jsou snadná právě proto, že si vyučující rozdělili kompetence a zodpovědnost za celek. A to velmi jednoduše. Každý se u svého kolegy inspiruje, ale nepřebírá za něj zodpovědnost probrat celkový problém do důsledku.

Pro tento typ semináře podstoupili jeho realizátoři (já jako výtvarnice a kolega z katedry hudební výchovy) stejný proces jako učitelé ve školách. Výtvarník a hudebník

při společné schůzce našli zastřešující, oběma známé a výkladu v obou oborech způsobilé okruhy učiva a našli pro ně klíčová slova. Pro ukázkou takto zpracovali osm problematik – osm pracovních sečekání v oblasti výtvarné a paralelně nad stejnou problematikou, tedy nad stejnými pojmy v semináři hudebním. Dohromady tyto aktivity zaplní seminář dotovaný šestnácti hodinami (tak byl tento projekt navržen, tedy osm hodin pohled výtvarníka na problém, osm hodin pohled hudebníka na tentýž problém vytyčený klíčovými pojmy, které vytvořily rámec).

Tato ukázková seskupení témat vznikala následovně: první slovo za číslem je po společném sezení nalezený zastřešující pojem, který vyhovuje hudebníku i výtvarníku (Kýč, exprese, rytmus ...) Další text za středníkem byl návrh

výtvarníka, který hudbu používá asi v deseti až dvaceti procentech výkladu a práce v hodinách výtvarné výchovy. Výtvarníky hudební návrhy následují hned za pomlčkou. Nemají ambici pojmut hudební svět vyčerpávajícím způsobem, naopak, výtvarník manipulativně vybral ty aspekty hudby, které mají (podle jeho uvážení) vysokou dávku „výtvarné potence“: Kýč je nesmrtelný v obou oblastech, hudba přírodních národů je velmi zajímavá (neartistní) ve svém použití a úzce souvisí v rituálu s výtvarnými objekty, maskami a gesty dané doby. Ticho a pauzy nalézají svou paralelu v kompozici a pozadí výtvarných oborů atd.

Schůzka nebyla ani vyčerpávající, ani dlouhá. Ani hudebník, ani výtvarník vlastně příliš nemění data pro výuku, změna této reformy je především v seskupení

a používání těchto dat a v cílech výuky. Účelem totiž není data pouze předat. Učivo samé není cílem. Konečným záměrem je proměna žáka, který pochopením odlišného v *souvislostech* rozumí více světu a sám sobě.

Výtvarník nemusí mít výčitky, že z druhého oboru pouze vybírá, co se mu hodí. V jeho kompetenci není ručit za předání všech dat hudebníků, ale své informace výtvarně předávat v souvislosti s aktivitou kolegy-hudebníka, který si kontinuitu svého oboru hlídá. Tedy následující odstavec předkládá v postupném znění klíčové pojmy takto: Za čísem (1.–8. téma) nalezneme zastřešující problematiku *společnou oběma oborům* (Kýč, exprese, rytmus, ...) Příští slovo je podmnožinou, našel ho *výtvarník ve svém přístupu*, kterým využívá hudební obory pro své záměry (drive, ticho a pauzy, opakování, hypnotičnost, komprimované prostory...) Postupně jsou uvedeny konkrétní hudební ukázky, které výtvarník používá (hudba přírodních národů Afriky, Austrálie...; ukolébavky, ambient; Bachovy fugy atd.) Další informací už jsou konkrétní výtvarné aktivity a za středníkem nalezneme odkazy do dějin kultury, které by výtvarník stejně učil, možná však v jiných blocích, a zřejmě v jiné části školního roku.

**1. Kýč; Kýč** – společná problematika oběma oborům... VV: nalezená pokleslá, stupidní řešení, problematika kvalitní a pokleslé reklamy, billboardy, seriály, klipy; biedermeier, secese, pop-art.

**2. Expres; Drive** – Hudba přírodních národů (Afrika, Austrálie, Amerika)... VV: kaňkáže, procesualnost akční malby, nalézání tvaru v tvaru, bubnové nenotové hudební zápisy, komiksy – jejich vývoj v čase, prostředky exprese; exprese umění přírodních národů, skupiny Die Brücke, Nových divokých atd.

**3. Rytmus; Ticho a pauzy** – Hudby vysokých kultur (Indie, Japonsko, Islám)... VV: kaligrafie, gesto, prostor v architektuře, v krajině, land art; zdánlivá prázdnota minimalismu, funkcionismu.

**4. Ozdoby v hudebním mate-**

**riálu? Opakování, hypnotický účinek** – Ukolébavky, ambient, John Cage, minimal... VV: osovost, množení prvků, fraktální zdobnost; opakování v islámských oblastech a Číně, neokonstruktivismus.

**5. Melodie; Nekonečná melodia, linka** – Gregoriánský chorál (jednota dechu, kroku, tepu)... VV: linie, jejich vztah k prostoru, pozadí; linie a kontura ve středověku, japonské dřevoryty, dílo Gaugaina, Sýkory aj.

**6. Konsonance – disonance; Soulad – napětí** – Madrigal – Chromatický madrigal (Monteverdi – Gesualdo da Venosa)... VV: fenomén klidu – napětí: v barvě, v kompozici, v linii, využití rohů, oválů; renesance – manýrismus a další.

**7. Formy; Aditivní a komprimované prostory** – Ricercar – fuga (J. S. Bach)... VV: princip adice proti principu subordinace; pronicové stavby baroka, dekonstruktivismus 20. stol.

**8. Tonalita – atonalita; Centralita x rozrušení centra** – tonalita (Mahler), unikavost (Penderecki)... VV: harmonizující jasnost proti záměrné nepřehlednosti, znejasnění; kompaktnost (např. Egypt) – rozrušení (např. kubismus).

Čtenář si zajistí všiml nesoustavnosti předešlého odstavce. Nesystematičnosti v nabízených výtvarných problematikách. Také se jedná o první návrh, který zde záměrně představujeme i s fakultativním otazníkem u čtvrtého bodu, protože toto je mezifáze, výtvarníkem připravený návrh před dialogem s hudebníkem. Tedy otazník naznačuje, že výtvarník si není jistý, jestli je takto navržené téma (ozdoby v hudebním materiálu) pro hudebníka dostatečně nosné a obsažné. Tuto mezifázi zde uvádím jednak proto, aby čtenář porozuměl *postupnému* nalézání řešení, abych přiblížila dialogické a komunikativní prostředí při tvorbě ŠVP, a za druhé si myslím, že v mezifázích, které jsou otevřené dalšímu vývoji, se lépe chápe úsilí a smysl činnosti. Výhoda tohoto návrhu není v dokonalém provedení, ale v tom, že i na tak malém a zatím nesoustavném vzorku,

který navrhnout není ani časově ani intelektuálně příliš obtížné, metoda spolupráce dvou oborů již funguje. Výtvarník i hudebník se příliš nezavázali druhému oboru, ze svého však mají jistotu, že proberou, co potřebují a přitom se již jejich koncepce začínají zohledňovat. Nyní začne práce s tříděním „našeho“ (u hudebníka hudebního, u výtvarníka výtvarného) odborného materiálu.

Výtvarník i hudebník ze „směsky“ svého uvažování (výtvarník za symbolem VV) musí vytřídit informace o historických souvislostech a vyskládat je tak, aby žádné období neminulo (i když preference mohou být různé). Dále musí nad každým návrhem vytvořit zajímavá a nenudná hudební, či výtvarná zadání, činnosti, aby využil teorii svého oboru (ve výtvarném informací o kompozici, lince, technikách...).

Všimněme si, že body 1.–8. již i v návrhu poněkud chronologii vývoje oboru (zatím pouze skokovitě) zohledňují. Povšimněme si také, že nevynechávají problematiku multikulturnosti, tedy překonávají měřítko Evropy skoro ve třetině osmi bodů. Připravují si tak materiál vhodný k uplatnění průřezových témat. Vlastně v takto nastaveném seskupení jsou průřezová témata všechna již podchytena. Nyní je musíme „vyloupnout“ a soustavně o ně pečovat. Zcela jasně díky bodům 2., 3. a částečně 4. je myšleno na téma *Multikulturní výchova*. Bod č. 1 pěstuje námět *Mediální výchova*. Tím jsme zcela přirozeně dosáhli i práce s okruhy *Osobnostní a sociální výchova*, *Výchova demokratického občana*, *Výchova k myšlení v evropských a globálních souvislostech*. Takto nastavenými tématy pěstujeme kritické myšlení, tím rozvoj osobnosti a znalost evropských hodnot. Shrňme-li tyto závěry, je bezesporu jasné, že výchovou k myšlení v evropských a globálních souvislostech podporujeme znalost evropských hodnot, učíme porozumění odlišným kulturám (a tím sám své). Podporujeme kompetenci k učení, srovnáním se žák učí vyhledávat informace, uvádět je do souvislostí. Rozvíjíme kompetence k řešení problémů, kdy žák kriticky myslí a obhajuje

svá řešení, čímž se učí samostatnosti. Zmíníme i kompetenci komunikativní, protože rozumět jiným kulturám žák začíná ovládat umění naslouchat a chápat jiná stanoviska. To souvisí s tolerancí k ostatním, a tím můžeme dopsat do seznamu i kompetence sociální a personální.

Hudebník možná při sestavování programu svého předmětu v souvislostech s výtvarným oborem může nabýt dojmu, že síla hudebního materiálu, jeho emočnost a „nehmotnost“ naráží na příliš „materiální“ výtvarné umění (obrazy, sochy, prostě viditelné hmotné objekty). Nechci teď zmiňovat konceptuální nebo minimalistické proudy ve výtvarné oblasti, které právě „materiálovost“ svým způsobem překonávají. Ale oba obory mají svá další možná provedení, kde lze při reflexi a sledování psychologického účinku tvorby a prožitku najít průnik oborů. Artefietické postupy (Slavík, 2001) ve vizuálních oborech jsou již dále rozpracovávány v přístupu analyzovaném např. J. Géringovou (Géringová, 2007), kde je ve výuce pečováno o psychologickou část dopadu tvorby na komunikaci a sebereflexi žáků.

Nyní je vhodné zmínit literaturu, ze které lze čerpat informace, jak se mohou problematiky oborů hudební a výtvarné výchovy setkat a doplnit v konkrétním příkladě. Velmi vhodnou, komparací se zabývající literaturou pro ty, kteří nevystudovali oba obory a ve druhém si nejsou jistí, jsou články a statě Jaroslava Bláhy (Bláha, 2007), které vycházely jako seriál v časopise *Hudební výchova* a nyní byly vydány i knižně. Další upozornění vzhledem k literatuře by mohlo odkazovat na publikaci *Umění a kultura* (Dytrtová, 2006), kde se zabývám konkrétní aplikací souvislostí pauz a ticha v tzv. třetím sakrálním čase v ceremoniálním orchestru gagaku, což je čerpáno ze zajímavé publikace Vlastimila Matouška (Matoušek, 2003). Pauzy a ticho, jak je naznačeno v předchozím seskupení učiva, srovnávám s pozadím a zdánlivou prázdnotou v kaligrafii. Další možné postupy, například Gregoriánský chorál a jeho vztah k nekonečné melodice a prostorovým mode-

lům zobrazování ve středověku, představa kroužícího ptáka, který jen velmi malým a přesným pohybem křídel „dočerpává“ ztracenou rovnováhu, výšku a lehkost, s jakou se vznáší, nabízí publikace Čas, prostor, hudba a výtvarné umění (Dytrtová, 2006).

V této souvislosti, v hledání návazností evropské a neevropské tradice, která je jistou „globalizační“ nutností v soudobé škole, je vhodné upozornit na velmi zajímavý ediční počin vydání zvukového nosiče ve studiu Kryt 2007 pod názvem Blízké hlasy zdáli. Schola Gregoriana Pragensis a soubor pěstující japonské buddhistické liturgické zpěvy šómjó Gyosan-ryū Tendai Shōmyō jednak v oddělených hudebních blocích, ale i společně hledají v dialogu možnou podobu setkání se dvěma odlišnými kulturami. CD je opatřeno bukletem se základními informacemi o liturgické buddhistické tradici a o směřování souboru pod vedením Davida

Ebena. Tyto projekty rozšiřující mezi-národní a mezi-náboženský dialog jsou v dnešní době velmi zajímavým zdrojem informací pro ten typ výuky, který překonal sebestředně evropské z hledění do sebe a zpětně ozřejmuje, co vlastně Evropa světu přináší.

Tento článek by rád v době často odmítavého stanoviska učitelů k ŠVP naznačil, že cesta není až tak náročná a nepříjemná. A o nutnosti překonání evropského „středopupkismu“ dnes už určitě nikdo nepochybuje. Teď ještě, aby se tento trend dostal v širším měřítku do výuky hudební a výtvarné výchovy jinak než v nekvalitní a často prázdné formě „referát z toho, co poslouchám“.

#### Literatura:

- BLÁHA, J. *Křižovatka geneze moderního malířství a hudby*. Praha : PedF UK, 2007.
- BLÁHA, J. *Prostor a čas v kubistických obrazech Pabla Picassa a v hudbě Igora Stravinského*.

*Estetika*, roč. 85, č. 4, s. 241-254.

- MATOUŠEK, V. *Rytmus a čas v etnické hudbě*. Togga, 2003.
- DORUŽKA, P., aj. *Hudba na pomezí*. Praha : Panton, 1992.
- BERTRAND, Y. *Soudobé teorie vzdělávání*. Praha : Portál, 1998.
- PRŮCHA, J. *Moderní pedagogika*. Praha : Portál, 2002.
- SLAVÍK, J. *Umění zážitku, zážitek umění 1., 2.* Praha : UK, 2001.
- DYTRTOVÁ, K. *Umění a kultura – oblast RVP*. Ústí n. L. : UJEP, 2006.
- DYTRTOVÁ, K. *Čas, prostor, hudba a výtvarné umění*. Ústí n. L. : Acta universitatis UJEP, 2006.
- GÉRINGOVÁ, J. *Terapeutický edukační a socializační přístup v arteterapii*. In *Multidisciplinární přístupy pomáhajících profesí*. Ústí n. L. : Acta universitatis Purkynianae, 2007.

