

časopis pro hudební a obecně estetickou výchovu školní a mimoškolní

3-4 / 2018

HUDEBNÍ VÝCHOVA



HUDEBNÍ VÝCHOVA

ročník 26/2018/číslo 3–4



časopis pro hudební a obecně estetickou výchovu školní a mimoškolní

/Řídí redakční rada/

Předseda: doc. PaedDr. Miloš Kodejška, CSc. (PedF UK, Praha)

Členové: doc. PhDr. Ivana Ašenbrennerová, Ph.D. (PdF UJEP, Ústí nad Labem), prof. PhDr. Eleonóra Baranová, CSc. (PedF UMB, Banská Bystrica, SR), Mgr. Ivana Čechová (PedF UK, Praha), prof. Belo Felix, Ph.D. (PdF UMB, Banská Bystrica, SR), PaedDr. Jan Holec, Ph.D. (PedF JU, České Budějovice), prof. PhDr. Eva Jenčková, CSc. (PdF UHK, Hradec Králové), PhDr. Jiřina Jiříčková, Ph.D. (ZUŠ Mladá Boleslav), PhDr. Helena Justová (PedF UK, Praha), PhDr. Blanka Knopová, CSc. (PdF MU, Brno), PaedDr. Eva Králová, Ph.D. (Fakulta zdravotnictva TnUAD v Trenčíne), PhDr. Jiří Kusák, Ph.D. (PdF OU, Ostrava), prof. Mgr. art. Irena Medňanská, Ph.D. (FF PU, Prešov, SR), prof. PaedDr. Eva Michalová, CSc. (UMB, Banská Bystrica, SR), prof. PaedDr. Michal Nedělka, Dr. (PedF UK, Praha), prof. Mag. Dr. Franz Niermann (Universität für Musik und darstellende Kunst Wien, Rakousko), doc. MgA. Jana Palkovská (PedF UK, Praha), prof. PhDr. Stanislav Pecháček, Ph.D. (PedF UK, Praha), prof. UŠ dr. hab. Wiesława Aleksandra Sacher (Wydział Pedagogiki i Psychologii, Uniwersytet Śląski w Katowicach, Polsko), prof. Dr. Carola Schormann (Fach Musik, Leuphana Universität Lüneburg, SRN), doc. PaedDr. Marie Slavíková, CSc. (PdF ZU, Plzeň), doc. PaedDr. Hana Váňová, CSc. (PedF UK, Praha), doc. Mgr. Art. PhDr. Jozef Vereš, CSc. (PdF UKF, Nitra, SR)

Vedoucí redaktor: doc. PaedDr. Miloš Kodejška, CSc.

Redaktorka: Mgr. Milena Kmentová, Ph.D.

Jazyková korektura: Květa Šmídová, Mája Šafaříková
Grafická úprava a sazba: Mgr. Zdeňka Urbanová, DiS. (zdenka.urb.art@gmail.com)

Vydává: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta – vydavatelství, vychází 4x ročně, časopis je vydáván za finanční spoluúčasti Nadace Českého hudebního fondu, roční předplatné 260Kč plus poštovné a balné, jednotlivý výtisk 65Kč + poštovné a balné

Předplatné zajišťuje: ADISERVIS s.r.o.
Na Nivách 18, 141 00 Praha 4 – Michle
Tel.: 241 484 521
e-mail: adiservis@seznam.cz

Upozornění autorům:

Text příspěvků zasílejte v elektronické podobě na e-mailovou adresu: casopisHV@gmail.com

Adresa redakce:
Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta – vydavatelství, M. Rettigové 4, 116 39 Praha 1
<http://pages.pedf.cuni.cz/hudebnivychova/>

© Univerzita Karlova – Pedagogická fakulta, Praha 2018
MK ČR E 6248, ISBN 1210-3683

/Obsah/

PŮVODNÍ VĚDECKÉ STATĚ A VÝZKUMNÉ ZPRÁVY

- Marek Sedláček:** Život bez hudby si žáci neumějí představit: k aktuální problematice hudební výchovy dětí a mládeže **6**
- Barbora Šobáňová:** Hudební výchova na 1. stupni ZŠ a Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání **9**
- Eva Králová, Miriam Lanáková:** Hudobné činnosti na optimalizáciu atmosféry u žiakov v období prechodu do primárneho vzdelávania **12**
- Lenka Příbylová:** Paul Hindemith – ohlédnutí za velkým mistrem hudby 20. století, autorem mimořádného hudebně pedagogického díla **15**

PŮVODNÍ DIDAKTICKÉ STUDIE

- Stanislav Pecháček:** Jiří Teml a jeho sborová tvorba pro děti **27**
- Jaromír Ehrenberger:** Problémy rozvoje hudebního sluchu **18**

PŘEHLEDOVÉ ČLÁNKY A STUDIE

- Jaroslav Bláha:** Pozdní baroko IV: Václav Vavřinec Reiner a Jan Dismas Zelenka **22**
- Jaroslav Bláha:** Pozdní baroko V: Franz Anton Maulbertsch a Georg Friedrich Händel **24**

NOTOVÁ PŘÍLOHA

Jan Josef Dusík, arr. Petra Bělohlávková: Pastorella in G

METODICKÉ NÁMĚTY A INSPIRACE

- Belo Felix:** Učitel' hudby a jeho poslanie v dobových premenách **32**
- Hana Váňová:** Janáčkova Bystrouška a dítě předškolního věku **35**

JUBILEA, ZPRÁVY, RECENZE, STÁLÉ RUBRIKY

- Vartan Agopian:** A Backward Glance and a Forward Glimpse: Janžurová in comparison with the Thompson, Alfred, Bastien, Emonts, Chester, and Suzuki methods (part 1) – z cyklu O hudbě anglicky **41**
- Jiřina Jiříčková:** Hudební olympiáda České republiky **44**
- Milena Kmentová:** Objektívni informace a pár subjektivních postřehů z 25. ročníku kurzů a festivalu komorní hudby Ameropa 2018 **47**
- Monika Vacová:** Recenze publikace Mental processing of Western music harmony: Some developmental and cognitive aspects **49**
- Petra Slavíková:** Nová publikace s náměty podporujícími logopedickou prevenci u dětí předškolního věku prostřednictvím hudebních činností **51**
- Kateřina Hurníková:** Flautoškolka aneb flétnová výuka předškolních dětí hrou **53**
- Petra Bělohlávková:** Z hudebních výročí (červenec až prosinec 2018) **56**

Redakce si vyhrazuje právo na nezbytné úpravy rukopisů a jejich krácení, příspěvky nejsou honorované. Texty procházejí recenzním řízením (jsou posuzovány dvěma odborníky z různých pracovišť).

NADACE ČESKÝ HUDEBNÍ FOND

Časopis HUDEBNÍ VÝCHOVA je vydáván
za finanční spoluúčasti NČHF

/Editorial/

Vážení čtenáři, milí kolegové!

Před koncem roku 2018 vychází dvojčíslí časopisu Hudební výchova, které je velmi pestré ve svém obsahu. Určitě poučí a také bude inspirovat hudební pedagogy od předškolních zařízení až po vysoké školy.

V sekci původních vědeckých statí a výzkumných zpráv se v článku **Marka Sedláčka** seznámíte se stavem i příčinami současných hudebních preferencí dětí a mládeže a s úkoly předmětu hudební výchova v současné době, kdy probíhají revize Rámcových vzdělávacích programů. Je to aktuální problematika, které se v časopisu budeme průběžně věnovat. Je třeba brát v úvahu především postoje těch, kteří jsou s dětmi denně ve styku, tedy vámi, učiteli. Velmi cenná je zpráva z výzkumu **Barbory Šobáňové**, která mapuje aktuální situaci v oblasti výuky hudební výchovy na 1. stupni ZŠ v podmínkách stávajícího RVP. Odhaluje stav a zamýšlí se i nad jeho příčinami. Renovace komplexního výchovně vzdělávacího procesu je v naší společnosti skutečně kardinálním úkolem. V redakci uvítáme náměty na toto téma, pozitivní příklady, které by bylo možné sdílet atd. V tomto smyslu se nabízejí hned dvě ukázky hudebních činností z pera **Evy Králové** a **Miriam Lanákové**, které se snaží vytvořit příjemnou atmosféru ve školských klubech u dětí na počátku jejich školní docházky. Senzitivním (přechodovým, kritickým, transitivním) obdobím dětí budeme v časopisu věnovat odpovídající místo. Hudba totiž hraje v těchto obdobích nezastupitelnou roli. V předloženém dvojčíslí také představujeme vědeckou studii **Lenky Příbylové** o Paulu Hindemithovi, světovém skladateli 20. století, jehož 55. výročí od úmrtí si letos připomínáme. Studie akcentuje pohled na skladatele v kontextu jeho obsáhlého hudebně pedagogického díla. P. Hindemith velmi podporoval amatérské hudební umění, což je z celospolečenského hlediska velmi cenné.