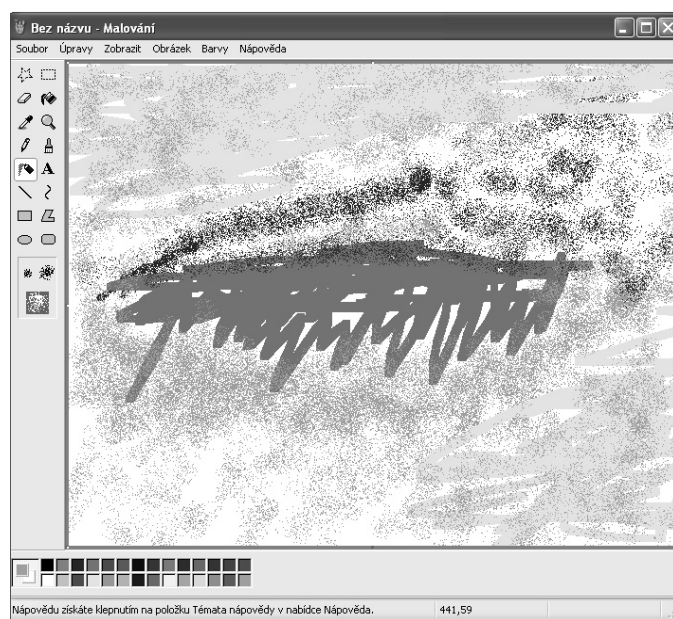


## Využití počítačů v hudebním vzdělávání 3. část Integrace hudebních a výtvarných aktivit

Cílem modelové situace je iniciovat hlubší umělecký prožitek žáků při poslechu hudebního díla ve spojení s výtvarným vyjádřením hudebních prožitků prostřednictvím malování na počítači inspirovaného hudební ukázkou. Předpokladem je schopnost vnímat hudební řeč, identifikovat dominantní výrazové prostředky a bezprostředně nalézat jejich výtvarné paralely. (viz obr. č. 1)

- O efektivitě a atraktivitě této modelové situace rozhoduje výběr vhodné skladby. Skladba by měla být silně expresivní se snadno identifikovatelnými hudebními výrazovými prostředky, zejména melodickou linií, nástrojovou barvou, dynamikou, tempem, rytmem a podobně. Tyto podmínky splňuje například skladba P. I. Čajkovského *Koncert pro hous-*

Obr. č. 1: Program Malování – součást operačního systému Windows



Vladimír Vondráček

le a orchestr D dur – 1. věta.<sup>1</sup> Délka hudební ukázky musí být adekvátní posluchačské úrovni žáků.

- Pro technické zajištění modelové situace je vedle kvalitní nahrávky zvolené skladby potřeba mít instalovaný program pro jednoduché malování<sup>2</sup> umožňující použít pro žáky běžné výtvarné techniky. Patří k nim například: různá síla tahů štětce, pestrá paleta tvarů štětce, široká škála barev a jiné.

<sup>1</sup> Další vhodné skladby pro tento typ modelové situace jsou: Ludwig van Beethoven: *5. symfonie – 1. věta Allegro con brio*; Maurice Ravel: *Vodotrysky*; Antonio Vivaldi: *Čtvero ročních dob*, výběr některé části.

<sup>2</sup> Takovým programem může být *Imaging* nebo *Malování*, oba jsou standardní součástí systému Windows,

Obr. č. 2: Videoukázka z koncertu D dur P. I. Čajkovského – sólista Viktor Tretjakov



- Dalším předpokladem jsou základní dovednosti práce s vybraným programem, které se týkají

kvalitnějším programem s více funkcemi a možnostmi je pak například český produkt firmy Zoner – Zoner Callisto, který poskytuje podstatně komfortnější nástroje i zpracování prostředí pro malování a práci s grafickými předlohami.

učitele i žáků. Je vhodné nejprve s žáky vyzkoušet jednotlivé výtvarné techniky programu v konfrontaci s hudebními prostředky.

**Příklad řešení:** Hudebně výtvarné paralely – Malování s hudbou

- Z hlediska emocionálně laděného charakteru celé situace je pro žáky důležitá su gestivní

Obr. č. 3: Vizualizace koncertu D dur P. I. Čajkovského v programu Media Player



motivace. K tomu CD-ROM *Vážná hudba* nabízí videoukázku houslového koncertu D dur P. I. Čajkovského, která stimuluje žáky k soustředěnému vnímání hudby. (viz obr. č. 2)

- Dalším účinným motivačním prostředkem pro žáky může být vizuální zobrazení přehrávané

hudby na základě matematických konstrukcí. Tuto možnost nabízí například program *Windows Media Player*.<sup>3</sup> (viz obr. č. 3)

<sup>3</sup> Program je standardní součástí operačního systému *Windows*, a je tedy možné jej bez omezení používat v poslechových situacích.

Pokračování na s. 63

## Nové vánoční písně pro děti

Přestože je bohatství lidových vánočních koled takřka nepřehledné, ve školní hudební výchově, v repertoáru dětských pěveckých sborů i při domácím vánočním muzicírování se z větší části stereotypně opakuje několik osvědčených koledových „hitů“. Pro obohacení vánočního písňového repertoáru se nabízí v poslední době řada nově vydaných publikací, které přinášejí úpravy i méně známých koled pro různý počet hlasů, variabilní nástrojový doprovod a v některých případech doplňují naše koledy písněmi ze zahraničí.

Jiný příklad obohacení vánočního repertoáru reprezentují autoršské kompozice současných skladatelů. Mezi ně můžeme zařadit i sbírku *Josefa Říhy Koledníci*, z níž otiskujeme v notové příloze dvě ukázky. Sbírkou se objevila na hudebním trhu na podzim 2007. Představuje pestrý soubor deseti vánočních písní, aranžovaných

pro dětský jednohlas a nástrojový doprovod, jež tvoří dvě sopránové zobcové flétny, klávesy, kytara a u jedné písně dvojice dětských tympánů. Má jako celek výrazně folklorní základ, avšak proměnlivý a několikavrstevný. Většina písní je zkomponována na říkadlové verše s tematikou dětského koledování, které autor našel v knize K. Plicky a F. Volfa *Český rok*. S lidovými texty však skladatel zacházel volně – některé pozměnil, k jiným připsal další sloky. Jeho vlastní autorské zhudebnění vychází z říkadlového rytmicko-melodického základu a zdařile tak koresponduje s výchozím textem. Snaha přiblížit se folklornímu hudebnímu typu se projevuje nejen ve způsobu vedení melodie, ale také v prosté průzračné harmonii a pravidelné periodické stavbě frází. Možnosti dětského pěveckého hlasu autor velmi citlivě respektuje i z hlediska hlasového rozsahu, který se téměř

bez výjimky pohybuje v oktávě d1-d2. Na atraktivnosti písní se podílí především doprovodná instrumentální složka. Dvojhlasy part zobcových fléten zásadně nekopíruje vokální melodii, naopak je veden melodicky a převážně i rytmicky do značné míry samostatně, a tak ve výsledku vzniká zajímavý rytmicko-melodický trojhlas. Použití kláves namísto klavíru doporučuje autor z toho důvodu, že nabízejí díky rejstříkování větší barevné možnosti. Kytarový doprovod lze použít ad libitum, jeho part není vypsán, jsou pouze udány akordické značky včetně tabulatury hmatů. K těmto písním, v nichž dominuje veselá nálada spojená převážně s rychlejšími tempy, vytváří působivý kontrast pomalá píseň *Vánoční rozjímání* na vlastní Říhův text, která sem vnáší lyricky poetickou atmosféru. Na závěr cyklu zařadil skladatel vlastní úpravy tří lido-

vých koled. Jak bývá u Říhových prací podobného typu obvyklé, je i tato doplněna metodickými a interpretačními poznámkami Ivany Ašenbrennerové a zvukovou nahrávkou klávesového doprovodu na přiloženém CD.

Podle mého názoru lze písně využít při školní hudební výchově dětí mladšího školního věku, mohou obohatit repertoár přípravných oddělení dětských sborů, u některých písní i s navrženým scénickým ztvárněním. Uplatnit by se však mohly i při domácím muzicírování, jež se v mnoha rodinách udržuje nejvíce právě o vánočních svátcích.

Stanislav Pecháček

### Literatura:

ŘÍHA, J. *Koledníci*. Vánoční scénky, písně a koledy pro děti s instrumentálním doprovodem. Ústí nad Labem: Kulturní středisko ALBIS, 2007. 36 s. ISBN 80-85030-14-4.



- Po motivaci žáci poslouchají houslový koncert buď společně s ozvučením třídy, nebo individuálně ve sluchátkách na počítači. Individuální poslech žákům přináší nesporné výhody.<sup>4</sup>
- Při poslechu učitel napomáhá žákům při orientaci v hudební řeči, cílenými formulacemi je vede k pohotové identifikaci dynamiky, celkového výrazu, zvukomalby, nástrojové barvy, hudební formy.

### Příklady učitelových formulací úkolů:

- dynamika – zaznamenejte pomocí jednoduché křivky dynamický průběh skladby,
- celkový výraz – zvolte si vhodné barvy a vytvořte barevnou koláž odpovídající celkovému výrazu skladby, její náladě, citovému náboji,
- zvukomalba – pokuste se namalovat konkrétní situace, objekty, výjevy, které ve vás hudba vyvolává. Pokud jsou ve skladbě zvukomalebné prvky, například zpěv ptáků, hukot moře, bouře, vodopád na řece, svatba, závody a jiné, zkuste je výtvarně znázornit,
- nástrojová barva – podle svého vkusu si zvolte barvy odpovídající zvuku jednotlivých nástrojů. Pomocí těchto barev znázorníte časový průběh hudební ukázky. Upřednostněte barevnou škálu pro znějící nástroje, které jsou v jednotlivých částech dominantní,
- hudební forma – pomocí různých barev zaznamenejte na vodorovnou osu formový půdorys skladby. Zjistíte-li opakování dílů, nezapomeňte použít stejnou barvu.

Výtvarné výstupy z modelové situace *Malování s hudbou lze vytisknout a uspořádat tematickou výstavu v prostorách školy. Výhodou výtvarných výstupů v digitalizované podobě je také snadná archivace, přenosnost a možnost dalšího dotváření. Proto by neměla*

<sup>4</sup> Jde třeba o nastavení hlasitosti, eliminaci rušivých vlivů prostředí, lepší koncentraci, možnost návratu při přehrávání.

být opomenuta příležitost vytvořit virtuální galerii na intranetu nebo internetu. V provedení žáků je toto ideální způsob integrace<sup>5</sup> hudební, výtvarné i multimediální výchovy v intencích RVP.

### Další výhody použití grafických programů ve škole:

- žáci se zdokonalují v práci s myší nebo jiným polohovacím zařízením,
- při malování na počítači mají neomezené možnosti použití barev a dalších specifických efektů podle nabídky funkcí použitého grafického programu,
- malování na počítači nevyžaduje další prostorové nároky, neznečišťuje se pracovní prostor jako při klasických výtvarných technikách.

### Poslech hudebního díla s orientací v partituře

Pedagogicky řízený poslech hudebního díla je zdrojem uměleckých prožitků. Analyticko-syntetické vnímání hudebního díla s oporou o notový záznam skladby může tento poslechový zážitek umocnit. Cílem modelové situace je zefektivnit komplexní vnímání hudebního díla s využitím notového záznamu skladby v digitalizované podobě. Pro vyučující hudební teorie, harmonie, kontrastu, hudebních forem nebo rozboru skladeb je zajišťování potřebných notových materiálů v praxi mnohdy nesnadné. Studenti jsou odkázáni na půjčování omezeného množství partitur skladeb z hudebních knihoven nebo na jejich kopírování.<sup>6</sup> Pokud si však student potřebuje průběžně dotvářet zvukovou představu notového zápisu, musí si obstarat nahrávku skladby, nebo je odkázán na vlastní instrumentální schopnosti a hudební představivost.

<sup>5</sup> Počítačové malby je možné v hodinách výtvarné výchovy převést z počítačového zpracování na papír pomocí klasických výtvarných technik.

<sup>6</sup> Na jedné straně je kopie pro studenta pracovním materiálem s možností poznámek, na straně druhé kopírování představuje jak finanční, tak časovou zátěž při přípravě materiálů.

Digitalizovaná podoba notového záznamu skladby umožňuje synchronizovaný poslech se sledováním notového zápisu, komfortní ovládání poslechu zvukového záznamu ve vazbě na notopis, kolektivní sledování notopisu při promítání na dataprojektoru, přenos obrazu po síti, tisk vybraných částí partitury,<sup>7</sup> flexibilní distribuci přes internet. Digitalizovaný notový zápis skladeb v propojení s funkcemi, které mohou podle záměru uživatele dále rozšířit práci s hudební skladbou jako celkem, je součástí mnoha multimediálních CD-ROMů. Jejich příkladem je kolekce firmy *LaserLight*,<sup>8</sup> která obsahuje zvukové nahrávky skladeb s jejich notovým zápisem včetně hudebních analýz a dalších souvisejících informací.

### Srovnání práce s CD-ROMy kolekce *LaserLight* s běžnými didaktickými postupy

s použitím CD-ROMu	s použitím běžných postupů
ozvučený notopis	nutnost přehrávání partitury pomocí nahrávky nebo hudebního nástroje
snadné intuitivní přehrávání hudby ve spojení s orientací v partituře	náročné přehrávání částí sledovaných v partituře s využitím zvukového CD
možnost aktuálního tisku celé partitury i vybraných částí	nutnost organizační přípravy při pořizování kopií na kopírovacím stroji
rychle dostupné doplňující multimediální informace na jednom médiu	časová náročnost při zajišťování doplňujících materiálů z různých zdrojů textových, obrazových či audiovizuálních

<sup>7</sup> Kolekce CD-ROM titulů firmy *LaserLight* umožňuje tisk veškerých partitur i jejich částí, které je potom možné použít pro další práci s notovým materiálem, například při vpisování poznámek, barevném zvýrazňování sledovaných hudebních jevů a podobně.

<sup>8</sup> Práce s CD-ROM tituly uvedené kolekce firmy *LaserLight* je intuitivní a ke zvládnutí základních operací s programem není třeba náročné praktické průpravy.

<sup>9</sup> Zadané úkoly odpovídají poslechové situaci v hudební výchově žáků staršího školního věku, kde je náplní učiva seznámení se sonátovou formou. Proto při řešení úkolů učitel koriguje práci žáků. Například zadává kratší úseky ke sledování v partituře nebo pomáhá s vyhledáváním hlavního tématu pomocí kurzoru myši.

**Příklad řešení:** *Wolfgang Amadeus Mozart: 40. symfonie g moll – analýza s digitalizovanou partiturou*

Žáci<sup>9</sup> při poslechu 1. věty *Allegro molto* současně sledují partituru a řeší následující úkoly:

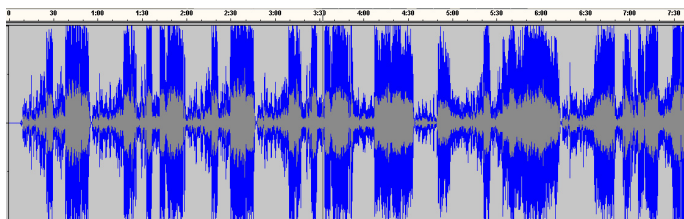
- Sledujte melodickou linii hlavního a vedlejšího tématu v expozici 1. věty pomocí kurzoru myši. Obě témata označte pomocí číselného označení taktů nebo barevným zvýrazněním ve vytištěné partituře. Dejte pozor při sledování vedlejšího tématu na melodickou linii, která prochází nástrojovými skupinami.
- Současně se zněním hlavního tématu si zkuste jeho melodii pozpěvovat v expozici i v re-príze 1. věty.

- Najděte proměny hlavního tématu v provedení a charakterizujte je.<sup>10</sup> Ve skupině si rozdělte úkoly pro jejich názorné ukazování kurzorem myši a barevné zvýrazňování ve vytištěné partituře.
- Při poslechu najděte dynamicky nejvýraznější místa v 1. větě, potom je zkuste najít v notách. Ověřte správnost svého řešení nejprve poslechem s partiturou a poté zobrazením dynamického spektra hudby.<sup>11</sup> (viz obr. č. 4)
- Které nástroje se na zvukové mohutnosti tohoto místa nejvíce podílely? (viz obr. č. 5)

<sup>10</sup> Například změny instrumentace, melodického průběhu, krácení tématu a další.

<sup>11</sup> Použijte k tomu freewareový program *Audacity*.

Obr. č. 4: Zobrazení dynamického spektra v programu Audacity  
Wolfgang Amadeus Mozart: 1. věta Allegro molto 40. symfonie g moll



Obr. č. 5: Ukázka notového zápisu poslouchané hudby v partituře  
– CD-ROM titul LaserLight



Kolekce CD-ROM titulů *LaserLight* s jednotlivými skladbami ve zvukové podobě a s příslušnými partiturami obsahuje kromě vstupních informací o skladbě a životě skladatele také zajímavé videoukázky.<sup>12</sup> Jejich využití se nabízí jednak jako motivace poslechu zmíněné Mozartovy symfonie ve spojení se sledováním partitury, případně jako navazující audiovizuální aktivita integrativního významu.

<sup>12</sup> Na CD-ROMu se symfonií W. A. Mozarta provázejí uživatelé za zvuku Mozartovy hudby videoukázky po zajímavých místech Salzburgu, která seznamují například s architekturou staveb a parků, s uměleckými sochami a jejich detaily i současným životem města.



## ISME International Society for Music Education Bologna 2008

### Setkání představitelů světové hudební výchovy v Itálii

Světové fórum hudebního vzdělávání se konalo v červenci 2008 v Itálii.

Hlavní konference probíhala 20.–25. 8. v Bologni a bylo na co se dívat, co poslouchat, kde se zapojit a uplatnit: zaznělo kolem jednoho a půl tisíce příspěvků v podobě společných panelových diskusí, přednášek, kolokvií, prezentací, dílen a setkávání různých zájmových skupin, vystoupení desítek hudebních ansámbľů, sborů, orchestrů všech žánrů a všech věkových skupin z celého světa na poledních, podvečerních a večerních koncertech.

Hlavními hostiteli a organizátory byly Italská společnost pro hudební výchovu SIEM – Società Italiana per l'Educazione Musicale, presidium ISME v čele s Liane Hentschke, jednotlivé komise ISME, provincie Emilia Romagna a město Bologna a partneři ISME (WAAE - World Alliance for Arts Education, NAMM – International Music Products Association, SEMPRE – The Society for Education, Music and Psychology Research, EAS European Association for Music Schools, AEC – Association of European Conservatoires, WASBE – World Association of Symphonic Bands and Ensembles a IMC - International Music Council of UNESCO).

Celá konference se odehrávala v historických sálech a místech kolem Vis Zamboni v centru Bologne. Hlavní stánek nabídla Boloňská konzervatoř Padre Martiniho, Università Bologne, Akademie krásných umění, Provenční palác, Knihovna uměleckého muzea, Městská divadla a scény.

Hlavním konferenčním námětem byla „Hudba v každém věku“.

V týdnu od 14. do 19. 7. v Itálii i jinde v Evropě předcházela hlavní konferenci světová mezinárodní intenzivní práce jednotlivých zájmových komisí. Komise pro výchovu profesionálních hudebníků (CEPROM) se setkala v Spilambertu, hostitelem se stala Konzervatoř Jaqueline de Pré a hlavní organizátorkou Miriam Garagnani, kterou jsme měli možnost poznat na semináři soudobé italské hudby spolu s jejím manželem Antonio Mostacci na Pražské konzervatoři v květnu 2007. Hudební výchova v raném dětství (ECME) spolu s MISTEC – Komise pro hudbu ve škole a vzdělávání učitelů pracovaly společně v Římě v Centro Giovanni s hostitelem Scuola Popolare di Musica Donna Olimpia. Z řešených témat uvedme např. *Hudba v prostředí raného dětství* (se zajímavou převahou ke kojeneckému a batolecímu věku), *Hudba doma*, *Hudba v každodenním životě*, *Vliv hudebního působení na rozvoj dítěte*, *Společenská zodpovědnost za hudební výchovu* atd. Hudební dílna se Soili Perkio z Finska není neznámá ani českým účastníkům 10. ročníku orffovského „Setkávání“ v Krakově. V Římě působila komise CMA – Community Music Activities – Hudební život pro veřejnost (témata *Positivní atmosféra ve společnosti*, *Trestně soudní systém*, *Víra, náboženství, rituály*, *Společenský význam*, *Vůdcovství*). Hostitelem byl „Centro didattico Musicale“ v čele s Andrea Sangiorgio, naším orffovským kamarádem, který vystoupil na semináři ČOS v Praze v dubnu 2007 s propojením Gordonovské praxe s Orff Schulwerkem. Music Policy (Kultura, vzdělávání, média) využila konferenčních míst přímo v Bologni stejně jako nově usta-

novené Fórum instrumentálních a vokálních pedagogů z hudebních institucí a soukromých škol různého typu. K nim se připojila i sekce Hudební medicíny jako svébytná oblast nezaměnitelná, a přesto zaměřovaná s muzikoterapií. Zdravotní problémy a prevence jejich nástupu pro budoucí hudební profesionály jsou disciplínou u nás neznámou, ale v Německu, Švýcarsku, Rakousku, Španělsku, USA, Austrálii velmi rozvinutou. Mohli jsme se o tom dozvědět z přednášky Sylvie Schwarzenbach ze Švýcarska na Pražské konzervatoři v lednu 2008. Její boloňské vystoupení společně se Suzsua Pasztor, praktickou propagátorkou Kovaczovy metody pro instrumentalisty, je výzvou k aktivitě i na české hudebně pedagogické scéně (pozvat Dr. Pasztor z Budapešti do Prahy bude mým prvním úkolem po skončení konference). Své zkušenosti z teoretického výzkumu i praxe si vyměňovali členové komise pro Muzikoterapii a hudební výchovu pro děti se speciálními potřebami přímo v Bologni, zato komise pro výzkum v hudební výchově RC (Research Commission) si dala dostaveníčko před hlavní konferencí v Escola Superior de Educação do Politécnico do Porto.

Závěrečné vystoupení na jednotlivých konferencích komisí, stejně jako závěrečný ceremoniál hlavní konference v Teatro Manzoni v Bologni, patřilo vždy čínským představitelům a organizátorům příští konference v srpnu 2010 v Číně ([www.isme.org](http://www.isme.org)).

Novou sekcí při ISME je Young Professionals Focus Group (YPPFG), mladí představitelé hudební kultury a hudebního vzdělávání z celého světa, kteří se každý den během konference setkávali a už během konference uvedli do provozu novou webovou stránku <http://www.isme.org/de/membership-information/young-professionals-focus-group.html>.

Potěšující byla semknutost a chuť do spolupráce mezi jednotlivými členy ISME z postkomunistických států při setkání skupin národů. Česká republika, Slovinsko, Slovensko, Litva, Lotyšsko, Estonsko, Maďarsko, Chorvatsko, Rumunsko, Rusko se dohodly na



formulaci komuniké k prezidiu ISME, tak aby byla jasná naše pozice – efektivní spolupráce, zajímavá nabídka hudebně pedagogických výsledků práce, otevřenost k výměně informací, a to vše v ekonomicky nevhodných podmínkách nastavených naším zařazením do nejvyšší skupiny podle UNESCO kategorií. Odráží se i nezájem podporovat iniciativu jednotlivých členů ISME ze strany politických činitelů a zástupců významných institucí, stejně jako ignorance ISME kontaktů ze strany České hudební rady, jako partnerské organizace ISME.

české hudebněvýchovné instituce a jednotlivce k vlastní spolupráci s ISME. Jarmila Kotůlková se podílela na přípravě programu, výběru a recenzích příspěvků do konference ve Spilambertu, vedla panelové diskuse a byla iniciátorem velmi úspěšných vystoupení Dětské opery Praha na závěr konference CEPROM. V průběhu hlavní konference v Bologni vedla spolu s Jiřinou Markovou a s dětmi z Dětské opery Praha workshop v duchu Orff Schulwerku *Hudbou, pohybem, slovem k aktivnímu vnímání opery*. Za ČR se zúčastnila panelové



A jaká byla česká prezentace na ISME 2008 v Itálii? Od malajsijské konference v roce 2006 se autorka článku (*individuální členka ISME komise CEPROM, pedagožka Pražské konzervatoře a předsedkyně České Orffovy společnosti – pozn. red.*) snažila zaktivizovat mnohé

prezentace své práce v pěvecké a rehabilitační sféře též druhá individuální česká členka ISME Jana Frostová z Brna.

Vrcholem české reprezentace bylo vystoupení Dětské Opery Praha (DOP) v Teatro Comunale, na první operní scéně Bologne

s Brundibárem Hanse Krásky. Obrovský úspěch DOP s ovacemi na otevřené scéně a spontánními přídávky byly jakousi satisfakcí za nezájem o podporu cesty dětí na toto světové fórum ze strany českých politických představitelů, grantových komisí, případně sponzorů. Italští organizátoři vybrali ze stovek nabídek dětských ansámbků z celého světa DOP jako jediného představitele ze střední a východní Evropy. Z jejího repertoáru pak výběr českých autorů pro oblastní vystoupení a Brundibára pro hlavní večer v Bologni. ISME presidium vybírá program, ale nehradí náklady. Předpokládá, že na tak prestižní akci je v zájmu každého státu podpořit své vyslance. Děti podnikly cestu na vlastní náklady za velmi dramatických okolností těsně před odjezdem, kdy se zdvihla cena za ubytování a zájezd mohl být zrušen. Dlouho se budeme dostávat z finančních závazků, které jsme museli učinit pro uskutečnění zájezdu. Ze stejných důvodů se J. Kotůlková bude muset pro příští období vzdát své role v komisi CEPROM ISME a účasti na ISME konferenci 2010, protože veškeré náklady spojené s prací a účastí na jednáních hradí z vlastních prostředků.

Dětská opera reprezentovala i na oficiálním setkání dětských skupin s primátorem města Bologne. Děti na radnici zazpívaly po projevu presidentky ISME Liane Hentschke z Brazílie českou „Aničku“ a zažily spontánní, přátelskou a mezinárodní hudební atmosféru při vystoupení dalších skupin z Malajsie, Finska a Jižní Afriky. Srdečně byly děti vítány i na regionálních vystoupeních ve Spilambertu, Castel Nuovo a San Giorgio di Piano. Kéž se pozitivní zážitek na mezinárodní scéně odrazí i v podpoře jejich dalších aktivit. Hned týden po návratu z Itálie odjížděl DOP na jedno z dalších svých pracovních soustředění. Autorka článku pak ve stejné době mohla zúročit své zkušenosti ze světového fóra na evropském „Setkávání“ učitelů hudby a muzikoterapeutů v duchu Orff Schulwerku, pořádaném Českou a Rakouskou Orffovskou společností ve Slavonicích.

Jarmila Kotůlková

## Visegrádské hudební iniciativy 2008

V červenci v roce 2007 se poprvé sešel Visegrádský hudební tým, především vysokoškolských pedagogů ze čtyř sousedících zemí, aby společně rokovali o významných otázkách naší soudobé hudební pedagogiky. Loňským tématem byly systémy hudebního vzdělávání ve všeobecném školství. Letos jsme požádali Mezinárodní visegrádský fond v Bratislavě o podporu projektu s názvem „Rozvoj uměleckých a osobnostních hodnot v otevřeném systému hudebního vzdělávání“. Rada velvyslanců zemí V4 ho schválila pod číslem 20810394 jako projekt IVF.

Uskutečnil se ve formě pracovních seminářů ve dnech 16. 7. až 20. 7. 2008 v Praze v budově Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy ČR a na Konzervatoři Jana Deyla v Praze, která se těší mezinárodnímu uznání pro své speciální zaměření na zrakově postiženou mládež s výrazným hudebním nadáním. Jako koordinátor EAS pro ČR (European Association for Music in Schools) jsem ho připravil se zahraničními partnery (Prešovská univerzita v Prešově – Slovensko, Szegedi Tudományegyetem Juhás Gyula Pedagogusképző Kar. Szeged – Maďarsko, Uniwersytet Rzeszowski w Rzeszow – Polsko). Významnou úlohu při přípravě a v samotném proběhu seminářů je třeba jednoznačně připisat doc. Ireně Medňanské, národní koordinátorce a člence prezidia EAS pro Slovensko. Učitelé z vysokých škol ze čtyř zemí přednesli referáty o aktuálních proměnách a úkolech v hudebním vzdělávání ve všeobecném školství pod vlivem probíhající pedagogické reformy v Evropě a přiblížili systémy doktorandských studií, habilitačních a inauguračních řízení. Z hlediska Boloňského procesu měla tato událost význam pro sblížení i vysokoškolských studií v rámci zemí V4 a dále rozvinula myšlenky evropských hudebních kongresů EAS v ČR (2005), v Německu (2006) a ve Švédsku (2007) a navázala na ideje posledního koncilu Hudební rady Evropy z dubna 2008 na JAMU v Brně.