S ohledem na tento fakt je právě důležitá původní didaktická studia **Stanislava Pecháčka** o Jiřím Temlovi a jeho sborové tvorbě pro děti. Kromě velmi zajímavých osudů tohoto hudebního skladatele je uvedena stručná charakteristika interpretační náročnosti a rozbor děl, která jsou v článku řazena chronologicky. Jako původní didaktickou studii jsme označili postoje hudebního pedagoga a sbormistra z České Lípy **Jaromíra Ehrenbergera**, který předkládá výsledky svých mnohaletých zkušeností s hudební výchovou v oblasti rozvoje hudebního sluchu. Jeho návrhy jsou originální a jsou podpořeny novými didaktickými pomůckami pro školní i mimoškolní vzdělávání. Každopádně uvítáme vaši odezvu k této problematice a je možné s autorem rovněž vést odbornou komunikaci (kontakt je uveden v textu studie).

V přehledových člancích a studiích má v našem časopisu tradiční zastoupení transfer hudby a výtvarného umění z pera **Jaroslava Bláhy**. V předloženém dvojčíslí uvádíme jeho dva články. Autor v prvním z nich představuje pozdně barokního malíře Václava Vavřince Reinera a skladatele Jana Dismase Zelenku. Ve druhém článku, který uzavírá pětiletý cyklus o baroku ve výtvarném a hudebním umění, máte příležitost se začíst do uměleckých osudů výtvarného umělce Franze Antona Maulbertshe a Georga Friedricha Händela. Osobně se domnívám, že konstituování nové vědecké disciplíny, tzv. transdidaktiky, je nezbytné pro zlepšení uměleckého klimatu v našem školství. V tomto smyslu budeme v příštích číslech časopisu uvádět pozitivní příklady z výzkumů a didaktické praxe. Uvítáme i vaše podněty a zkušenosti.

Notovou přílohu připravila **Petra Bělohávková**, která aranžovala Pastorellu in G od Jana Josefa Dusíka (1738–1818), učitele, varhaníka a skladatele z města Čáslav. Věříme, že příjemně umocní letošní vánoční atmosféru.

Pro každého učitele hudby jsou velmi cenné metodické náměty a inspirace, zvláště, když jsou založeny na celoživotních pedagogických zkušenostech. Slovenský skladatel, vysokoškolský pedagog **Belo Felix** je právě takovým člověkem, jehož slovo dokáže dodat energii a inspiraci. Nabízíme vám jeho pedagogické vyznání nazvané *Učitel hudby a jeho poslání v dobových proměnách*. Určitě oceníte i v dalších číslech jeho pedagogické mistrovství, které chápeme jako důležitý příspěvek k naší československé spolupráci. Těšíme se na odezvy učitelů na vynikající příspěvek **Hany Váňové**, který nazvala *Janáčková Bystrouška a dítě předškolního věku*. Je milým příspěvkem k 90. výročí úmrtí Leoše Janáčka. Dovedně představuje dětem část opery Příhody lišky Bystroušky. Velmi cenné jsou její komentáře k činnostnímu pojetí poslechu hudby a průniky do jednotlivých vzdělávacích oblastí a rozvoje klíčových kompetencí dětí předškolního věku. Tato práce je vhodná i pro počátky školního vzdělávání. Zvukové prameny jsou uvedeny. Nepochybují, že článek udělá radost každému učiteli ve školní praxi a případně i uveřejníme.

Do jubileí, zpráv, recenzí a stálých rubrik pravidelně zařazujeme článek z cyklu O hudbě anglicky. **Vartan Agopian** v něm provádí analýzu a komparaci metody klavírní hry Zdeny Janžurové s dalšími světovými klavírními školami. V závěru dvojčíslí ale najdeme i mnohé další zajímavé informace. Určitě k nim náleží článek **Jiřiny Jiříčkové** o historicky první Hudební olympiádě České republiky, která se uskutečnila v únoru 2018 nebo informační článek **Mileny Kmentové** o 25. ročníku kurzů a festivalu komorní hudby Ameropa. V našem časopisu najdete i podnětné recenze na publikace o hudbě z teoretického nebo hudebně didaktického pohledu. Novou odbornou publikaci **Jiřího Lusky** o problematice hudební percepce a mentálního zpracování harmonických intervalů, akordů a harmonie popisuje **Monika Vacová**. Její název je *Mental processing of Western music harmony: Some developmental and cognitive aspects*. **Petra Slavíková** rozebírá publikaci **Mileny Kmentové** s názvem *Slovo, slůvko, slovíčko, honem poběž, písničko!*, jejímž záměrem je propojit hudební výchovu a logopedickou prevenci v předškolních zařízeních a institucích. A konečně **Kateřina Hurníková** představuje recenzi publikace *Flautoškolka* metodický koncept pro skupinovou výuku dětí předškolního věku pro hru na zobcovou flétnu. Naše dvojčíslí vhodně doplňuje rubrika Z hudebních výročí (od července do prosince 2018), kterou pravidelně připravuje **Petra Bělohávková**.

K závěrečným řádkům náleží i slova uznání a poděkování dosavadní šéfredaktorce časopisu Hudební výchova, **Petře Bělohávkové**, která předala štafetu v tvorbě tohoto časopisu zase dále, tedy nám. V časopisu budeme pečovat o vaši informovanost a těšíme se na spolupráci. Vaše názory jsou pro nás opravdu velmi důležité. Náš cíl je přece společný – aby dobrá hudba vstoupila do vědomí dětí a mládeže jako poselství citu a smyslu pro krásu hudebního umění.

Miloš Kodejška
vedoucí redaktor, docent na Katedře hudební výchovy PedF UK

Milena Kmentová
redaktorka, odb. as. na Katedře hudební výchovy PedF UK

korespondenční adresa pro autory a čtenáře: casopishv@email.cz

/Abstracts/

The content of a two-volume set journal *Music Education* consists of valuable contributions by renowned Czech and Slovak authors. We present the abstracts of their contributions.

ORIGINAL RESEARCH ARTICLES AND RESEARCH REPORTS

SEDLÁČEK, M. **The Pupils Cannot Imagine Their Lives Without Music: To the Current Issue of Music Education for Children and Youth**

Abstract: The author of the article focuses on the musical preferences of children and youth, the importance and the role of the subject of music education under the impression of selected results of researches of the Department of Music at the Faculty of Education of the Masaryk University in Brno.

Key words: music education, musical preferences, music listening, classical music.

ŠOBÁŇOVÁ, B. **Music Education at Primary School and the Educational Programme and Curricula for Primary Education**

Abstract: The paper presents the results of the research that took place in 2016 and 2017. It was supported by the Grant Agency of Charles University (GAUK n.156216). The aim of the research is to obtain information about the current situation of the music education at primary schools in the Czech Republic in terms of current valid curriculum (Framework Educational Programme for Basic Education – FEP BE)

Key words: research, music education, primary school, teachers, pedagogical faculty, FEP BE.

KRÁLOVÁ, E. – LANÁKOVÁ, M. **Music Activities to Optimise Class Atmosphere of Pupils during the Transition to Primary Education**

Abstract: In the study we focus on the design of music activities aimed at positive class atmosphere of pupils in after-school clubs in transition period to primary education. We define the basic concepts, specify music activities as a means to optimise class atmosphere and give two examples of this application aimed at the satisfaction of children.

Key words: class atmosphere, music activities, music development, primary education, educational transition period.

PŘIBYLOVÁ, L. **Paul Hindemith – Looking back at the Great Master of 20th Century Music, the Author of an Extraordinary Music Pedagogical Work**

Abstract: P. Hindemith (1895–1963) is one of the greatest composers of German and contemporary world music of the 20th century. In 2018 we commemorate the 55th anniversary of his death. He is the composer with a very significant compositional work. He was also known as an excellent violist, chamber musician, conductor, pedagogue, music scientist, theorist, editor and musical populariser. The so-called *Foundation: Paul Hindemith* in Germany is responsible for the systematic maintenance of awareness of the composer's work in Germany. The author created a comprehensive music-pedagogical work.

The admiration and support for amateur art would play a major role in that. "The play with singing" called *We build a city* from 1930 is considered to be one of the best-known works in the Czech country. The composition is also referred to as "opera for children". The contribution deals, among other things, with the compositional details of this composition.

Key words: Paul Hindemith, Fondation Hindemith, viola, *We build a city*.

ORIGINAL STUDIES – MUSIC DIDACTICS

PECHÁČEK, S. **Jiří Teml and His Children's Choral Music**

Abstract: In his article Jiří Teml and His Compositions for Mixed Choirs, Stanislav Pecháček provides us with a clear overview of Jiří Teml's life destinies and his work for children's choirs. The pieces are arranged in a chronological order and besides basic factual data (the year of their origin, authors of texts, titles of individual parts, edition), the musical characteristic including the difficulty for interpretation is provided.

Key words: Jiří Teml, choral pieces, children's choir.

EHRENBERGER, J. **Problems of Developing Musical Ear**

Abstract: The article concerns possible reasons for declining level of children's singing at schools. It denotes several didactic stereotypes as 'myths' and submits arguments for the theses. The work is based on the author's ten years old experience with non-singers at Primary school in Česká Lípa. Additionally, the author proposes possible solutions and introduces new didactic tools for Music classes.

Key words: Auditory stimulus, perception, intonation, reaction.

SURVEY STUDIES

BLÁHA, J. **Late Baroque VI: Václav Vavřinec Reiner and Jan Dismas Zelenka**

The author compares the work of the Late Baroque representatives Václav Vavřinec Reiner (1689–1743) and the composer Jan Dismas Zelenka (1679–1745) in the sense of the symbiosis of architecture, sculpture, painting and music, which are characteristic feature of *Baroque Theatrum mundi*.

BLÁHA, J. **Late Baroque V: Franz Anton Maulbertsch and Georg Friedrich Händel**

The article is devoted to the representatives of Late Baroque Franz Anton Maulbertsch (1724–1796) and George Friedrich Händel (1685–1759). It closes a five-year cycle that we have devoted to Baroque art and music. The artistic expression of both artists is an ideal farewell to this period.

ANNEX OF SHEET MUSIC

DUSÍK, J. J., arr. BĚLOHLÁVKOVÁ, P. **Pastorella in G**

In the annex of sheet music, we introduce *Pastorella in G major* by Jan Josef Dusík (1738–1818), which was arranged by Petra Bělohlávková. J. J. Dusík was an organist, composer and teacher from the town of Čáslav. His family is famous all over the world by their eldest son, Jan Ladislav Dusík. *Pastorella in G* greatly enhances Christmas time.

METHODOLOGICAL THEMES AND INSPIRATION SOURCES

FELIX, B. **Teacher and his Roles in Period Metamorphosis**

Abstract: The article deals with the importance of music for the child in the light of new knowledge about the brain associated with dopamine. With pedagogical insight the author views the importance of a music teacher in the present days transformation. It represents a workshop of music education.

Key words: child, music, teacher, workshop.

VÁŇOVÁ, H. **The Fox Sharp Ear for Music and A Pre-School Age Child**

The authoress uses the 90th anniversary of the death of Leoš Janáček for the didactical presentation of his opera *The Episodes of the fox Sharp Ear for Music*, which he dedicates mainly to pre-school children and their teachers or parents. She represents the individual stages of how to work with children while they are listening to a composition. She uses animations of the shortened version of the opera, particularly the first scenes from the life of the animals in the forest and the discovering the world by the fox named *Sharp Ear for Music* (<http://youtu.be/W3quKaNOXZQ>). It was prepared by the BBC in cooperation with the Czech Television and a lot of partners. With the help of the visualized part of the opera, pre-school educators can make multi-faceted penetrations into all educational areas and thus develop key competencies in this work.

JUBILEES, NEWS, REVIEWS, PERMANENT COLUMNS

AGOPIAN, V. **A Backward Glance and a Forward Glimpse: Janžurová in comparison with the Thompson, Alfred, Bastien, Emonts, Chester, and Suzuki methods (part 1) – from the cycle About Music in English**

Abstract: This work is the third of a series of four articles, which deal with a methodological analysis of different textbooks for playing the piano. It analyses the method of Janžurová in comparison with the methods of Thompson, Alfred, Bastien, Emonts, Chester, and Suzuki.

Key words: analysis, methods, pedagogy, piano, textbooks.

JIRIČKOVÁ, J. **The Music Olympiad of the Czech Republic**

Abstract: *The Music Olympiad of the Czech Republic* a competition for musically talented children and young people, was held on February 17, 2018. The paper briefly describes the path to the first years of the competition, its course and significance.

Keywords: Music competition, pupils and students, versatile talent.

KMENTOVÁ, M. **Unbiased Information and a Few Subjective Insights from the 25th Year of the courses and the festival of chamber music Ameropa 2018**

Abstract: The paper presents the history and course of the jubilee 25th year of *Chamber Music Courses* and *Festival Ameropa*. Information is revived by observations of an active participant of the courses and her mother.

Key words: chamber music courses, Ameropa.

VACOVÁ, M. **The review: Mental Processing of Western Music Harmony: Some Developmental and Cognitive Aspects**

Abstract: The book focuses on the issue of perception and mental processing of harmonic intervals, chords, and harmony. These musical parameters linked to the Western music culture are discussed in terms of psychology of music perception and cognitive processing of music in human mind. The book turns to several theoretical approaches, involving the period of H. Helmholtz's and Stumpf's study of tone perception, the heritage of the Gestalt psychology and the cognitive approach, which dominates this field nowadays.

Key words: music perception, mental processing of music, harmony, consonance, dissonance, hierarchy.

SLAVÍKOVÁ, P. **New Edition with the Themes that Support Speech Therapy in Pre-School Children through Music Activities**

Abstract: The review of a new edition *Word, a little word, a very little word, hurry up, song!* (Kmentová, 2018) presents the results of the research and experimental cooperation of Milena Kmentová with many pedagogues in the field of pre-school education and teachers of elementary art schools. The work serves as a methodological material to be directly applied in pre-school facilities and institutions. Her intention is to link and relate music education to speech therapy.

Key words: review, preschool child, music, prevention of speech therapy problems.

HURNÍKOVÁ, K. **Flautoškolka – Teaching Pre-School Children to Play the Flute**

Abstract: The contribution introduces the new systematic concept of teaching flute in a group of preschool children entitled *Flute School*. The textbook that is designed for the five-reel recorder, is based on playful forms of teaching and focuses on the overall development of musical abilities.

Keywords: five-reel flute, flute teaching, group lessons.

BĚLOHLÁVKOVÁ, P. **From Music Anniversaries (July to December 2018)**

In our journal there is a regular column devoted to the anniversaries of musicians and music teachers from July to December 2018.

Život bez hudby si žáci neumějí představit: k aktuální problematice hudební výchovy dětí a mládeže

/Anotace/

Autor článku se ve svém textu zamýšlí nad hudebními preferencemi dětí a mládeže, důležitostí a posláním předmětu hudební výchova pod dojmem vybraných výsledků hudebně sociologických výzkumů Katedry hudební výchovy Pedagogické fakulty Masarykovy univerzity v Brně.

/Klíčová slova/

hudební výchova, hudební preference, hudební poslech, mládež, výzkum, vážná hudba

/Autor/

doc. PhDr. Marek Sedláček, Ph.D. je vedoucím Katedry hudební výchovy, PdF Masarykovy univerzity Brno.

V současné době, kdy je Národním ústavem pro vzdělávání připravována revize Rámcově vzdělávacích plánů hudebně vzdělávacích programů a jejich standardů pro základní a střední školy, je vhodné se zamyslet nad důležitostí hudby a hudební výchovy tak, jak je vnímají samotní žáci a studenti. K tomu mohou vhodně posloužit data hudebně sociologických výzkumů, které realizoval např. výzkumný tým Katedry hudební výchovy Pedagogické fakulty Masarykovy univerzity.

Tento výzkumný tým v letech 2010–2011 provedl dva rozsáhlé hudebně sociologické výzkumy, které primárně zkoumaly využití nových médií, multimediálních aplikací v hudební výchově na ZŠ a SŠ v České republice, avšak sekundárně také zkoumaly hudební postoje a preference žáků a studentů těchto škol.¹ Podle těchto výzkumů hudba hraje u dětí a mládeže důležitou roli v jejich životě.

Typický žák základní školy „*má hudbu rád, jeho vztah k hudbě ovlivnila rodina, ale v těsném závěsu za ní je také rádio, internet, kamarádi, škola.*

¹ V roce 2010 bylo předmětem výzkumu celkem 532 ZŠ (614 učitelů HV a 1839 žáků ZŠ), v roce 2011 celkem 363 SŠ (97 učitelů HV a 1189 studentů).

Mnohdy jako důležitý vliv uvádí také televizi a hudební výchovu. Vliv hudební výchovy uvedlo 64,44%. [...] Žákův vkus ovlivnili především kamarádi, rádio, rodina, televize, internet a také škola. Vliv těchto překračuje 50%, vliv kamarádů uvedlo 62,32% respondentů. Život bez hudby si žák neumí představit.² Je optimistické, že žáci předmět hudební výchovy sami vnímají jako důležitý, který je ovlivňuje, orientuje v problematice a přispívá k formování jejich hudebního vkusu. Je třeba si uvědomit, že je to právě škola, kde se žák může setkat s hudbou, k níž by si jinak obtížně sám nacházel cestu. Žák základní školy „jednoznačně preferuje populární hudbu, jeho oblíbený žánr je hip hop. Oblíbeného interpreta vážné hudby nemá, zato má oblíbeného interpreta populární hudby. Nejčastěji poslouchá Lady Gaga, Rihannu, Miley Cyrus, Beyonce a Michaela Jacksona, ale poslouchá i mnohé další. Oblíbeného skladatele nemá v případě vážné ani populární hudby.“³ I když je jasné, že by žáci dnes

² CRHA, Bedřich, Tatána JURČÍKOVÁ a Markéta PRUDÍKOVÁ. Výzkum využití multimediálních technologií v hudební výchově. *Teoretické reflexe hudební výchovy*, Brno: Masarykova univerzita, 2010, roč. 6, č. 1, s. 228.

³ Tamtéž, s. 228.

velmi pravděpodobně uváděli preferované hudební žánry a jména interpretů jiné, zůstává neměnnou skutečností, že se děti školního věku v množství slyšené hudby spíše neorientují – za současnou považují jednoznačně moderní populární hudbu (tu, kterou slyší z komerčních rádií), a to zpravidla pouze tu, kterou právě aktuálně poslouchají. Jejich preference většinou směřují do oblasti mainstreamové komerční populární hudby, tzv. vážná, umělecká hudba je spíše na okraji jejich zájmu. Logický je následně fakt, že „*kdo preferuje oblast umělecké hudby, je spíše schopen kladně hodnotit některé žánry populární hudby, ale naopak preference nonumělecké hudby vykazuje těsnou korelaci s příkrým odmítnutím hudby umělecké.*“⁴ Umělecká hudba samozřejmě ve srovnání s populární hudbou klade na posluchače zcela jiné nároky, vyžaduje od něj duševní aktivitu (na niž mladí posluchači při poslechu komerční populární hudby nejsou zpravidla zvyklí) a posluchačskou zkušenost.