Pro hudební vzdělávání ve všech zemích V4 je v současné době klíčová právě probíhající pedagogická reforma. Je nutné uhájit postavení a význam hudební výchovy v celkovém profilu vzdělávání od předškolního věku dětí až po jejich dospělost. O této problematice ve Slovenské republice hovořila prof. Eva Michalová, v České republice doc. Marie Slavíková a doc. Miloš Kodejška, v Maďarské republice prof. Noemi Maczelka, v Polské republice Dr. Miroslav Dymon a Dr. Martha Uberman. Všichni se shodli na opodstatněnosti filozofie pedagogické reformy, která vychází ze čtyř pilířů vzdělávání (učit se poznávat, učit se jednat, učit se žít společně, učit se být). Dále také podtrhli význam podnětů Mezinárodní komise UNESCO a současných pedagogických trendů, především personalismu, sociokonstruktivismu, integrativity a polyestetické koncepce vzdělávání a výchovy. Souhlasili s cíli a úkoly rámcových vzdělávacích programů (RVP). Když hovořili o druzích kompetencí, bohužel konstatovali absenci té, která má pro oblast hudby klíčové postavení a mohla by se například nazvat esteticko-hudební.

**Esteticko-hudební kompetence má právo na svou existenci jako samostatná a klíčová kompetence**, nikoli jen participující v rámci již existujících, jako jsou kompetence k učení, k řešení

problému, komunikativní, sociální a personální, občanská nebo pracovní. V jednání zazněly velmi silné a naléhavé důvody, které je nutné zveřejňovat, o které je třeba v jednotlivých zemích usilovat. Toto téma jsme považovali za velmi závažné. Které jiné disciplíny ve všeobecném vzdělávání mohou naplnit ideje mezinárodní komise UNESCO „Vzdělávání pro 21. století“ v oblasti rozvoje duchovního a duševního života dítěte než právě hudební výchova? Pro člověka jsou prožitkové hodnoty velmi podstatné, jsou důležité rovněž pro jeho duševní zdraví, podněcují pracovitost a vůli pozitivně řešit zadané úkoly. Umění, zvláště hudba je prostředníkem tohoto dialogu, který je důležité podněcovat v celém ontogenetickém vývoji. Dítě se učí přijímat hudbu od útlého věku aktivně, rozumět jejím hudebně výrazovým a formotvorným prostředkům a znát i historické souvislosti. Hudba mu umožňuje i vlastní tvorbu a produkci a rozvíjí celou škálu citů, prožitků – nejenom uměleckých, ale i sociálních, duševních a duchovních. Techniky pěvecké, instrumentální, pohybové nebo poslechové činnosti a jejich kultivace právě v činnostním chápání rozvoje zároveň prohlubují emocionální prožitek, který se ještě násobí při zapojování většího počtu smyslů a v integraci s jinými muzickými nebo i dalšími činnostmi. Tak se utvářejí zcela

bezprostředně postoje – relativně trvalé hodnoty v osobnosti. Vždyť osobnost je právě integrace k seberealizaci ve vztahu k vnějšímu prostředí, ale i k sobě samotnému. Hudební umění tuto osobnost obohacuje o významnou dimenzi – cit a smysl pro krásu celého životního spektra, v kterém člověk žije a pracuje. Absence této klíčové kompetence zeslabuje účinek pedagogické reformy.

Protože nemůžeme tedy mluvit o samostatné klíčové kompetenci, musíme se zabývat jen otázkami, jak hudební výchova přispívá k utváření zmíněných klíčových kompetencí. Jak známo, podle RVP je hudební výchova spolu s výtvarnou a dramatickou výchovou zařazena do oblasti Umění a kultura. Nemusíme hovořit o významu kultury, umění nebo hudby. Ty jsou evidentní a historií i současností dostatečně prokázány. Autoři rámcového vzdělávacího programu se ve svém dokumentu dostatečně nevěnovali tomu, jakým způsobem právě hudba jako specifický druh umění rozvíjí klíčové kompetence. Vyšli z toho, že hudební výchova vede k porozumění hudebnímu umění a k rozvoji žákovy hudebnosti a že hudební činnosti jsou velmi důležité. Hudebnost žáka se má poznat podle určitých dovedností sluchových, rytmických pěveckých, intonačních, instrumentálních, hudebně pohybových, hudebně tvořivých a poslechových. Právě od těchto dovedností pak odvozuji své výstupy. V českém dokumentu tím dochází k zmenšení autority disciplíny hudební výchova ve všeobecném školství. V okolních zemích vysvítá obdobné nebezpečí. Je to především proto, že pro školy jsou povinné pouze očekávané výstupy a volba konkrétního učiva není závazná, povinná. RVP základního vzdělávání nabízejí učivo doporučené. Je na učitelích, na učitelském kolektivu, co si z doporučeného učiva vybere. Takže v konečném důsledku to může znamenat omezení hudebních činností v základním školství v České republice. Proto kvalita hudebního vzdělávání pro základní školství na

vysokých pedagogických školách je rozhodující pro kvalitu praxe na základních školách. Uvažujeme o tom, jak zlepšit a přizpůsobit výuku této situaci, myslíme na aktivity pro naše učitele v praxi!

Kromě hlavních referátů měli účastníci z okolních zemí možnost si vyslechnout velmi zajímavé a inspirativní prezentace pedagogů, kteří již aplikují nové pedagogické trendy do hudebního vzdělávání. Například Dr. Jana Hudáková z Prešova (SR) představila tvořivé modely pro vyučování Hv na základní škole, Dr. Lenka Sochová (SR) hovořila o tvořivých inspiracích v hudebních činnostech z koncertů pro děti, Mgr. Josef Vondráček (ČR), ředitel soukromé ZUŠ při PedF UK v Praze, velmi názorně ukázal, jak nové masmediální technologie mohou výrazně obohacovat hudební vzdělávání a jak je možné využít jejich fascinující přitažlivosti pro děti, Claudie Košalová (SR) se zaměřila na problematiku doktorského vzdělávání. Velmi vstřícně byla přijata praktická hudební dílna prof. Bela Felixe (SR), který ji zaměřil na tvořivost a na integrativitu. Rovněž prof. Noemi Maczelka (MR) zřetelně přiblížila hudebně vzdělávací situaci v Maďarské republice. Účastníci měli možnost vyslechnout také zajímavou přednášku o poruchách chování a o stresových situacích, které rovněž provázejí dnešní děti a mládež. Přednesl ji děkan Pedagogické fakulty z univerzity v Rzeszowe (Polsko) prof. Mięczysław Radochonski. Hosty semináře byli i prof. Jaroslav Herden a šéfredaktorka časopisu Hudební výchova doc. Hana Váňová.

Pro rozvoj každého vysokoškolského pracoviště jsou důležité perspektivy dalšího kvalifikačního růstu pracovníků. Na hudebních katedrách pedagogických fakult se propojují dvě stejně významné oblasti – umělecká s hudebně pedagogickou (manažerskou či osvětovou). V tomto ohledu mají pracovníci na hudebních katedrách pedagogických fakult často problémy i s habilitačním a inauguračním řízením. Postoje účastníků k tomuto a dalším zmíněným oblastem vyjadřuje následné komuniké z visegrádských seminářů 2008:

- Ve vzdělávacích programech pro základní školy, které jsou koncipovány jako kompetenční vzdělávání, abscentuje samostatná esteticko-umělecká kompetence. Tento apel na její zařazení mezi klíčové kompetence vyplývá z dlouhodobého úpadku osobnostní kultury, vkusu a estetického citění mladé generace.
- Ve vysokém pedagogickém školství chybí kritéria certifikovanosti umělecké činnosti pedagogů univerzitních uměleckých kateder, která by byla

porovnatelná s vědeckými kritérii. (Dlouhodobě chybí ochota ministerstev školství – odborů vysokých škol a akreditačních komisí tato kritéria stanovit a přijmout).

- Tato necertifikovanost umělecké činnosti na příslušných katedrách učitelství fakult je příčinou nedostatečného naplnění stanovených kritérií pro habilitační a inaugurační řízení pedagogů z těchto kateder. Kritéria, která na univerzitách vycházejí především z podmínek přírodovědných a technických

oborů, je nutné přizpůsobit specifickým umělecko-výchovné práce, která má výrazný vliv na výchovu a na kulturu ve společnosti.

Tyto požadavky jsou nyní předkládány kompetentním institucím a osobám, jako jsou ministerstva školství (odborní vysokých škol), akreditačním komisím ve visegrádských zemích a rektorům univerzit. Věříme, že najdou odezvu v zájmu rozvoje zdravé hudební kultury dětí a mládeže.

Miloš Kodejška

## Doktorské studium na hudebních katedrách pedagogických fakult jako téma Visegrádského semináře

Jedním z projednávaných témat na červencovém Visegrádském hudebním semináři (viz předchozí článek doc. Kodejšky) bylo doktorské studium a jeho možnosti v jednotlivých zemích V4. Pro zájemce z řad pedagogické veřejnosti přinášíme stručný výběr základních informací o možnostech studia na hudebních katedrách pedagogických fakult v České republice. Informace o doktorském studiu v zemích V4 naleznete čtenář v připravovaném sborníku ze semináře.

Do doktorského studia vstupují nejčastěji pracovníci, kteří působí na vysokých školách a potřebují si zvýšit kvalifikaci, dále pedagogové, působící na základních a středních školách, kteří chtějí pod odborným vedením prosadit určité inovace, a také mladí absolventi fakult, kteří si chtějí vyzkoušet, zda by zvládli vědeckou práci. V ČR lze doktorský obor hudební teorie a pedagogika studovat na pěti pedagogických fakultách.

### KHv Pedagogické fakulty UK v Praze

Na katedře hudební výchovy PedF UK v Praze je možné studovat v doktorském studijním programu obor *hudební teorie a pedagogika*. Obor má svou koncepci blízko k muzikologii na jed-

né straně a k pedagogice na straně druhé, avšak má své specifické zaměření, vlastní předmět a metody. Jde o teoretickou reflexi hudební praxe, sledující sociologickou a hudebně psychologickou stránku výukového procesu a komplexní podmínky hudebního vývoje jedince. Hudební teorie a pedagogika jako obor doktorského studia předpokládá zvládnutí různých skladebních nauk a poznatků hudebně historiografických, z oblasti hudební estetiky, sociologie hudby, teorie komunikace, uplatnění řady pedagogických, didaktických a psychologických přístupů a výzkumných metod.

Vstupními požadavky na uchazeče o přijetí do doktorského studia je ukončené magisterské studium, zejména oboru hudební výchova, případně v kombinaci s obory nástroj (klavír, smyčcový nástroj) nebo sbormistrovství. Předpoklady pro vědeckou práci v oboru jsou ověřovány rozpravou k předloženému projektu a úrovní jazykové připravenosti. Katedra nabízí studentům široký okruh témat k rigorózním pracím, řadu odborných seminářů a konferencí, publikační možnosti, stáže na jiných pracovištích apod. Podrobné informace naleznete na internetové adrese <<http://www.repix.org/khvweb>>.

### KHv Pedagogické fakulty UP v Olomouci

Na Pedagogické fakultě UP v Olomouci byl doktorský studijní program Specializace v pedagogice v oboru *hudební teorie a pedagogika* akreditován na sklonku roku 1999 a v současnosti studium úspěšně dokončila již více než dvacítka absolventů. Před dvěma roky, při reakreditaci doktorského studijního programu (platnost tohoto programu byla prodloužena do roku 2015), se zde přešlo na tzv. kreditní systém i v doktorském studiu. Jako ve všech programech i zde musí studenti získat za každý rok studia 60 kreditů (za celé tříleté studium získávají minimálně 180 kreditů). Pravidla jsou nastavena tak, že když student nezíská za jeden ročník minimálně 40 kreditů, nemůže postoupit, zapsat se do dalšího roku studia. Kredity jsou ohodnoceny všechny složky studia:

- *Studijní* – za vykonání předepsaných zkoušek z povinných pěti předmětů získává student po 7 kreditech: filozofie výchovy a vzdělávání, hudební psychologie, metodologie vědecké práce v oboru, dva cizí jazyky. Dále ze tří volitelných předmětů po 5 kreditech; za vykonání státní doktorské zkoušky se přiznává doktorandovi 20 kreditů,
- *badatelská a publikační činnost* – kredity za monografie, studie a stati v časopisech a sbornících, aktivní účast na konferencích a napsání dizertace,

• *pedagogická* – (event. organizační) práce na vysoké škole u studentů prezenční formy, která u doktorandů v kombinované formě studia může být kompenzována jinou vhodnou činností.

Úroveň doktorského studia garantuje oborová rada. Témata dizertačních prací jsou vybírána tak, aby vyhovovala badatelské orientaci školitelů. Informace: <<http://khv.upol.cz/>>.

### KHv Pedagogické fakulty OU v Ostravě

V Ostravě je situace v doktorském studijním oboru *hudební teorie a pedagogika* v podstatě obdobná jako v Olomouci. Tento studijní program má však (hlavně zásluhou prof. L. Zenkla, dlouhodobého předsedy oborové rady a porevolučního vedoucího ostravské katedry hudební výchovy, a je-

ho spolupracovníků) mnohem delší historií – byl akreditován hned v první polovině devadesátých let a po několika reakreditacích platí zatím do r. 2015. Celkový počet úspěšných absolventů doktorského studia je 16 (5 doktorů bylo ze zahraničí – z Polska a Slovenské republiky).

Tříletý doktorský studijní obor navazuje na magisterské studium *učitelství hudební výchově* na středních a základních školách a je zaměřen na oblast hudební teorie, hudební pedagogiky, sociologie a psychologie, hudební historiografie (výzkum hudební kultury v regionu zvl. ve 20. století), teorie a dějin nonartifiziální hudby, hudební folkloristiky, hlavně v návaznosti na školskou hudebněvýchovnou praxi.

V doktorském oboru je zaveden kreditní systém, takže student musí splnit všechny předměty

povinné (filozofie výchovy a vzdělání, hudební pedagogika, metodologie vědecké práce v oboru, dva cizí jazyky) a některé povinné volitelné, tak, aby získal potřebný počet kreditů. Zohledňuje se jak činnost studijní, tak i pedagogická a vědecko-publikační. Podrobné informace: <<http://www.osu.cz/fpd/khv>>.

### KHv Pedagogické fakulty UJEP v Ústí nad Labem

Doktorský studijní program *hudební teorie a pedagogika* je akreditován do r. 2009. O přijetí se může ucházet pouze absolvent vysokoškolského magisterského studia v některém z těchto oborů – hudební výchova (na pedagogických fakultách), hudební věda (na filozofických fakultách) a umělecké studium (na hudební akademii). Při konkurzním pohovoru prokáže uchazeč:

- dobré znalosti z muzikologie a hudební pedagogiky,
  - schopnost samostatné vědecké práce a teoretického studia,
  - dosavadní kvalitní výsledky v oboru (tj. publikační činnost, kvalita diplomové práce, hudebně pedagogická aktivita apod.).
- Podrobnější informace o studiu: <[http://pf1.ujep.cz/KHV\\_obecne.asp](http://pf1.ujep.cz/KHV_obecne.asp)>.