Jednoznačným, avšak velmi náročným úkolem všeobecné hudební výchovy je žákům a studentům tento typ hudby zprostředkovávat, systematicky v nich budovat „hudebně gramotného“ posluchače, který bude s to rozlišovat mezi hudbou různých praktických či společenských funkcí a estetických hodnot. K tomu může napomoci jen plnohodnotná, kvalitní školská hudební výchova, která bude vést žáky a studenty k hodnotové orientaci, rozlišování mezi hodnotami a pseudohodnotami. V souvislosti s revizemi RVP se v této souvislosti nabízí opět otevřít téma, po němž učitelé hudební výchov dlouhodobě a dosud marně volají – zda by nebylo možné ze strany MŠMT vyhradit místo stávající jednohodinové týdenní výukové dotace pro předmět hudební výchova na ZŠ hodiny dvě.

Situace u studentů na střední škole je podle výsledků výzkumu obdobná jak jejich pozitivním vztahem k hudbě, tak akcentací moderní populární hudby

⁴ Tamtéž, s. 247.

z pohledu hudebních preferencí: „*Typický student má hudbu rád, jeho vztah k hudbě ovlivnila nejvíce rodina, zatímco jeho hudební vkus ovlivnili nejvíce kamarádi. Studentův vztah k hudbě HV spíše neovlivnila (převaha této volby není však přesvědčivá). Student si nedovede představit život bez hudby. Nejčastější hudební aktivitou studenta je poslech hudby, zpěvu se student věnuje spíše denně, nepůsobí ve sboru, orchestru, skupině nebo taneční skupině, nenavštěvuje ZUŠ nebo učitele hudby, neskládá písně ani texty, hudbu poslouchá, a to denně, poslouchá ji záměrně i jako zvukovou kulisu, hudbu si nejčastěji pouští na www.youtube.com apod. nebo si ji stahuje z internetu. Nejoblíbenějšími žánry jsou rock a pop, nemá oblíbeného skladatele ani interpreta vážné hudby, spíše má oblíbeného interpreta populární hudby. Student navštěvuje jakékoliv koncerty, a to několikrát ročně, vybírá si je sám podle svého vkusu.*“⁵

Pokud studenti střední školy vůbec uvedli jméno svého oblíbeného skladatele, největší zastoupení měli skladatelé celosvětově nejproslulejší: W. A. Mozart (81 výskytů), J. S. Bach (54) a L. van Beethoven (43), nicméně i tak vzhledem k celkovému počtu respondentů byly tyto výskyty spíše marginální. U moderní populární hudby uváděli níže uvedené interprety, čímž se ve dvou případech přiblížili hudebnímu vkusu žáků ZŠ z předchozího výzkumu: Green Day (17), Tomáš Klus (21), Lady Gaga (14), Lavigne Avril (11), Linkin Park (23), Nightwish (14), Pink (17) a Rihanna (16).⁶

Odras všeobecné hudební výchovy na ZŠ a SŠ se potenciálně mohl také projevit u výzkumu vysokoškolských

⁵ CRHA, Bedřich, Tatána JURČÍKOVÁ a Markéta PRUDÍKOVÁ. Výzkum využití multimediálních technologií v hudební výchově na středních školách. *Teoretické reflexe hudební výchovy*, Brno: Masarykova univerzita, 2011, roč. 7, č. 1, s. 200–201.

⁶ Tamtéž, s. 192.

studentů ČR realizovaném v roce 2012⁷, jenž implicitně potvrzuje účinnost hudební výchovy ve smyslu systematicky budované posluchačské průpravy umocněnou zájmem a zkušenostmi studujícího, který tak dokáže dočinit posluchačsky náročnou uměleckou hudbu. Varujícím signálem zde může být na druhou stranu jistá nekritičnost u většinového posluchače hudby, který není z hlediska svých hudebních postojů nijak zvláště vyhraněn a takto akceptuje většinu slyšené hudby: „*V obecné rovině výsledky výzkumu potvrdily závěry výzkumů posledních desetiletí, že míra předchozích zkušeností s určitým typem hudby je přímo úměrná jeho přijímání a kladnému nebo zápornému hodnocení (to, čemu posluchač rozumí, přijímá a zpravidla považuje za hodnotné, to, čemu nerozumí, odmítá a za hodnotné nepovažuje). Ani v prezentovaném výzkumu se neobjevila tendence jednoznačné preference nebo jednoznačného odmítnutí všech zastoupených žánrů. V poměru mezi vztahem k jedné nebo druhé oblasti se však potvrzuje celkové upřednostňování umělecké hudby u těch recipientů, kteří byli s tímto typem hudby seznamováni i po dokončení hudební výchovy na základní škole (ZUŠ, profesionálové). Průměrný posluchač tedy na jedné straně zcela neodmítá, ale současně ani nepreferuje všechno z žánrů jedné nebo druhé oblasti. Lze však předpokládat, že míra hudebně receptivních zkušeností respondentů, na kterých je hladina preferencí bezprostředně závislá, je nepoměrně větší v oblasti nonumělecké hudby, což logicky zakládá vyšší preferenční potenciál jejich žánrů[...] V populaci se začíná rodit nový typ nikoli posluchače, ale unifikovaný typ univerzálního mediálního konzumenta hudby, kterému většinou nevadí žádný ze stylů a žánrů obou sfér hudby, je k nim tolerantní, nevadí mu, že je*

⁷ Výzkum byl realizován v roce 2012, výběrový soubor tvořilo 1278 respondentů ve věku 19–26 let.

neumí žánrově a stylově identifikovat a zařadit, některé se mu líbí více, jiné méně, prostě chápe hudbu jako relativně příjemnou, samozřejmě a nedílnou součástí okolního světa a životního prostředí (80% respondentů).“⁸

Učitel všeobecné hudební výchovy na základních a středních školách by měl znát hudební vkus a hudební preference svých žáků a studentů, jako důležité východisko pro účinnou hudebně vzdělávací a výchovnou činnost. V tomto směru jsou na něj v současnosti kladeny vysoké nároky nejen na znalost oblasti umělé hudby, ale také terénu moderní populární hudby, aby i zde byl schopen kriticky hodnotit a reflektovat kvalitativní úroveň hudební produkce tohoto okruhu.

Doba postmoderní, v níž žijeme od 70. let minulého století, která je v umění typická svou otevřeností k mísení nejrůznějších stylů a žánrů, zvyšuje nároky na orientaci v tradičním umění. Tím, že kombinuje tradiční nebo starší vyjadřovací prostředky s novými, anebo klade tradiční prvky vedle sebe netradičním způsobem, vyžaduje znalost původních kontextů – jedině tak jí lze adekvátně porozumět. Od kvalitní hudební výchovy se tak očekává, že učitel bude žáky a studenty náležitě seznamovat s kontexty jak hudby umělé, tak nonumělé (folklor, tradiční a moderní populární hudba a jazz), nacházet mezi nimi paralely a specifika a poukazovat v souvislostech na aspekty estetické, umělecké nebo kulturně přínosné.

⁸ CRHA, Bedřich, Marek SEDLÁČEK, Michal KOŠŮT, Taťána JURČÍKOVÁ a Markéta PRUDÍKOVÁ. *Výzkum hudebních preferencí vysokoškolské mládeže*. Brno: Masarykova univerzita, 2012, s. 153-154. O výzkumech hudebních preferencí vysokoškolské mládeže v ČR, EU a členských státech ISME bylo blíže pojednáno ve starším čísle tohoto časopisu: SEDLÁČEK, Marek a Renata HORÁKOVÁ. K výzkumům hudebních preferencí vysokoškolské mládeže. *HUDEBNÍ VÝCHOVA – časopis pro hudební a obecně estetickou výchovu školní a mimoškolní*, Praha: Univerzita Karlova v Praze, 2016, roč. 24, č. 4, s. 9-11. ISSN 1210-3683.

Výzkumy potvrzují, že hudební výchova má jednoznačně nezastupitelnou úlohu v otázce formování hudebního vkusu dětí a mládeže, který bývá výrazně ovlivněn soudobou masmediální kulturou, komerčním hudebním průmyslem. Prvořadý úkol učitele hudební výchovy je především vychovat kvalitního posluchače hudby, umělé i nonumělé, v ideálním případě aktivního hudebníka. Z hlediska cílů hudební výchovy, vzhledem k pokrytí vzdělávací oblasti obou funkčně rozdílných a obsahově rozsáhlých výše uvedených hudebních typů, bylo by vhodné uvažovat u tohoto předmětu o zvýšení hodinové týdenní dotace na ZŠ i SŠ.

Prameny a literatura

CRHA, Bedřich, Taťána JURČÍKOVÁ a Markéta PRUDÍKOVÁ. *Výzkum využití multimediálních technologií v hudební výchově. Teoretické reflexe hudební výchovy*, Brno: Masarykova univerzita, 2010, roč. 6, č. 1, s. 1-288. ISSN 1803-1331. Dostupné z: http://www.ped.muni.cz/wmus/studium/doktor/vyzkum/crha_prudikova_jurcikova.pdf

CRHA, Bedřich, Taťána JURČÍKOVÁ a Markéta PRUDÍKOVÁ. *Výzkum využití multimediálních technologií v hudební výchově na středních školách. Teoretické reflexe hudební výchovy*, Brno: Masarykova univerzita, 2011, roč. 7, č. 1, s. 1-295. ISSN 1803-1331. Dostupné z: http://www.ped.muni.cz/wmus/studium/doktor/vyzkum_s_s/vyzkum_2011.pdf

CRHA, Bedřich, Marek SEDLÁČEK, Michal KOŠŮT, Taťána JURČÍKOVÁ a Markéta PRUDÍKOVÁ. *Výzkum hudebních preferencí vysokoškolské mládeže*. Brno: Masarykova univerzita, 2012, 177 s. ISBN 978-80-210-6103. SEDLÁČEK, Marek. *Otazníky a vykřičníky v hudební pedagogice 21. století*. In: *Kontexty hudební pedagogiky III*, konference PdF UK Praha. 1. vyd. Praha: Univerzita Karlova, 2009, s. 7-10, 4 s. ISBN 978-80-7290-323-8.

SEDLÁČEK, Marek. *Teoretická východiska pro recepci soudobé (nejen) hudební umělé tvorby. Teoretické reflexe hudební výchovy*. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 2009, s. 1-6, 6 s. ISSN 1803-1331. Dostupné z: <http://www.ped.muni.cz/wmus/studium/doktor/recepce/obsah.htm>

SEDLÁČEK, Marek a Renata HORÁKOVÁ. *K výzkumům hudebních preferencí vysokoškolské mládeže. HUDEBNÍ VÝCHOVA – časopis pro hudební a obecně estetickou výchovu školní a mimoškolní*, Praha: Univerzita Karlova v Praze, 2016, roč. 24, č. 4, s. 9-11. ISSN 1210-3683.



Časopis HUDEBNÍ VÝCHOVA je vydáván za finanční spoluúčasti NČHF

Barbora Šobáňová

Hudební výchova na 1. stupni ZŠ a Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání

/Anotace/

Příspěvek prezentuje výsledky výzkumu, který probíhal v roce 2016 a 2017 a byl podpořen Grantovou agenturou Univerzity Karlovy (GAUK č.156216). Klade si za cíl zmapovat současnou situaci v oblasti výuky hudební výchovy na 1. stupni základních škol v České republice v podmínkách nastavených Rámcovým vzdělávacím programem pro základní vzdělávání (RVP ZV).

/Klíčová slova/

Výzkum, hudební výchova, 1. stupeň ZŠ, učitelé, univerzitní pedagogické fakulty, RVP ZV.

/Autorka/

Mgr. Barbora Šobáňová je doktorandkou na katedře hudební výchovy Pedagogické fakulty Univerzity Karlovy.

V následujícím článku se pokusím stručně prezentovat dílčí výsledky dotazníkového šetření mezi učiteli 1. stupně základních škol v České republice, které probíhalo v roce 2016 a 2017. Cílem bylo získat informace o současném stavu výuky hudební výchovy na základních školách (ZŠ) v České republice, konkrétně na 1. stupni ZŠ. Dlouhodobě jsou znát smíšené pocity mezi učiteli, kdykoli se otevře téma hudební výchovy na základní škole. Obecné názory a výroky jednotlivců však nestačí k pochopení celkově širšího problému. Z tohoto důvodu jsem se rozhodla seskupit názory, zkušenosti, postoje a myšlenky co největšího počtu učitelů, kteří vyučují hudební výchovu. Zaměřila jsem se na učitele žáků 1.-5. ročníku ZŠ, protože právě tito učitelé utváří základy pro budoucí postoje, cit a přístup k hudební výchově na dalších stupních vzdělávání a samozřejmě vztah k hudbě jako takové. Na dobrém začátku hodně záleží, a proto považuji tuto skupinu učitelů za mimořádně významnou v celém edukačním systému. Je potřeba se o ně zajímat, zjišťovat jejich potřeby a hledat společně cesty k jejich podpoře. Hudba je svou podstatou nositelkou významných hodnot, které se nedají jinak získat či naučit než prožíváním, sdílením, tvořením či „pouhým“ setkáním s ní. Představuje skvělou příležitost pro utváření

osobnosti člověka již od útlého věku, dokáže dávat odpovědi na nevyslovené otázky, které například v mladším školním věku děti nedokáží ani formulovat, natož je položit. Existuje mnoho dalších důvodů, proč je hudební výchova neobyčejně cennou součástí rozvrhu hodin každého žáka. Přestože si to učitelé uvědomují, ve skutečnosti je tento předmět téměř vždy kladen až na poslední místo - vedením školy, rodiči, společností, ale nikoli dětmi. Zajímalo mne, proč tomu tak je. Z velkého množství získaných dat vybírám pro tento článek pouze tu část, která se týká Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání (RVP ZV), jelikož vyjádření učitelů k tomuto tématu považuji za velmi přínosné v období, kdy probíhají revize RVP ZV.

Oslovila jsem téměř všechny základní školy v České republice. Dotazníkového šetření se nakonec zúčastnilo 451 respondentů, učitelů pro 1. stupeň ZŠ, což je mimořádný úspěch zvláště v době, kdy jsou učitelé enormně přetíženi administrativou. Z celkového počtu bylo 196 učitelů začínajících (ukončili své studium na vysoké škole ukončili mezi lety 2010 a 2015). Odpovědi těchto respondentů byly klíčové pro vyhodnocení odpovědí na otázky, které se týkaly obsahu vzdělávání v hudebně výchovných předmětech na jimi vystudovaných pedagogických fakultách. Tito učitelé

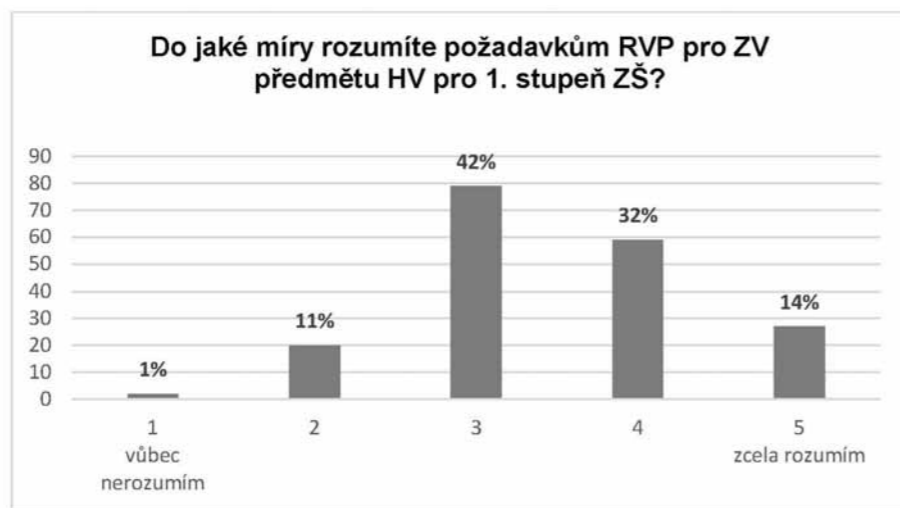
totiž prošli současným systémem vzdělávání na vysoké škole, který by již měl zohledňovat kromě nových trendů ve vzdělávání také podobu státního kurikula, tedy Rámcového vzdělávacího programu.

Zde uvádím vyhodnocení odpovědí 195 respondentů, kteří získali aprobaci pro výuku všech předmětů na 1. stupni ZŠ, tedy i hudební výchovy a své studium pro tuto aprobaci ukončili mezi lety 2010 a 2015. Dotazník vyplnila 3% mužů a 97% žen. Většina respondentů vyučuje na *běžné základní škole* (84%) a na *malotřídní škole* (13%). Asi 3% dotazovaných vyučuje na ostatních typech škol – *církevních, soukromých, sportovních, speciálních, jazykových apod.*

Nejvíce odpovědí bylo zaznamenáno od učitelů, kteří své studium učitelství pro 1. stupeň ZŠ ukončili v roce 2015 (55%), nejméně odpovědí naopak uvedli respondenti, kteří své studium ukončili v roce 2011 (6%). Tento jev se dá vysvětlit současným trendem, kdy nejvíce začínajících učitelů zůstává v praxi v prvním a druhém roce a následně své povolání opouštějí.

Obor Učitelství pro 1. stupeň ZŠ bez specializace pro hudební výchovu studovalo 89% dotázaných. 11% respondentů tvořili učitelé se specializací pro výuku hudební výchovy. Čili dá se předpokládat, že v praxi většina učitelů hudební výchovy na 1. stupni ZŠ nemá specializaci pro výuku hudební výchovy.