### KHv Pedagogické fakulty Masarykovy univerzity v Brně

Koncepce, cíle i organizace doktorského oboru *hudební teorie a pedagogika* na katedře hudební výchovy PedF MU jsou podobné, jako na výše uvedených pedagogických fakultách. Uvádíme proto pouze odkaz na internetovou adresu, kde lze získat podrobné informace o studiu: <[www.ped.muni.cz/wscience/](http://www.ped.muni.cz/wscience/)>.

Marie Slavíková

## Josef Kříčka (1888–1969) Portrét k 120. výročí narození

V obecných školách se žáci do r. 1930 učili zpěvu nejčastěji nápodobou hlasu učitele a jeho hry na housle. Učitel měl k výuce zpěvníky a metodickou příručku.

První soustavnou učebnici hudební výchovy pro školy obecné napsal Josef Kříčka ve spolupráci s Eduardem Novákem, s nímž se znal z doby studií na učitelském ústavu. Kříčka nazval svou učebnici *Knížka hudební výchovy JITRO*, zatímco se tehdy úředně v učebních osnovách ještě užívalo označení předmětu *zpěv*. Předčil tak dobu progresivním a dodnes užívaným názvem *hudební výchova*. První tři díly JITRA (pro 1.–4. roč.) vyšly v r. 1931, čtvrtý díl (pro 5. roč.) v r. 1932, a to každý díl ve dvou vydáních: zpěvník pro děti a učebnice pro učitele a rodiče, která připomíná dnešní učebnice včetně metodických příruček. Cílem knížek bylo podrobně seznámit učitele s novými směry v hudební výchově a dát jim k práci bezpečný návod ve všech jejich složkách. Učebnice vydal

Kříčka vlastním nákladem a byly schváleny Ministerstvem školství a národní osvěty.

V učebnicích je vedle složky pěvecké i složka poslechu hudby a hudebně pohybová a též dnes tolik žádaná tvořivá hudební činnost. V poslechu hudby dával Kříčka přednost hudbě živě předváděné ve škole a na koncertech pro děti před hudbou reprodukovanou. V předmluvě prvního dílu JITRA pro školy obecné (vydání pro učitele) autoři píší: „*Hudební výchova na národní škole má prolínatí všemi hodinami a všemi předměty školního rozvrhu. Zpěv sám nechť je osvětlením a prostředkem k udržení radostné nálady ve školním vyučování. Proto je nutno přerušovat vyučování přednášením písní, zvláště při předmětech vyžadujících žákovy soustředěnosti (při počtech, mluvnici), a doplňovat jimi i předměty, ve kterých se pracuje na tématech společných nebo podobných tématům písní (v prvouce, čtení, tělesné výchově).*“ Zpěvem má začínat vyučování, zpěvem práci přeru-

šovat a zpěvem vyučování končit. Právě dnes v době technického pokroku a počítačů bychom se měli vážně zamyslet nad těmito slovy, abychom jejich uplatňováním vychovali z žáků všestranně rozvinuté osobnosti.

Josef Kříčka dospěl k novému hudebněvýchovnému pojetí pedagogicko-psychologickým zkoumáním dětí v soukromém Dětském hudebním a rytmickém ústavu v Praze, který založil a vedl s Ferdinandem Krchem v letech 1912–1914. Zkušenosti z tohoto nového způsobu práce publikovali autoři ve dvoudílné publikaci *DÍTĚ A HUDBA*, která má podtitul *Nové cesty v hudební výchově dětské* (I. díl, Praha, 1917; II. díl, Praha, 1920). Úvodní studii v prvním dílu napsal F. Krch. Tento díl obsahuje dětské hry, tanečky a písně s klavírním doprovodem. V druhém dílu jsou Kříčkovy melodramy, hudba k pohádkám a klavírní improvizace k obrazům. Kniha má svými čtyřmi podněty a různými způsoby práce význam i pro dnešního učitele hudební výchovy.

Josef Kříčka se narodil v Praze (4. 11. 1888). Hudební nadání zdědil po svém otci Antonínu Kříčkově, učiteli hudby a skladateli



populární hudby (pochody, polky, valčíky, serenády ap.) J. Kříčka se po absolutoriu učitelského ústavu dále sebezvzdělával a skladbu studoval u V. Nováka. Komponoval melodramy, písně a různé klavírní skladby. Kříčka byl v přátelském vztahu s V. Novákem, který v jeho chalupě v osadě Hlučov na Kokořínsku psal své paměti *O sobě a o jiných*, kde o Kříčkově mimo jiné píše: „*Rozuměl dobře dětské duši jako dobrý táta tří hezoučkových dětí, o nichž nebo pro něž skládal vtipné klavírní kousky.*“

Jos. Kříčka vedl v Československém rozhlasu v Praze vysílání Radiojournalu pro děti s názvem *Dětské hudební tányky* (1930–1936). V době okupace se skladatelsky odmlčel a aktivně se zapojil s celou

svou rodinou do odbojové skupiny ÚVOD.

Když Josef Kříčka zemřel (25. 3. 1969), napsal jeho spolupracovník a dlouholetý přítel Ferdinand Krch ve svém Poděkování Josefu Kříčkovi: „Kříčka byl mistrem v klavírní improvizaci. Nikdy například nezapomenu, jak improvizoval dětem na téma „Probouzející se květina z jara“. Od tichounkých, něžných závanů jarního vábení stoupá melodie stále útočněji a radostněji

a končí slavnou hymnou na slunce jako dárce všeho života. Děti – květiny – schoulené na zemi spí dosud zimním spánkem. Paže jsou jejich listy, obličej květem. Při hudbě pomalu se zvedají, listy rozvíjejí, květ k slunci obrací až do úplného rozkvetu. Jako dnes vidím Zdeňku Menclovou, která – okouzlena hudbou – dovedla se duši i tělem proměnit v květinu a tak úžasnými pohyby se rozvíjela, že jsem po prvé v životě viděl takovou báseň.“

Rudolf Siebr

## Nový výzkum hlasové mutace chlapců

Práce PaedDr. Zbyňka Prokeše, Ph.D., *K problematice hlasové mutace chlapců na přelomu dvacátého a dvacátého prvního století* nás seznamuje s výsledky pozoruhodného výzkumu, který nejen zjišťuje, jak v současné době probíhá hlasová mutace u chlapců, ale všímá si a rozebírá celou řadu souvislostí, které tento složitý proces provázejí. Důvody studie, které autor uvádí, jsou jistě oprávněné: „hlasovou mutací prochází každý žák základní školy... Nástup hlasové mutace narušuje nejdůležitější základní hudební činnost – zpěv v období dospívání (zhruba mezi 11.–15. rokem života)“.

První část práce je věnována obecným charakteristikám problematiky dospívání, jako jsou rozčlenění vývojového období dospívání, projevy v biologické, somatické, psychické a sociální oblasti, které se vzájemně mísí a nedají se jednoduše postihnout. Za nejzajímavější z této části považují kapitolu 1.4 Psychické a sociální změny v dospívání. V ní autor cituje J. Langmeiera (1983) a jeho výstižné charakteristiky pokroků ve vývoji myšlení pubescentů:

1. Dospívající je schopen pracovat s pojmy, které jsou vzdáleny od bezprostřední smyslové skutečnosti, jsou obecnější, abstraktní.
2. Při řešení problémů se nespokojí pouze s jedním řešením, které se nejspíše nabízí, ale uvažuje o možných alternativních řešeních a systematicky je zkouší a hodnotí.
3. Dospívající je schopen vytvářet i domněnky, které nejsou opřeny o reálnou skutečnost, jsou pouze možné, popřípadě fantastické, a srovnává skutečné s pouze myšleným.

4. Má schopnost aplikovat logické operace, nezávisle na obsahu soudů. Dále autor uvádí: „Mnoha změnami prochází také citový vývoj dospívajících (změny ve sféře sociálních citů: vztahy k rodičům, vychovatelům i spolužákům, nápadné jsou rovněž změny sebecitu). Proto toto období je příznačný rozvoj vyšších citů, zvláště mravních (roste smysl pro čest a spravedlnost) i značný kvalitativní předěl v sebepojímání.“

Druhá část je věnována *dětskému hlasu a jeho proměně v období dospívání*. Hlasová mutace, k níž během dospívání dochází, se uskutečňuje ve třech etapách:

*Premutační období* se hlásí za střeňm mluvního hlasu i zpěvního hlasu. Délka trvání této etapy je individuální a pohybuje se od několika týdnů do tří až čtyř měsíců. Dalšími příznaky jsou nedostatečná tónová pevnost a jistota, stále častější selhávání tónu, klesající intonace a ubývání tónových výšek. U děvčat na rozdíl od chlapců nemusí být období premutace takřka postřehnuto. *Vlastní mutace* je zejména u chlapců, kteří do té doby málo zpívali nebo nezpívali vůbec, právem označovaná jako *údobí hlasové krize*. F. Lýsek, kterého autor v této části nejvíce cituje, uvádí, že u chlapců pravidelně zpívajících probíhá pokles hlasu bez nesnáží, často přes noc, u chlapců nezpívajících dochází k poklesu hlasové polohy s obtížemi a zdlouha, změna trvá půl roku i déle. Ve třetí mutační fázi, v tzv. *období vyvrátání hlasu* se postupně fonační inverze přizpůsobuje novým anatomickým a fyziologickým poměrům v hlasovém ústrojí. Vývoj hlasu ve třetí

fázi nekončí, ale pokračuje dále. V této kapitole Z. Prokeš otevírá řadu dalších problémů: otázku hlasové proměny po mutaci, zpěv a jeho způsob v období mutace a otázky hlasových rejstříků. Dle mého názoru jsou uvedené myšlenky a názory cenné, také z důvodu bohatých citací literatury. Sám autor v závěru kapitoly uvádí, že poznatky, údaje a zkušenosti v kapitole obsažené by měly přispět nejen ke správnému chápání a objasňování procesu mutace, ale zejména ke zkvalitnění současné pěvecké výchovy mutantů.

Těžištěm práce je část třetí, nazvaná *Hlasové změny pubescentů*, která přibližuje vlastní výzkum. Ten byl proveden metodou pozorování a doplňující informace byly získány metodou rozhovoru. Byla realizována komparativní analýza mutačních procesů u dvou odlišných vzorků: žáků ze základní školy s běžnou výukou zpěvu (jedna hodina týdně) a žáků ze základní školy s rozšířenou výukou hudební výchovy (tři hodiny týdně). Autor pořídil a analyzoval celkem 589 zvukových záznamů. Výsledky, které jistě stojí za pozornost, jsou rozděleny do těchto oblastí:

1. *mutační fáze a jejich příznaky* (každé z výše uvedených období má jiné charakteristiky, např. nálezy z premutační fáze se v laryngologických zprávách neobjevují, zatímco z období vlastní mutace shledány byly. Z postmutačních znaků, které se v průběhu pozorování ukázaly, je důležité např. ustalování osobité barvy hlasu),
2. *věkové vymezení mutačního období* (z hlediska hudebně pedagogického je významné zjištění týkající se nástupu a doby trvání mutačních fází ve vztahu ke školnímu věku. Přibližuje jej grafický přehled),
3. *průběh a doba trvání mutačního procesu* (tato oblast přináší některé odlišnosti, které ukázala komparace mutačních procesů u dvou rozdílných chlapeckých skupin. „Evidentně pozitivní roli u skupiny žáků základní školy s rozšířenou výukou hudební výchovy sehrála kvalitní sluchová výchova. Žáci sluchově vybavení si na proměňující se polohu hlasu dobře zvykali, pěvecké výkony v ní jim nečinily téměř žádné problémy. Naopak u žáků ze základní školy s běžnou hudební výchovou byly špatná orientace v proměňující se hlasové poloze

a obavy z užívání hlasu (jak zpěvního, tak mluvního) důsledkem nedostatečné předchozí sluchové přípravy.

Výzkum přispěl k objasnění či upřesnění řady poznatků a názorů. Zde jsou některé z nich. „Bez pádných důvodů není nutno zpěv v době mutace omezovat či zakazovat. Na rozdíl od prosté mluvy, která nedbá přesné tónové fixace, je zpěv touto fixací podmíněn. Zpěvem síla svalstva roste a udržuje se. Opatrné zpívání během mutace nepochybně napomáhá k posilování hrtanového svalstva, které ovládá současně rostoucí hlasivky. Tato skutečnost přispívá k vysvětlení, proč u aktivních zpěváků většinou nedochází k přeskakování hlasu, v jisté míře pak i k tomu, že změna výšky chlapeckého hlasu je plynulá. Zpěv za mutace je prospěšný i z jiných důvodů. Vedle aktivace hlasového ústrojí ovlivňuje sekreční činnost sliznice horních cest dýchacích. Výměšek slizničních žláz chrání sliznici před vysušováním a zároveň ji ochraňuje před poraněním. Odborně vedený zpěv v období mutace konečně znamená nesmírné citové obohacení.“

Práce svým rozsahem překračuje rámec vymezeného tématu a poskytuje cenné informace a poznatky nejen pro ty, kteří se zajímají o uší problematiku hlasové mutace, ale také pro každého, kdo má zájem nahlédnout i do mnoha dalších jevů, které mohou, za určitých podmínek, proces pěvecké edukace provázet.

PROKEŠ, Z. *K problematice hlasové mutace chlapců na přelomu dvacátého a dvacátého prvního století*. Liberec : Technická univerzita, 2007. 161 s. ISBN 978-80-7372-173-2.

Luděk Koverdyňský



# Z hudebních výročí (říjen – prosinec 2008)

3. 10. **František Pícha**, skladatel a pedagog, n. 1893,

10. 10. **Giuseppe Verdi**, italský skladatel, n. 1893,

16. 10. **Alexander Dreyschock**, rakouský klavírista, n. 1818,

17. 10. **Ivo Stolařík**, hudební teoretik, n. 1923,

18. 10. **Milan Šlechta**, varhaník a pedagog, n. 1923 – **Charles Gounod**, francouzský skladatel, z. 1893,

22. 10. **Pablo Casals**, španělský violoncellista, dirigent a skladatel, z. 1973,

23. 10. **Miroslav Hlaváč**, skladatel, n. 1923,

24. 10. **Franz Lehár**, rakousko-uherský skladatel a kapelník, z. 1948,

25. 10. **Georges Bizet**, francouzský skladatel, n. 1838,

30. 10. **Emmerich Kálmán**, maďarský skladatel, z. 1953.

\*\*\*

1. 11. **Josef Hála**, klavírista, n. 1928,

6. 11. **Petr Iljič Čajkovskij**, ruský skladatel, z. 1893 – **Charles Munch**, francouzský dirigent a houslista, z. 1968,

8. 11. **Adolf Piskáček**, skladatel a dirigent, n. 1873,

10. 11. **Marie Knotková**, klavíristka a hudební pedagožka, z. 1978 – **François Couperin**, francouzský skladatel, n. 1668,

12. 11. **Alexander Porfirjevič Borodin**, ruský skladatel, n. 1833,

13. 11. **Gioacchino Rosini**, italský skladatel, z. 1868,

14. 11. **Johann (Ján) Nepomuk Hummel**, slovenský skladatel a klavírista, n. 1778,

18. 11. **Alois Hába**, skladatel, pedagog a teoretik, z. 1973,

19. 11. **Franz Schubert**, rakouský skladatel, z. 1828,

21. 11. **Alena Míková**, pěvkyně, n. 1928,

22. 11. **Jiří Zahradníček**, pěvec, n. 1923 – **Benjamin Britten**, anglický skladatel, dirigent a klavírista, n. 1913,

23. 11. **Otakar Vondrovic**, klavírista a pedagog, n. 1898 – **Krzysztof Penderecki**, polský skladatel, dirigent a pedagog, n. 1933,

28. 11. **Franz Drdla**, houslista a skladatel, n. 1868,

29. 11. **Claudio Monteverdi**, italský skladatel, z. 1643.

\*\*\*

3. 12. **Marie Callasová**, americko-italská pěvkyně (řeckého původu), n. 1923, – **Anton Webern**, rakouský skladatel a pedagog, n. 1893,

7. 12. **Pietro Mascagni**, italský skladatel a dirigent, n. 1863,

8. 12. **František Míša Hradil**, skladatel a pedagog, n. 1898 – **Jan Mikota**, hudební publicista a organizátor, z. 1978 – **Bedřich Voldán**, houslista a pedagog, z. 1978,

10. 12. **Olivier Messiaen**, francouzský skladatel, teoretik a pedagog, n. 1908,

11. 12. **František Škvor**, skladatel a dirigent, n. 1898 – **Hector**

**Berlioz**, francouzský skladatel, n. 1803,

14. 12. **Carl Philipp Emanuel Bach**, německý skladatel a cembalista, z. 1788,

20. 12. **Růžena Kurzová**, klavíristka a hudební pedagožka, z. 1938 – **Max Brod**, německý hudební teoretik a libretista, z. 1968,

22. 12. **Jaroslava Procházková**, pěvkyně, z. 1978 – **Giaco Puccini**, italský skladatel, n. 1858,

23. 12. **Jaroslav Tvrzský**, varhaník a organizátor, n. 1938,

24. 12. **Libuše Márová**, pěvkyně, n. 1943,

25. 12. **Jan Seidel**, skladatel a hudební organizátor, n. 1908,

26. 12. **Karel Moor**, skladatel a dirigent, n. 1873,

28. 12. **Paul Hindemith**, německý skladatel, violista, dirigent, pedagog a teoretik, z. 1963.

Jiří Kolář

## Abstracts

KUTTLEROVÁ, M. *Music and language*

The relationship between music and language can be explored from many angles. The most known one is the importance of musical aspects in speech for interpersonal communication. From the pedagogical point of view, use of music in foreign language studies is an interesting possibility. Results of neurological research show evidence of cooperation of both centres in human brain.

Key words: music, speech, intelligence, ontogenesis, neurological aspects, suggestopedia, foreign languages.

Mgr. Michaela Kuttlerová, Pražská 1173, Praha 10 Hostivař, e-mail: michaela.kuttlerova@seznam.cz

NEDĚLKA, M. *Teacher, piano and improvisation, 2nd part*

Textbooks of piano improvisation develop improvisation skills while they observe 2 aims – the accompaniment of folk-song and creative expression. Textbooks for music teachers contain basic stylizations of the accompaniment, the books for players are targeted the improvisation in contemporary styles and jazz-improvisation.

Key words: creativity, improvisation, accompaniment, contemporary styles, jazz.

Prof. PaedDr. Michal Nedělka, Dr., Music Department, Faculty of Education, Charles University, Prague, e-mail: michal.nedelka@volny.cz

DYTRTOVÁ, K. *Curriculum Alignment of Music and Visual Arts by the Building up of the School Educational Program*

Interdisciplinarity of Educational frame programme. Differences and agreements of musical disciplines and the fine art. Activity and self-contained of student.

Key words: Interdisciplinarity, Educational frame programme.

Mgr. Kateřina Dytrtová, Ph.D., Department of Visual Arts, Faculty of Education Jan Evangelista Purkyně University, e-mail: dytrtova@pf.ujep.cz





# O hudbě anglicky – The Classic Styl.

## Genres and Forms

The basic Classic form in general became the sonata movement, always combined with other movements to form a cycle: in the sonata, mostly with a slow, songlike movement and a rondo or variation finale; in the symphony, with a minuet or scherzo as well. The three-movement form remained fixed from the time of Alessandro Scarlatti's *sinfonias* and the keyboard sonatas of Sammartini, Galuppi, et al.; the four-movement form was taken up by the Mannheim group after Johann Stamitz, while the Italians and the North Germans still adhered for a long time to the three-movement layout. The two-movement form occurs not infrequently with Italian composers, but also in Mozart's violin sonatas, in Haydn, and elsewhere; and if one wishes to regard Domenico Scarlatti's *Esercizi* as sonatas, one has come down to a single-movement form. Only in Beethoven's time did the four-movement cycle become the norm for both piano sonata and sonata for piano with some other instrument. In the symphony the four-movement form quickly won its way with the German; the difference between the Italian and German norm is shown by some of Mozart's symphonies composed for use in Italy: they originally had three movements, to which he added a minuet for their performance at Salzburg; furthermore, a number of Mozart symphonies from these years have come down to us with but three movements.

Sonata form itself – the form of the sonata movement, that is, in symphony, string quartet, piano sonata, or wherever – evolved slowly out of Baroque beginnings. It was not “invented” in Vienna, or in Berlin, Mannheim, Milan, or anywhere else. Its outline goes back to the Italian *sinfonia* and sonata as they had been developed by around 1720: the movement is laid down in three sections, one that sets up the theme (exposition), a middle section the nature and

task of which *vacillates* very much at first, and a closing section (reprise or recapitulation) that takes up the exposition again, in full or abbreviated. In the early Classic sonata movement, repeat marks as a rule close on the one hand the exposition and on the other the middle section together with the reprise; this latter repetition is found for a long time in Haydn and Mozart and was only gradually given up.

What may be regarded from the start as the distinguishing feature of the sonata movement is the treatment of tonalities. In the exposition the tonality changes at least once (I – V, in minor I – III or to some other closely related key) and this not by way of a passing modulation, but so as to set a new thematic member, in emphatically contrasting tonality, against the segment just concluded. Multiple changes in key may also occur but are rare. The middle section begins in the closing tonality of the exposition, or sometimes in a contrasting key, and moves along through modulations to close, as a rule, in the dominant. The recapitulation unifies the tonalities of the exposition by restricting them to tonic. This is the norm fixed in the early Classic period.

Although it is often regarded as fundamental, the use of two subjects in the Classic sonata movement never became a generally recognized rule before Beethoven. The first movements of Haydn's symphonies and string quartets are for the most part kept monothematic, and to the main theme there is added an epilogue-theme that closes both exposition and reprise, rather than a proper “secondary subject” – that is to say, a substantially new theme of equal value brought in to contrast with the main theme. Mozart in his early days, on the contrary, prefers multiple subjects; only later does his exposition consist mostly of a main and a secondary subject, joined by an epilogue-theme and

sometimes by an intermediary theme between the main and the secondary subject. Most composers connect themes and structural members of the movement by transitional passages of the greatest variety; but it can happen in Haydn that the main subject governs the movement *unrestrictedly* or almost so. Not until Beethoven did the thematic layout of two main subjects and an epilogue-theme become the norm.

The handling of the middle section was for a long time similarly uncertain. For the most part, one can hardly speak, in the early Classic period, of a “development” section in the sense of thematic work. Instead, the middle section wrestles with new melodic material (as is so often the case in early Mozart), with free modulation and sequential constructions (as in J. Schobert and C. P. E. Bach). The father of thematic work in the sense of logically evolved thematic material, and hence also of development, is without doubt J. Haydn. In his string quartets, from his first up to Op. 33 (1778–81), the path can be clearly followed; yet in Haydn the thematic development often begins right after the theme and spins out through the whole movement, so that the “development” no longer appears as a special section developing the theme but simply as the high point of thematic work in the movement. In his symphonies Haydn's treatment of the middle section varies: nevertheless from the 1770s on it also led to persistent thematic work, to a development section, and so the perfection of the Classic sonata movement for orchestra. Mozart did not arrive at a genuine development section in symphony, concerto, or string quartet until after intensive contact with Haydn, and then he often handled it in a harmonically and colorfully rich way of his own. It was again Beethoven who established the norm for use of the middle section as the area par excellence for development,

though from his piano sonatas Op. 27 on, he himself frequently upset this norm again. From the time of Haydn's String Quartet in C minor, Op. 17, No. 4 (1771) and his middle-period symphonies, a coda was often, even if not regularly, added to the three-section sonata movement as a closing member, allowing the movement to whirl more or less thematically to its close. Other additions, like the slow introduction Haydn used so much in his late symphonies, remained exceptions in the Classic period and were not copiously used until the later Romantic era.

### SLOVNÍČEK

remain	zůstat
take up	začít
adhere	lnout, být věrný něčemu
infrequently	občas
outline	obrys, skica
set up	zde: uvést, představit
vacillate	kolísat, váhat
the latter	druhý (ze dvou)
give up	opustit něco, vzdát se něčeho
treatment of	zacházení s
emphatic	výrazný
subject	zde: téma
proper	řádný, náležitý
govern	ovládnout, opanovat
unrestricted	neomezený
layout	plán, projekt
handling of	zacházení s
wrestle	zápasit
hence	proto, tudíž, z toho důvodu
spin out	zde: táhnout se, procházet
perfection	něčím dokonalost, vrchol
genuine	pravý, skutečný
upset	zrušit, porušit
whirl	točit, kroužit
copiously	hojně

Text byl přejet ve zkrácené a upravené podobě z publikace BLUME, F. *Classic and Romantic Music. A Comprehensive Survey*. New York: W. W. Norton & Company, 1970.

Stanislav Pecháček

# Hudební výchova \* Obsah \* 16. ročník \* 2008

## Teorie, studijní materiály

Bláha, J.: Obrazový cyklus Hudba a obraz – Tendence a vývojové fáze výtvarné a hudební postmoderny II. Druhá polovina osmdesátých a začátek devadesátých let 20. století.	1/2. s. obálky
Bláha, J.: David Salle a Luciano Berio. „Neokonzervativní postmodernismus“	2/2. s. obálky
Bláha, J.: Peter Halley a Arvo Pärt	3/2. s. obálky
Bláha, J.: Henryk Mikołaj Górecki a John Nava	4/2. s. obálky
Bělohávková, P. – Ptáček, M.: Hra s loutkami aneb nebojme se soudobé hudby	1/4
Drábek, V.: Humor v hudbě	1/7
Drábek, V.: Tvůrčí semináře jako součást předmětu Umělecká tvorba a komunikace	2/23
Dytrtová, K.: Seskupení učiva hudební výchovy a výtvarné výchovy při budování školního vzdělávacího programu	4/59
Frič, R.: Sonda do využití klavírní instruktivní literatury	2/24
Nedělka, M.: Učitel, klavír a improvizace 1. část	3/37
Nedělka, M.: Učitel, klavír a improvizace 2. část	4/57
Váňová, H.: Environmentální výchova ve výuce hudební výchovy 1. část	1/1
Kozelská, I.: Profesionální hlasová příprava budoucích učitelů	3/40
Křištofová Sejáková, B.: Hudební paměť v jednotlivých fázích práce na skladbě	1/9
Kuttlerová, M.: Hudba a jazyk	4/55
Kuttlerová, M.: Hudba a matematika – hledání styčných ploch	3/39
Vondráček, V.: Využití počítačů v hudebním vzdělávání 1. část	2/19

## Pro hudebněvýchovnou praxi

Jiříčková, J.: Klavír jako motivační prostředek v základní hudební výchově	1/12
Jiříčková, J.: Motivace k získávání hudebních poznatků o klavíru	2/30
Slavíková, M.: Hlasová cvičení tradičně i netradičně	1/8
Tichá, A.: Hlasová výchova inspirovaná létem (IV. díl – hlavová rezonance a artikulace)	2/26
Váňová, H. – Tichá, A. – Herden, J.: Environmentální výchova ve výuce hudební výchovy 2. část	2/28
Váňová, H. – Tichá, A. – Herden, J.: Environmentální výchova ve výuce hudební výchovy 3. část	3/44
Vondráček, V.: Využití počítačů v hudebním vzdělávání 2. část	3/42
Vondráček, V.: Využití počítačů v hudebním vzdělávání 3. část	4/61

## Kritiky, recenze, anotace

Bezděk, J.: Nové skriptum o jazzové hudbě z pohledu hudební kinetiky	1/17
Nedělka, M.: Hudba a malířství z nadhledu	2/33
Nedělka, M.: Hudební kultura XVI – inspirace hudebně pedagogickou teorií i praxí	2/32
Koverdinský, L.: Nový výzkum hlasové mutace chlapců	4/69
Pecháček, S.: Dějiny hudby anglicky	3/51
Pecháček, S.: Nové vánoční písně pro děti	4/62
Saláková, L.: Čtyřdílná Vokální intonace a sluchová výchova	3/51
Vachudová, E.: Možnosti využití projektové metody v hudební výchově	2/35
Váňová, H.: Zpívání s maličkými	1/15

## Medailonky, jubilea

Bělohávková, P.: Slavná dirigentská výročí	3/3. s. obálky
Bělohávková, P.: Výročí roku – Dvanáct pohledů na Messiaena	4/3. s. obálky

Drábek, V.: Výročí roku – Franz Schubert	2/3. s. obálky
Charalambidis, A.: Václav Drábek – vědec, pedagog, člověk	2/22
Kolář, J.: Významná hudební výročí roku 2008 (kvíz)	1/3. s. obálky
Kolář, J.: Z hudebních výročí (leden – březen 2008)	1/16
Kolář, J.: Z hudebních výročí (duben – červen 2008)	2/34
Kolář, J.: Z hudebních výročí (červenec – září 2008)	3/54
Kolář, J.: Z hudebních výročí (říjen – prosinec 2008)	4/70
Kittnarová, O.: Odkaz Petra Ebena	1/3
Siebr, R.: Josef Křička (1888–1969)	4/68