Otázky dotazníkového šetření byly tematicky rozděleny na několik částí, zejména na obsah studia na vysoké škole (pedagogické fakultě) a následného uplatnění získaných znalostí a dovedností v praxi, vše se zaměřením na hudební výchovu na 1. stupni ZŠ. Podrobné výsledky výzkumu budou zpracovány v mé disertační práci. V tomto příspěvku bych se však chtěla zaměřit na část dotazníku, která byla určena porozumění obsahu Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání, oblasti Umění a kultura, konkrétně předmětu hudební výchova.



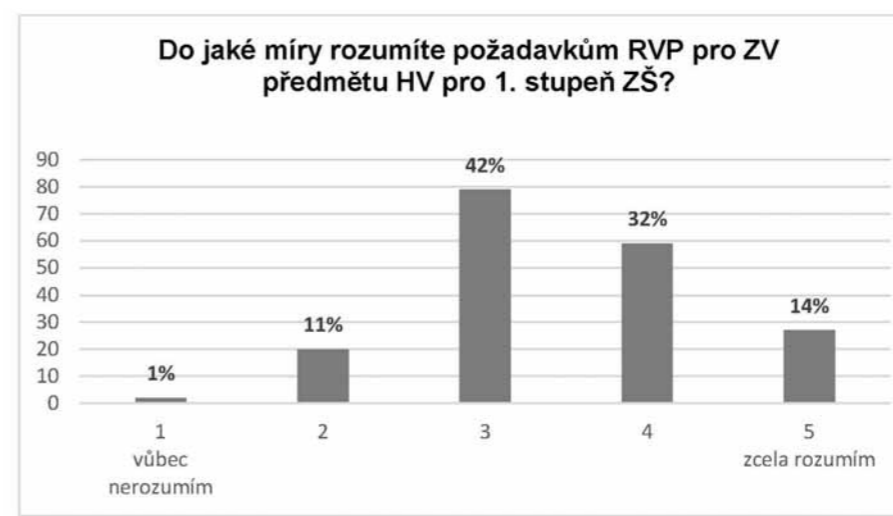
Graf č. 1

Odpovědi na otázku „Do jaké míry jste byli na vysoké škole seznámeni s obsahem Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání v oblasti hudební výchovy pro 1. stupeň ZŠ?“ ukazují, že obsahu kurikula je v hudebně výchovných předmětech na vysoké škole věnována pozornost pouze částečně. Respondenti měli možnost označit odpověď na škále *vůbec – málo – v dostatečné míře – podrobně*. 52% učitelů odpovědělo *vůbec a málo*, zatímco 48% odpovědí znělo v *dostatečné míře a podrobně*. Sám o sobě by tento fakt znepokojivý nebyl, pokud by studenti a tedy následně učitelé na 1. stupni ZŠ bez problémů a zcela rozuměli obsahu RVP ZV v oblasti pro hudební výchovu i bez předchozího seznámení s jeho zněním během studia na vysoké škole. Podíváme-li se však na odpovědi na následující otázku „Do jaké míry rozumíte požadavkům RVP pro ZV předmětu HV na 1. stupni ZŠ?“ zjistíme, že by bylo třeba se již na vysokých školách více věnovat obsahu kurikula v oblasti hudební výchovy. Největší procento odpovědí nenalezneme na pravé straně spektra, které se vyznačuje porozuměním RVP ZV, ale uprostřed. *Zcela rozumí* požadavkům na předmět hudební výchova v RVP ZV pouze 14% dotázaných, *spíše rozumí* 32%, ale největší podíl 42% označilo odpověď, která je přesně

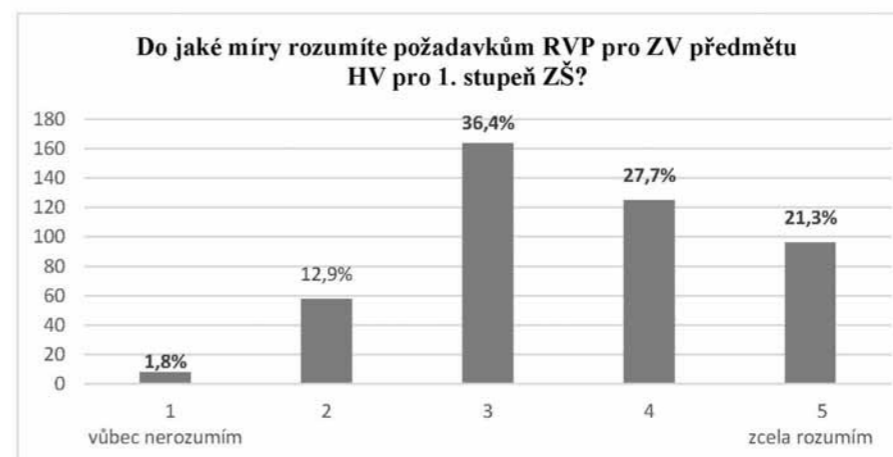
uprostřed. Ta naznačuje, že respondenti ne zcela rozumí obsahu RVP ZV v oblasti hudební výchovy. Dále 11% dotázaných odpovědělo, že *spíše nerozumí* a 1% *nerozumí vůbec* obsahu kurikula v oblasti hudební výchovy (graf č. 1). Otázkou je, jak se tedy může dařit naplňovat obsah RVP ZV těm 54% učitelům, kteří mu nerozumí nebo rozumí nedostatečně?

Pro zajímavost uvádím výsledky odpovědí učitelů, kteří si ke svému studiu vybrali specializaci pro hudební výchovu. Zde je patrné, že navýšení počtu hodin hudební výchovy při studiu na vysoké škole znamená také lepší porozumění obsahu státního kurikula v daném oboru. 82% dotázaných odpovědělo, že *zcela* nebo *téměř zcela rozumí* požadavkům RVP ZV pro předmět hudební výchova a jen 18% označilo, že jim ne zcela rozumí. Odpovědi *vůbec nerozumím* nebo *téměř nerozumím* nebyly označeny ani jednou (graf č. 2).

Zajímavá jsou však také data, která zahrnují odpovědi všech 451 respondentů – učitelů, kteří momentálně působí na 1. stupni ZŠ bez ohledu na délku praxe a období, ve kterém studovali na vysoké škole svoji aprobaci (graf č. 3). Ukazuje se, že porozumění obsahu RVP ZV je podobné, jako u čerstvých absolventů vysokých škol. Tento jev je velice zajímavý a zároveň



Graf č. 2



Graf č. 3

znepokojující. Můžeme se domnívat, že čerství absolventi pedagogických fakult zatím zřejmě nepřicházejí s jasným porozuměním obsahu státního kurikula v oblasti hudební výchovy. Předpokládáme však, že s přibývajícím praxí se mu naučí rozumět. Nicméně ani jejich zkušenější kolegové nejsou v této oblasti více znalí, neboť by to muselo předchodit data významným směrem posunout a ne více méně kopírovat. Znamená to, že máme v praxi zhruba 50% učitelů, kteří ne zcela rozumí základnímu kurikulárnímu dokumentu, podle kterého následně tvoří obsah svých vlastních vzdělávacích plánů v hudební výchově.

Nesnázé s porozuměním požadavkům RVP ZV se netýkají jen hudební výchovy. Například Lucie Zelená v závěrech svého výzkumu uvádí: „*Pro velkou část pedagogů je současný systém v důsledku vyšší autonomie poskytnuté školám a školským pracovníkům méně srozumitelný a chaotický, což je současně vede k jakémusi odvolávání se na původní systém osnov, jenž stále valná část z nich považuje za lepší variantu pro práci ve svém oboru.*“ Nebo také „...“, že celkové přijetí kurikulárních změn se odehraje (odehrává) *pouze na formální rovině.*“¹ Věřím, že

1 ZELENÁ, Lucie. *Postoj učitelů k nové kurikulární reformě*. Praha, 2011. Diplomová práce.

při revizích RVP ZV budou tyto názory učitelské veřejnosti brány v potaz a revidované české státní kurikulum bude v oblasti hudební výchovy srozumitelnější a jasnější pro všechny vyučující. Myslím, že by to mohl být první krok na cestě ke zlepšení výuky hudební výchovy na základních školách.

Nakonec bych zde ráda srdečně poděkovala všem učitelům za čas, který věnovali vyplnění dotazníku a také za jejich upřímnost v odpovědích na otevřené otázky.

Článek byl vytvořen s podporou Grantové agentury Univerzity Karlovy – GAUK č. 156216.

Literatura:

- ZELENÁ, Lucie. *Postoj učitelů k nové kurikulární reformě*. Praha, 2011. Diplomová práce. Karlova univerzita v Praze. Fakulta sociálních věd.
- ŠOBÁŇOVÁ, Barbora. Reflexe probíhající pedagogické reformy v hudebním vzdělávání na 1. stupni ZŠ (výsledky výzkumu). In: *Teorie praxe hudební výchovy V. Sborník příspěvků z konference studentů doktorandských a magisterských studií a pedagogů hudebního vzdělávání zemí V4 v roce 2017 v Praze*. Praha: Univerzita Karlova, 2018, s. 53–58. ISBN 978-80-7290-875-2.
- ŠOBÁŇOVÁ, Barbora. Reflexe probíhající pedagogické reformy v hudebním vzdělávání na 1. stupni ZŠ v České republice (výsledky výzkumu). *Ad Fontes Artis: Banská Bystrica: FMU AU*, 2018, 3, 65-72. ISSN 2453-9694.