## Zprávy

Ašenbrennerová, I.: Pomoc Evropské unie – rovné příležitosti pro všechny	3/47
Ašenbrennerová, I.: Hudební pedagogové rokovali v Ústí nad Labem	1/15
Kodejška, M.: Visegrádské hudební iniciativy 2008	4/66
Kotůlková, J.: ISME International Society for Music Education Bologna 2008	4/64
Krušinská, M.: Zlaté mosty v Nitre (reportáž z letního kurzu stretnutia v duchu ideí Carla Orffa)	1/13
Odkaz německého hudebního pedagoga Lea Kestenberga je stále živý	2/21
Palkovská, J.: Interpretační soutěž pedagogických fakult České republiky – Praha 2008	3/50
Slavíková, M.: Doktorské studium na hudebních katedrách pedagogických fakult jako téma Visegrádského semináře	4/67
Suková, M.: Hudební výchova ve Finsku	2/31
Tichá, A.: Zahraněční zkušenost	3/46
Weber, J.: Muzikoterapie – zkušenost s hudbou	3/48

## Drobnosti

Abstracts	3/54
Abstracts	4/70
Hanzlík, B.: Lidové písně ze středního Polabí	3/44
Kolář, J.: Části hudebních nástrojů (kvíz pro žáky)	1/17
Herden, J.: Dvě písničky pro nejmenší	2/26
Obsah ročníku	4/72

## O hudbě anglicky

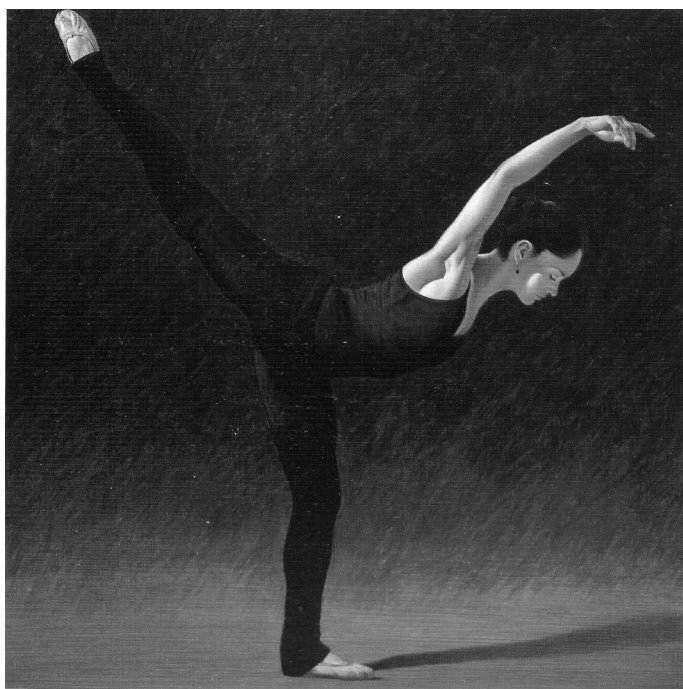
Pecháček, S.: O hudbě anglicky – Opera. 1st Part	1/18
Pecháček, S.: O hudbě anglicky – Opera. 2nd Part	2/36
Pecháček, S.: O hudbě anglicky – Expressionism, The Technique of Dodecaphony	3/53
Pecháček, S.: O hudbě anglicky – The Classic Styl. Genres and Forms	4/71

## Notové přílohy

Nedělka, M.: Či jsou to koničky, Hnalo dzievča krávy (úpravy moravských lidových písní pro dvojhlas s doprovodem klavíru)	1/A – D
Herden, J.: Kočka leze dírou – Hund und Katze, Skákal pes – Sprang ein Hund (dvě písničky pro nejmenší děti s klavírním doprovodem)	2/A – D
Hanzlík, B.: Okolo Lysý, Kolíne, Kolíne, Zelená se louka (úprava tří lidových písní z Polabí pro zpěv, klavír a melodický nástroj)	3/A – D
Říha, J.: Koledníci, Koupím si pišťalu (koledy pro děti s instrumentálním doprovodem ze sbírky Koledníci)	4/A – D

# Henryk Mikolaj Górecki a John Nava

Jaroslav Bláha



John Nava: Tanečnice (Tereza). 1992, olej na plátně, 122 x 122 cm

Na rozdíl od ostatních medailonků, kdy dvojici autorů uváděl výtvarný umělec, je tentokrát pořadí obráceno. Důvodů je hned několik. Jednak je větší akcent kladen na polského skladatele Henryka M. Góreckého a s tím souvisí i další důvody. Prvním je přímo proteovská proměnlivost Góreckého hudebního projevu, druhý důvod je s prvním těsně provázaný: přes všechnu vnější odlišnost mají všechny proměny společného jmenovatele a tím je radikální redukce všech výrazových prostředků. My si jednotlivé vývojové fáze proměnlivého stylu H. Góreckého připomeneme, ale hlavní pozornost budeme věnovat slavné Symfonii č. 3 op. 36 (Symfonia pieśni żalonych), kterou budeme srovnávat s neoklasicistní Tanečnicí Johna Navy.

Po webernovsky laděné seriální fázi na přelomu padesátých a šedesátých let a hudbě témbrů (sonorismu) přibližně v letech 1962–1963 nastupuje klíčová změna v Góreckého hudebním

projevu, a to je již zmíněná redukce spojená s důslednou konstrukcí. Pro pochopení této změny je rozhodujícím dílem Refrén pro orchestr, op. 21 z roku 1965. V této fázi, která končí na počátku sedmdesátých let, je spojena jednoduchost s expresivitou. Na začátku sedmdesátých let se v Góreckého stylu prosazuje sugestivní vroucnost výrazové naléhavosti spojená s přesunem zájmu o archaickou polskou hudbu a příklonem k sakrální hudbě. Zárodečnou buňkou této vývojové etapy, někdy označované jako „nová jednoduchost“ nebo „neoromantismus“, je skladba pro soprán, sbor a orchestr Ad Matrem z roku 1971. I když ještě rezonuje zvukovou expresi předchozí epochy, tak maximálně redukuje hudební prostředky. Dověšením této etapy je její nejproslulejší skladba, Symfonie č. 3, op. 36, která v procesu geneze hudební postmoderny sehrála podobně klíčovou roli jako Sinfonia pro osm hlasů a orchestr od Luciana Beria.

Elementární hudebně výrazové prostředky – prostinké melodie folklorního původu o několika tónech nepatrného rozsahu, pár akordů, dvě výrazové polohy – při pohledu do partitury překvapí svou zdánlivě primitivní jednoduchostí. Poslech skladby však nezaujatého posluchače musí zaujmout a překvapit svou uhrančivou výrazovou silou. Ne náhodou triumfovala 2. věta Symfonie č. 3 v britské rozhlasové hitparádě nad hity popmusic a první nahrávky skladby se prodalo přes milion kusů. Jak je možné, že Symfonie č. 3 dokáže strhnout nejen zasvěcené, zkušené posluchače, ale i citlivé laiky? Jsou to rafinované prostředky, s kterými umí Górecki přímo mistrovsky pracovat. Jedním z nich je zahušťování elementárně průzračné harmonie několika opakujících se tónů orchestrálními klastry (cluster – hrozen bezprostředně sousedících tónů hraných současně). A právě toto zahušťování a ředění faktury působí ony příznačné „světlostní“ efekty celkem monotónní zvukové barvy. A právě v této rafinované zdánlivě monotónnosti vyní i sebemenší kontrast s nečekanou výrazovou naléhavostí.

Obdobně rafinovaně pojal svou vzpouru proti formálním, materiálovým, technickým i koncepčním experimentům druhé avantgardy ve své Tanečnici (1992) John Nava – návratem k objektivnímu řádu formálně, materiálově i technicky striktnímu klasicismu v duchu Jacquese Louise Davida. Edward Lucie-Smith sice v souvislosti s tímto obrazem zdůrazňuje „přímé reminiscence na Davidovu Přísaahu Horatiů, nejčistší vyhlášení vlády klasicismu v umění“.<sup>1</sup> Toto srovnání je poněkud nadnesené a nepostihuje podstatu koncepčního přehodnocení odkazu klasicismu přelomu 18. a 19. století s odstupem dvou století. Rozdíl

<sup>1</sup> LUCIE-SMITH, E. *Art today* (Současné světové umění). Slovart : Praha, 1996, s. 238.

je zřetelný jak v morfologii, tak v tektonice. Postava tanečnice je jediným tvarem celého plátna. Měla by jej tedy despoticky ovládat – David by na ni demonstroval svou virtuózní malířskou techniku i s detaily, které uměl tak mistrovsky propojit s precizním řádem celku. Modelace tvaru Navovy tanečnice připomíná spíše světelnou ekvilibristiku „caravagiovského klasicisty“ de la Toura. Ta se však týká jen inkarnátu (pleti) – „drapérie“ tanečního úboru splývá s pozadím obrazu. Není to barva, ale světlo jako dominantní výrazový prostředek ovládající tvar – obdobně jako ve vztahu zvukové barvy a „světlostních“ aspektů modelace hudebního tvaru v Góreckého Symfonii č. 3. Daleko větší míra redukce se týká pojetí prostoru a kompozice. To vyplývá i z izolace tanečnice jako jediného tvaru obrazu. Jakýkoliv náznak iluze prostorové hloubky popírá nejen neutrální plocha pozadí, ale především adekvátní barevnost pozadí a tanečního úboru, která je ve větší horní části obrazu natolik „příbuzná“, že taneční úbor a pozadí téměř splývají. O to více pak vyniknou okrové nártý v baletních „piškotech“ jako kompoziční akcenty zakončující jednak vertikálu levé nohy umístěné ve zlatém řezu, jednak diagonálu pravé nohy, kterou vyvažuje druhá diagonála spojená s pravou rukou tanečnice. Oproti komplikované osově kompozici Davidovy Přísaahy Horatiů sestavené do trojúhelníku s postavou otce v ose a skupinami postav po obou stranách, jejíž třídílnou vyváženost umocňují tři oblouky arkád ve druhém prostorovém plánu, je kompozice Navovy Tanečnice průzračně jednoduchá. A právě volbou základních prostředků v rafinovaných souvislostech připomíná Navovo řešení elementárnost hudebního tvaru a organizace hudebního času s kompaktností a tektonickou sevřeností cyklické hudební formy tří výrazově téměř identických vět Góreckého Symfonie č. 3, op. 36.

# Výročí roku

## Dvanáct pohledů na Messiaena

(10. prosince 1908 Avignon – 27. dubna 1992 Clichy)

### Messiaen – dítě

Olivier Eugène Prosper Charles Messiaen se narodil a spolu se svým mladším bratrem Alainem vyrůstal v rodině profesora angličtiny, překladatele Shakespearových děl Pierre Messiaena a básničky Cecile Sauvage. Rodina žila v Ambert a po vypuknutí 1. světové války v Grenoble, kde se malý Olivier poprvé seznamuje s klavírem a vznikají jeho první kompoziční pokusy; po válce pak v Paříži.

### Messiaen – student konzervatoře

Ve svých jedenácti letech byl Messiaen přijat ke studiu na Conservatoire de Paris. Jeho učitelé se stávají mj. G. Falkenberg (hra na klavír), J. Gallon (harmonie) a N. Gallon (kontrapunkt), později M. Dupré (hra na varhany a varhanní improvizace), M. Emmanuel (dějiny hudby) a P. Dukas (kompozice). Získává zde řadu významných ocenění a cen v soutěžích.

### Messiaen – varhaník

Od roku 1929 Messiaen zastával varhanickou službu, od r. 1931 až do své smrti pak funkci titulárního varhaníka kostela Sainte Trinité (Nejsvětější Trojice) v Paříži. Nástrojové možnosti tohoto královského nástroje (barevnost, intenzita, akustická práce s alikvoty a s časem) zásadně ovlivnily jeho kompoziční směr a vývoj, jak je patrné v řadě jeho varhanních skladeb, např. v cyklu *La Nativité du Seigneur* (Narození Páně, 1935), v rozměrné *Méditations sur le mystère de la Sainte Trinité* (Meditace o tajemství Nejsvětější Trojice, 1969) a v osmnáctivětém cyklu *Livre du Saint Sacrement* (Kniha Nejsvětější svátosti, 1984) aj.

### Messiaen – manžel a otec

V roce 1932 se Messiaen oženil s houslistkou Claire Deibosovou (1906–1959), u níž se však záhy po narození syna Pascala (1937) projevila duševní choroba, později

vyžadující doživotní ústavní léčbu. Po smrti Claire, přezdívané Mi, již je věnováno mj. dílo *Poèmes pour Mi* (1932), se roku 1961 podruhé oženil s klavíristkou Yvonne Loriodovou.

### Messiaen – člen Jeune France

V atmosféře předválečné Paříže zakládá v roce 1936 spolu s dalšími třemi generačními vrstevníky A. Jolivetem, Y. Baudrierem a D. Lesurem skupinu La Jeune France (Mladá Francie), která odmítavě reaguje na konzervatismus, eklektismus a podbízivost; naopak dává prostor emocím a progresivním koncepcím.

### Messiaen – válečný zajatek

Po vypuknutí 2. světové války byl Messiaen (stejně jako před lety jeho otec) povolán jako voják francouzské armády. V roce 1940 padl do německého zajetí a byl uvězněn v zajateckém táboře v německém městě Görlitz/Zgorzelec (dnešní Polsko). Tam také napsal komorní dílo *Quatuor pour la fin du temps* (Kvartet pro konec věku), inspirován knihou Apokalypsy sv. Jana. Messiaen (klavír) skladbu v lednu 1941 spolu se svými kolegy-spoluvězňi (houslistou, violoncellistou, klarinetistou) v táboře před spoluvězňi a dozorcí veřejně premiéroval.

### Messiaen – pedagog

V předválečném období Messiaen učil na École Normale de Musique a na Schola cantorum v Paříži. Po svém propuštění ze zajetí se v roce 1942 stal profesorem Pařížské konzervatoře, kde vyučoval až do roku 1978 harmonii, analýzu a rytmus, estetiku a kompozici. Mezi jeho žáky patřili mj. P. Boulez a K. Stockhausen. Svou práci orientoval na detailní rozborů děl jak klasiků, tak současníků; vlastní skladby k rozborům používal minimálně – s odůvodněním, že nechce vychovávat své epigony. K jeho pedagogické činnosti se řadí i velké

množství přednášek na kurzech a seminářích po celém světě.