Karlova univerzita v Praze. Fakulta sociálních věd. s. 119.

Hudobné činnosti na optimalizáciu atmosféry u žiakov v období prechodu do primárneho vzdelávania

/Anotácia/

V príspevku sa zaoberáme návrhom hudobných činností s cieľom vytvoriť priaznivú atmosféru v školskom klube detí u žiakov v období prechodu do primárneho stupňa vzdelávania. Definujeme základné pojmy, hudobné činnosti špecifikujeme ako prostriedok optimalizácie atmosféry a prikladáme dve ukážky tejto aplikácie zamerané na reguláciu spokojnosti detí.

/Kľúčové slová/

atmosféra v triede, hudobné činnosti, hudobný vývin, primárne vzdelávanie, edukačné tranzitívne obdobie.

/Autorky/

PaedDr. Eva Králová, Ph.D. Alexander Dubček University of Trenčín, Faculty of Healthcare, Department of Clinical, Theoretical and Particular Disciplines, Trenčín, Slovakia
E-mail: eva.kralova@tnuni.sk

Úvod

Keďže z predmetu hudobná výchova sa na Slovensku stal okrajový predmet, vychovávatelia majú, v porovnaní s učiteľmi hudobnej výchovy, viac priestoru integrovať hudobné činnosti do prostredia školského klubu detí (ďalej ŠKD) už od nástupu dieťaťa do prvého ročníka základnej školy (ďalej ZŠ). V tranzitívnom období do primárneho vzdelávania je možné zamerať hudobné činnosti na sociálne aspekty a na úvodné zoznámenie sa žiaka s prostredím, spolužiakmi a učiteľmi. Vychovávatelia môžu využiť hudobné činnosti ako autonómno-podporné aktivity na zvýšenie miery samostatnosti žiakov, ktoré M. O'Kane (2016) považuje za dôležitejšie ako dôraz na edukačné aktivity a výkon žiakov.

Edukačné tranzitívne obdobie a atmosféra v triede

J. Čáp a J. Mareš (2007) považujú nástup do školy za dôležitý sociálny medzník, tzv. obdobie oficiálneho vstupu do spoločnosti. Škola podľa nich kladie na dieťa postupne zvyšujúce sa požiadavky, s dôrazom na rozvíjanie všetkých aspektov osobnosti – senzomotoriky,

intelektu, pamäti, estetických predpokladov, pozornosti, sebaovládania, vytrvalosti, zodpovednosti. Pri priaznivej emočnej atmosfére a adekvátne usporiadanom vyučovaní, dieťa v školskej triede uspokojuje svoje potreby, najmä potrebu činnosti, zvedavosti, radosti, úspechu a pozitívneho uznania za ním podaný výkon.

ŠKD je podľa B. Hájeka (2011) dôležité zariadenie na výchovu detí v čase mimo vyučovania. Jeho úlohou je nielen plniť vzdelávacie ciele, ale aj rozvíjať špecifické nadanie detí a pomáhať im prekonávať problémy. ŠKD teda prispieva k rozvoju osobnostných a sociálnych kompetencií a k prevencii negatívnych sociálnych javov. Plní viaceré funkcie, z ktorých kľúčové sú výchovné, vzdelávacie a sociálne.

Edukačné tranzitívne obdobie nemožno vnímať len ako prechod z jedného sociálneho prostredia do iného, aj keď tranzícia v kontexte edukácie zahŕňa „presun“. K. Ecclestone (2007) ho definuje ako zmenu a posun v identite a schopnostiach ako jedinci napredujú počas edukačného procesu. V tomto období je dôležité ako si deti poradia v novom sociálnom prostredí mimo svojej rodiny. Aby sa dieťa v novom prostredí úspešne adaptovalo, potrebuje sa v ňom cítiť dobre a potrebuje

vedieť, že tam patrí (D. Čechová, 2016). Pre zvýšenie kvality života detí E. Králová (2015) odporúča podporné hudobno-činnostné aktivity pri prechode z jednej etapy života do druhej.

Školskú pripravenosť vníma M. Vágnerová (2001) ako predpoklad úspešne vykonávať školskú činnosť. Prechod z materskej školy (ďalej MŠ) do 1. ročníka zatťažuje nervovú sústavu dieťaťa, aj napriek tomu, že dieťa sa v MŠ sústavne pripravuje na prácu v škole. Zátťaž stupňujú zvyšujúce sa nároky na vzdelávanie a pracovnú výkonnosť. Na vstup do školy dieťa potrebuje zrelosť na zvládanie školskej zátáže; rozvinutú motoriku, zrakové a sluchové vnímanie; primeranú úroveň rozvoja poznávacích procesov; rozvinuté rečové schopnosti; dostatočnú motiváciu a primerané správanie.

Z hľadiska **socializácie** je zblížovanie sa s určitým dieťaťom väčšinou výsledkom náhodného vplyvu, napríklad sedia spolu v jednej lavici, postupne však získava rôzne roly, ktoré signalizujú, aký bude jeho/jej pravdepodobný budúci sociálny status. Od 1. ročníka ZŠ sa v školskej triede vytvára sociálna atmosféra, ktorú žiaci prežívajú ako subjektívne priaznivú alebo nepriaznivú, teda ako spokojnosť alebo nespokojnosť, spoluprácu alebo trenice (H. Lukášová, 2010). Jej prežívanie je obsahovo spojené aj s tým, ako žiaci zvládajú učenie sa. Sociálnu pripravenosť charakterizuje D. Čechová (2016) tak, že dieťa je pripravené pracovať v skupine, tvoriť vzťahy so spolužiakmi a prispôbovať sa kolektívu. Osvojenie si pracovných a spoločenských návykov umožňuje žiakom ľahšie sa zapájať do pracovných, sociálnych a hrových interakcií v triede.

V ŠKD je dôraz kladený na výchovu, na rozdiel od školy, kde je kladený na vzdelávanie. J. Dravecký (2011) považuje uplatňovanie prístupov na tvorbu pozitívnej atmosféry v ŠKD za dôležitý predpoklad úspešného výchovného pôsobenia vychovávateľa v ŠKD, ktorý pomáha konštituovať sociálne vzťahy medzi deťmi navzájom.

Podľa S. Kikušovej (In Z. Koláriková – B. Pupała, 2001) **atmosféra triedy** je komplexná sieť sociálnej interakcie a konania subjektov v triede, ktorá odrzkadľuje kvalitu uprednostňovaných hodnôt a mení sa v závislosti od zmien sociálnej a morálnej reality. Tento mnohotvárnny jav tvoria mnohé činitele a má vplyv aj na správanie žiakov, ich motiváciu k výkonu, priebeh učenia a učebné výsledky, ale aj na psychiku vychovávateľov, ich pracovnú spokojnosť, motiváciu, kreativitu a na ich postoj k edukácii. Pri optimalizácii atmosféry v ŠKD môže vychovávateľom pomôcť týchto 5 krokov, ktoré zostavil J. S. Cangelosi (In J. Hanuliaková, 2008) a vychovávateľ v ŠKD ich dokáže dobre uplatniť:

1. Využiť nový školský rok alebo polrok k vytvoreniu podmienok pre spoluprácu.
2. Starostlivo pripravovať a organizovať edukáciu.
3. Skrátit prechodové časy na minimum.
4. Používať priateľský a bezpečný komunikačný štýl.
5. Jasne stanovovať pravidlá a požiadavky na správanie.

Hudobné činnosti ako prostriedok optimalizácie atmosféry v ŠKD

V ŠKD je možné aplikovať všetky hudobné činnosti: vokálne, inštrumentálne, hudobno-pohybové, percepčné, hudobno-dramatické a reprodukovánú hudbu ako kulisu ku kresleniu, relaxácii, k hrovým aktivitám či tvorivým činnostiam. Možno ich realizovať v rámci esteticko-výchovných záujmových činností, ktoré B. Hájek, et al. (2011) a J. Pávková, et al. (2002) diferencujú na odpočinkové a relaxačné činnosti; rekreačné a záujmové činnosti; a prípravu na vyučovanie.

Režim dňa a usporiadanie činností v ŠKD musí podporovať zdravý telesný, duševný a sociálny vývin dieťaťa; má deťom prinášať radosť, podporovať

a rozvíjať vzájomné vzťahy, zvyšovať ich sebavedomie a sebaúctu. Správne usporiadanie režimu dňa zohľadňuje krivku výkonnosti, ktorá u detí klesá napríklad ráno, vo večerných hodinách a v čase po obede. Z toho dôvodu sú podľa toho zaradené v ŠKD činnosti odpočinkového a relaxačného charakteru. Najvyššia výkonnosť u detí nastáva v čase medzi 15. až 17. hodinou, kedy deti vykonávajú prípravu na vyučovanie (J. Pávková, 2002).

Hudobné činnosti sú v ŠKD zamerané na:

- Posilňovanie základov hudobnosti detí.
- Pestovanie vzťahu detí k spevu a hudobnosti.
- Rozvíjanie speváckych zručností, hudobných predstáv a tvorivosti.
- Prebúdzanie záujmu detí o spev a hudobné umenie (V. Bláha, 1984).