### Messiaen – teoretik a novátor

Pilíře Messiaenovy teoretické práce tvoří dvě díla: *Technique de mon langage musical* (Technika mého hudebního jazyka, 1944) a sedmisvazková *Traité de rythme, de couleur, et d'ornithologie* (Pojednání o rytmu, barvě a ornitologii, 1949–1992). Stěžejní novátorský přínos lze spatřit v oblasti multiserialismu, modality (mody omezených transpozic), rytmu (ireverzibilní rytmy).

### Messiaen – ornitolog

Messiaenovým celoživotním zájmem se stal ptačí zpěv. Studoval jej a prováděl zápisy a nahrávky pro zpětnou kontrolu; zaznamenané melodie a zvuky pak ve svých skladbách imitoval a transkriboval: skladby s názvy *Le merle noir* (Černý kos, 1952) pro flétnu a klavír, *Réveil des oiseaux* (Probuzení ptáků, 1953) a *Oiseaux exotiques* (Exotičtí ptáci, 1956) pro klavír a orchestr, *Un vitrail et des oiseaux* (Vitráž a ptáci, 1986) pro klavír, orchestr a percussion; zejména však sedmisvazkové dílo pro klavír *Catalogue d'oiseaux* (Katalog ptáků, 1958). V něm nalezneme *Le courlis cendré* (Koliha popelavá), *L'alouette lulu* (Skrívan lesní) a další, jež jistě zaujmou dětského posluchače.

### Messiaen – skladatel

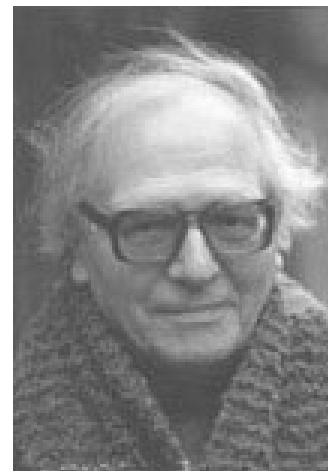
Messiaen komponoval nejčastěji ve svém domě jižně od Grenoble, v alpském kraji Dauphiné, kde je i pohřben. Mezi skladatelovy inspirační zdroje jednoznačně patří gregoriánský chorál, řecká, orientální, exotická modalita a rytmika a zvuková barevnost. Messiaenovo kritérium vnímání skladeb spočívalo v jejich míře barevnosti (barevné komplexy akordů jako vitráže). Proto jeho inspirace a obdiv k Debussyemu, Stravinskému, Musorgskému. Ve

skladbách využíval netradičních nástrojových kombinací – např. ve 14 meditacích *Trasnfiguration de Notre Seigneur Jésus-Christ* (Proměnění našeho Pána Ježíše Krista, 1969), napsaných pro stočlenný pěvecký sbor, 68 smyčců, 35 dechových nástrojů, bicích nástrojů a 7 nástrojů sólových (klavír, violoncello, flétna, klarinet, xylofimba, marimba, vibrafon). Stejně tak v téměř pětihodinové opeře *Saint-François d'Assise* (Svatý František z Assisi, 1983), jejíž dílčí složky nesou též Messiaenovo autorství (libreto, scéna, kostýmy atd.): orchestr, 4 Martenotovy vlny, 10 bicí nástrojů, gamelanový soubor, velký osmihlasý sbor, 9 sólistů a (nutno dodat spíše jako kuriozitu) jediná ženská postava v roli anděla.

### Messiaen – věřící

Messiaenovy skladby, jak je již z předchozího textu patrné, vycházejí námětově převážně z katolické věrouky. Sám skladatel veškeré své dílo považoval za „akt víry oslavující mystérium Kristovo“. Messiaenovo dílo může být v nadcházejícím čase vánočním radostí např. v podobě klavírních a v mnohém inspirujících *Vingt regards sur l'enfant-Jésus* (Dvacet pohledů na Ježíška, 1944).

### Messiaen...



FROM THE CONTENTS

The series *Music and Painting* continues with the essay by J. Bláha called Henryk Mikolaj Górecki and John Nava.

M. Kuttlerová supports her paper *Music and Language* with the latest investigations between music and language and she outlines the possibilities of using musical elements in foreign languages learning.

M. Nedělka introduces literature which deals with a piano improvisation education both as an accompaniment of folk songs and as an individual pianist's expression in the second part of his text *Teacher, Piano and Improvisation*.

K. Dyrtrtová in her article *Aggregation of Music Education and Art Education in Connection with Creating an Educational Framework* suggests a particular solution for the area Art and Culture.

V. Vondráček shows the advantages of musical and art activities integration, regarding the effectiveness and attractiveness of this new form of teaching in the third part of *Using Computers in Music Education*.

The note supplement contains two Christmas songs with an instrumental accompaniment by J. Říha – *Carol Singers* and *I Will Buy a Whistle*.

The news brings important information from the conference ISME in Bologna 2008, from Visegrád musical events in 2008, information about possibilities of doctoral studies at music departments of pedagogical faculties.

Beyond Josef Kříčka's (1888) portrait for his 120th birth anniversary, there is an interesting review of Zbyněk Prokeš's book *New Research of Voice Mutation in Boys* and as a biography of the year there is *Twelve Views on Messiaen*.

You will find a regular section by S. Pecháček *About Music in English*, the list of important anniversaries and summarizing content of the whole annual volume.

AUS DEM INHALT

Der Zyklus „Musik und Bild“ wird fortgesetzt mit einem Aufsatz von J. Bláha mit dem Titel „Henryk Mikolaj Górecki und John Nava“.

M. Kuttlerová geht in ihrer Arbeit mit dem Titel „Musik und Sprache“ von den neuesten Forschungsergebnissen in der Beziehung zwischen Musik und Sprache aus und zeichnet Möglichkeiten auf, wie Musikelemente für das Fremdsprachenstudium genutzt werden können.

M. Nedělka macht im zweiten Teil seines Artikels „Lehrer, Klavier und Improvisation“ die Leser mit einer Reihe von Publikationen bekannt, die sich mit dem Unterricht von Klavierimprovisationen beschäftigen und das in zweierlei Hinsicht: bei der Begleitung von Volksliedern und dem eigenen Ausdruck des Pianisten.

K. Dyrtrtová legt in ihrem Artikel „Das Zusammenlegen des Lehrstoffes der Musik- und der Kunsterziehung“ bei der Entwicklung des Schulausbildungsprogramms einen konkreten Entwurf für den Bereich „Kunst und Kultur“ vor.

V. Vondráček zeigt im dritten Teil seiner Arbeit „Die Anwendung von Computern in der Musikausbildung“ die Vorteile auf, die die Integration von musikalischen und künstlerischen Aktivitäten hinsichtlich Effektivität und Attraktivität von neuen Unterrichtsformen mit sich bringen.

Notenbeilage in dieser Nummer sind zwei Weihnachtslieder mit Instrumentalbegleitung von J. Říha – „Koledníci“ und „Koupím si pišťalku“.

In den Nachrichten lesen wir über die wesentlichsten Neuheiten von der Konferenz ISME in Bologna, über die Visegráder musikalischen Aktivitäten im Jahr 2008, wir bekommen Informationen über die Möglichkeiten eines Doktorstudiums an den Musiklehrstühlen der pädagogischen Fakultäten.

Neben dem Porträt von Josef Kříčka zum 120. Geburtstag im Jahre 1888 ist sicher für die Leser interessant die Rezension zur Publikation von Zbyněk Prokeš „Neue Forschung zum Stimmbruch von Knaben“ und der Lebenslauf zum Jubiläum des Jahres „12 Ansichten zu Messiaen“.

Sie finden auch die regelmäßig erscheinende Rubrik von S. Pecháček „Über Musik in Englisch“, außerdem eine Übersicht über bedeutende Jubiläen und eine Inhaltsübersicht über den gesamten diesjährigen Jahrgang.

# Časopis pro hudební a obecně estetickou výchovu školní a mimoškolní

ROČNÍK 16 • 2008 • ČÍSLO 4

OBSAH

Michaela Kuttlerová: <i>Hudba a jazyk</i> . . . . .	55
Michal Nedělka: <i>Učitel, klavír a improvizace 2. část</i> . . . . .	57
Kateřina Dyrtrtová: <i>Seskupení učiva hudební výchovy a výtvarné výchovy při budování školního vzdělávacího programu</i> . . . . .	59
Vladimír Vondráček: <i>Využití počítačů v hudebním vzdělávání 3. část</i> . . . . .	61
Stanislav Pecháček: <i>Nové vánoční písně pro děti</i> . . . . .	62

NOTOVÁ PŘÍLOHA

Josef Říha: *Koledníci, Koupím si pišťalku (Koledy pro děti s instrumentálním doprovodem ze sbírky Koledníci)*

Jarmila Kotáľková: <i>ISME International Society for Music Education Bologna 2008</i> . . . . .	64
Miloš Kodejška: <i>Visegrádské hudební iniciativy 2008</i> . . . . .	66
Marie Slavíková: <i>Doktorské studium na hudebních katedrách pedagogických fakult jako téma Visegrádského semináře</i> . . . . .	67
Rudolf Siebr: <i>Josef Kříčka (1888–1969)</i> . . . . .	68
Luděk Koverdyňský: <i>Nový výzkum hlasové mutace chlapců</i> . . . . .	69
Jiří Kolář: <i>Z hudebních výročí (říjen – prosinec 2008)</i> . . . . .	70
Abstracts . . . . .	70
Stanislav Pecháček: <i>O hudbě anglicky – The Classic Styl. Genres and Forms</i> . . . . .	71
Obsah ročníku . . . . .	72

OBÁLKA

2. strana: Jaroslav Bláha: *Obrazový cyklus Hudba a obraz – Henryk Mikolaj Górecki a John Nava*  
3. strana: Petra Bělohávková: *Výročí roku – Dvanáct pohledů na Messiaena*

V čísle byly použity kresby ak. mal. Jiřího Hanzlíka, ZUŠ Jana Zacha v Čelákovcích

Řídí redakční rada:

doc. PaedDr. Hana Váňová, CSc., (předsedkyně),  
doc. PhDr. Ivana Ašenbrennerová, Ph.D., (PdF UJEP Ústí nad Labem),  
prof. PhDr. Eleonóra Baranová, CSc., (PedF UMB, Banská Bystrica, SR),  
PhDr. Petra Bělohávková, Ph.D., Vratislav Beránek, prof. Belo Felix, Ph.D., (UMB, Banská Bystrica, SR),  
prof. PaedDr. Jaroslav Herden, CSc., PaedDr. Jan Holec, Ph.D., (PedF JU České Budějovice),  
prof. PhDr. Eva Jenčková, CSc., (PdF UHK), PhDr. Helena Justová,  
PhDr. Blanka Knopová, CSc., (PdF MU Brno), doc. PaedDr. Miloš Kodejška, CSc.,  
doc. Mgr. art. Irena Medňanská, Ph.D., (PU Prešov, SR), prof. PaedDr. Eva Michalová, CSc., (SR),  
prof. PaedDr. Michal Nedělka, Ph.D., prof. Mag. Dr. Franz Niermann (Universität für Musik und darstellende Kunst Wien, University of Music and Performing Arts, Viena, Rakousko),  
doc. Mga. Jana Palkovská, doc. PhDr. Stanislav Pecháček, prof. Dr. Carola Schormann, (Fach Musik, Leuphana Universität Lüneburg, SRN), doc. PaedDr. Marie Slavíková, CSc., (PdF ZU Plzeň)

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

**Výkonná redakce:** PaedDr. Dagmar Soudská

**Grafická úprava:** Stanislava Jelínková

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

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

© Univerzita Karlova v Praze – Pedagogická fakulta  
Praha 2004  
MK ČR E 6248  
ISSN 1210-3683

# ČHF NADACE ČESKÝ HUDEBNÍ FOND

*Časopis je vydáván  
za finanční spoluúčasti  
NČHF*

## HUDEBNÍ VÝCHOVA



*Hezké prožití vánočních svátků, hodně štěstí,  
osobní spokojenosti a hlavně pevné zdraví  
po celý rok 2009  
všem čtenářům, autorům a našemu sponzorovi  
přeje redakce*

# KOLEDNÍCI

(vánoční koleda)

Zpěv děvčete a chlapce sólo s doprovodem  
kláves, kytary a 2 sopránových zobcových fléten

Hudba a upravený lidový text: Josef Říha

V tempu mazurky

Flétny 1,2

Zpěv

Klávesy

D A7 D Hm Em7 A7 D

5

Fl.

Z.

D A7 D Em7 A7 D D7

Já jsem ma - lá pa - nyn - ka, zpí - vám pěč - ně zle - hýn - ka,  
Já jsem ma - lej ho - ší - ček a mám prázd - nej ko - ší - ček,

Kl.

9

Fl. 

Z. 
  
 G D A7 D
   
 nech-te hně - vu, přej-te zpě - vu, ko - le - du mi dej - te,
   
 dej - te a - spoň dva ko - láč - ky, o - říš - ky, co zby - ly,

Kl. 

13

Fl. 

Z. 
  
 G D A7 D
   
 nech-te hně - vu, přej-te zpě - vu, jen se mi ne - směj - te.
   
 flí - ček plát - na na ko - ši - li, i to bu - de mi - lý.

Kl. 



17


Fl. 


Z. 

(oba) Da - li jste mi ma-lič-ko, při-dej-te mi jab-líč-ko,  
Ne-nech-te nás v sí-ni stát, mu-sí-me dál pos-pí-chat,


Kl. 

21

Fl. 

Z. 

při-dej-te mi jab-líč-ko, čer-ve-ný ja-ko líč-ko.  
mu-sí-me dál pos-pí-chat, zpí-vat a ko-le-do-vat.

Kl. 

# KOUPÍM SI PÍŠŤALU

(vánoční koleda z Písecka)

Zpěv s doprovodem 2 sopránových zobcových fléten a dětských tympanů

Hudba a upravený lidový text: Josef Říha

Flétna 1, 2

Tympány

5

Fl.

Zp.

Kou-pím si pís-ťa-lu za se - dum grej-ca - rů,  
Do - sta-nu ko-le-du, dám si ji k o-bě-du,

T.

9

Fl.

Zp.

sed-nu u ka-men, u - li-ju pla-men, u - dě-lám s ko-le-dou  
od te-plých ka-men už se ne-hnu ven, u - dě-lám s ko-le-dou

T.

12

Fl.

Zp.

v krát - ko - sti a - men. v krát - ko - sti a - men.  
v krát - ko - sti a - men. v krát - ko - sti a - men.

T.