Z. Jabczunová (2014) vidí hudobné činnosti ako vhodný motivačný a terapeutický prvok, lebo dokážu oživiť náladu, prispieť k uvoľneniu a relaxácii detí a vychovávateľov. Majú byť pre deti najmä hrou a podnetom na estetický zážitok. Ak sú hudobné činnosti vhodne zvolené, pozitívne pôsobia na atmosféru v triede, na náladu detí a na ich vzájomné interakcie (E. Králová – M. Lanáková, 2016).

Praktické hudobno-činnostné námety na optimalizáciu atmosféry v ŠKD

Z teoretických východísk vyplýva, že atmosféru v ŠKD je možné optimalizovať zameraním na reguláciu spokojnosti, konfliktov a nezhôd, súdržnosti a sociálneho neuspokojovania. Pri návrhu hudobných činností sme zvolili hrový charakter, lebo hra prináša deťom radosť a pozitívne pôsobí na ich povahu, náladu a sklony. Tiež podnecuje ich pohybovú aktivitu, nenásilne umožňuje získavanie nových poznatkov, skúseností, schopností a zručností. J. Pávková (2002) odporúča hru

aj preto, že sa v nej oceňujú kvality jednotlivca a celej skupiny, čo deti motivuje k súdržnosti, spolupráci a uvedomeniu si vzájomnej závislosti. Ďalej uvádzame dva návrhy hudobných činností zameraných na reguláciu spokojnosti detí v ŠKD.

ČARBANIE DO RYTMU HUDBY (E. Králová, 2015)

Ciel': Odreagovať sa od napätia, posilniť dôveru v seba, zažiť radosť z práce.

Pomôcky: Magnetofón, baliaci papier, farbičky. Hudobná ukážka: Podľa aktuálnej nálady a rozpoloženia žiakov v triede. Pre deti unavené z kognitívnej práce je vhodná ukážka N. R. Korsakova Čmeliak. Pre deti, ktoré

mali dostatok príležitostí vybehať sa, odporúčame valčík F. Chopina Waltz, č. 7, cis mol, č. 2.

Postup: Deti môžu voľne stáť, sedieť, ležať v priestore triedy alebo sa pomaly prechádzať. S pomocou žiakov vychovávateľ/ka pripevní na stenu veľký baliaci papier, ak to priestory dovoľujú. V menšom priestore, položí papier na podložku. Deti, ktoré majú chuť čarbať (alebo ich aktivita zaujala), si zoberú do oboch rúk farby alebo kriedy. Podľa rytmu a melódie kreslia, čarbú na papier až pokiaľ hudba neprestane hrať. Potom sa vzdialia od plochy papiera a po prezretí svojich kresieb rozprávajú voľne o svojich dojmach (obr. 1).

TICHÉ A HLASNÉ TÓNY

(A. Ekkert, 2011)

Ciel': Rozvíjať u detí citlivosť na vnímanie svojich pocitov; rozlišovanie medzi príjemnými a nepríjemnými pocitmi; a schopnosť slobodne vyjadriť svoje pocity.

Pomôcky: Magnetofón, inštrumentálna hudba a rôzne predmety z triedy.

Postup: Deti môžu sedieť na stoličkách, kreslách alebo koberci a počúvať spočiatku ticho znejúcu hudbu, ktorá sa pozvoľne zosilňuje. Keď je sila zvuku deťom nepríjemná, zodvihnú ruku a vychovávateľka hudba stíši. Ruku držia hore dotedy, pokiaľ im je sila zvuku nepríjemná. V okamihu, keď sa dieťa cíti dobre, dá ruku dolu. Keď nie je žiadna ruka hore, deti si môžu medzi sebou vymieňať skúsenosti z takeého počúvania hudby.

„Aká hlasitosť hudby ti je príjemná?“ „Aká hlasitosť hudby ťa skôr obťažuje?“

„Ako zareaguješ, keď ťa hlasná hudba ruší?“

„Čo presne ti počúvanie hlasnej hudby spôsobuje?“

„Čo urobíš pri počúvaní hlasnej hudby, aby si sa cítil/a lepšie?“

Po ukončení rozhovoru sa môžu deti zahrať nejakú obľúbenú hru, napr. *Skrytý predmet*, v ktorej rozvíjajú spoluprácu v skupine. Vylosujú jedno dieťa, ktoré pôjde za dvere triedy. Ostatné deti ukryjú predmet, na ktorom sa spoločne dohodnú. Keď dieťa za dverami vstúpi do triedy, začne sa po nej pohybovať a hľadať predmet. Ostatné deti mu hrou na tele naznačujú, kde sa predmet nachádza. Ak sa pohybuje v dobrom smere, deti vyvíjajú rýchlejší a intenzívnejší rytmus, napr. dupú. Ak sa dostáva od hľadaného predmetu ďalej, tempo je pomalšie a sila hry je slabšia. Keď dieťa nájde predmet, určí samo svojho nasledovníka, ktorý pôjde hrať. Namiesto hry na tele môžu deti aj spievať piesne – hlasnejšie, tichšie. ●

Obrázok 1/Čarbanie v rytme hudby

Zoznam použitej literatúry

BLÁHA, V. *Výchova mimo vyučování na základných školách*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1984.
ČÁP, J. – MAREŠ, J. *Psychologie pro učitele*. 2. vyd. Praha: Portál, 2007.
ČECHOVÁ, D., et al. *Intergrácia žiakov v podmienkach základných a špeciálnych základných škôl*. Prešov: ROKUS, 2016.
DRAVECKÝ, J. *Teória a prax primárneho vzdelávania 2*. Pedagogická fakulta Katolíckej univerzity v Ružomberku. Študijné texty. 2011.
ECCLESTONE, K. *Transitions Through the Life Course: Analysing the Effects of Identity, Agency and Structure*. Full Research Report EXRC End of Award Report, RES-129-25-0184. ESRC, B. Swindon 2007.
EKKERT, Andrea. *Hry pro usměrňování agresivity*. 2. vyd. Praha: Portál, 2011.

HÁJEK, B., et al.: *Školní družina*. 3. vyd. Praha: Portál, 2011.

HANULIAKOVÁ, J. *Klíma triedy a jej význam v tvorivo-humanistickej výchove*. In *Výchova v pedagogickom výskume a praxi*. 1. vyd. Trnava: Filozofická fakulta Univerzita sv. Cyrila a Metoda v Trnave, 2008, s. 112–122. Dostupné online: [www.mpcedu.sk/shared/web/OPSOSO%20VII%7_POS_Jabczunova%20Zuzana%20](http://www.spaeds.org/uploads/publikacie/JABCZUNOVÁ, Z. Banka aktivít a cvičení z hudobnej výchovy pre 1. stupeň ZŠ. Bratislava: Metodicko-pedagogické centrum. 2014. Prešov, cit. 26. 12. 2016. Dostupné online: <a href=)
KOLLÁRIKOVÁ, Z. – PUPALA, B. *Předškolní a primární pedagogika. Předškolní a elementární pedagogika*. 1. vyd. Praha: Portál, 2001.

KRÁLOVÁ, E. *Hudobné aktivity a kvalita života dieťaťa*. Vysokoškolská učebnica. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. 1. vyd. 2015.
KRÁLOVÁ, E. – LANÁKOVÁ, M. *Musical Activities as Means of Relaxation and Rest for Children in After-School Clubs*. In KOLODZIEJSKI, M. 2016. *Transgressions in artistic education*. Karkonoska Państwowa Szkoła Wyzsza w Jeleniej Górze. Pp.66–94, 2016.
LUKÁŠOVÁ, H. *Kvalita života detí a didaktika*. 1. vyd. Praha: Portál, 2010.
O'KANE, M. *National Council for Curriculum and Assessment (NCCA)*, Dublin, 2016.
PÁVKOVÁ, J., et al. *Pedagogika voľného času*. 3. vyd. Praha: Portál, 2002.
VÁGNEROVÁ, M. *Kognitívni a sociální psychologie žáka základní školy*. 1. vyd. Praha: Univerzita Karlova v Prahe, 2001.

Lenka Příbylová

Paul Hindemith –

ohlédnutí za velkým mistrem hudby 20. století, autorem mimořádného hudebně pedagogického díla

Psáno u příležitosti letošního 55. výročí Hindemithova úmrtí

/Anotace/

P. Hindemith (1895-1963) je jedním z největších skladatelů německé a současné světové hudby 20. století. V roce 2018 si připomínáme 55. výročí jeho úmrtí. Jedná se o skladatele s velmi bohatým kompozičním odkazem, byl ale znám též coby vynikající violista, komorní hráč, dirigent, pedagog, hudební vědec, teoretik, publicista i hudební popularizátor. O dnešní všestranné systematické udržování povědomí o Hindemithově díle dbá v Německu Fondation Hindemith. Autor vytvořil mimo jiné obsáhlé hudebně pedagogické dílo, jeho součástí ve smyslu skladeb či teoretických prací si zaslouží stálou popularizaci. Velkou roli zde hraje ze-

jména Hindemithův obdiv a podpora amatérského umění. U nás patří pravděpodobně k nejznámějším dílům tohoto typu „hra se zpěvy“ Stavíme město z roku 1930, skladba je označována též jako „dětská opera“. Předložená studie se věnuje mimo jiné kompozičním detailům této kompozice.

/Klíčová slova/

Paul Hindemith, Fondation Hindemith, viola, Stavíme město

/Autorka/

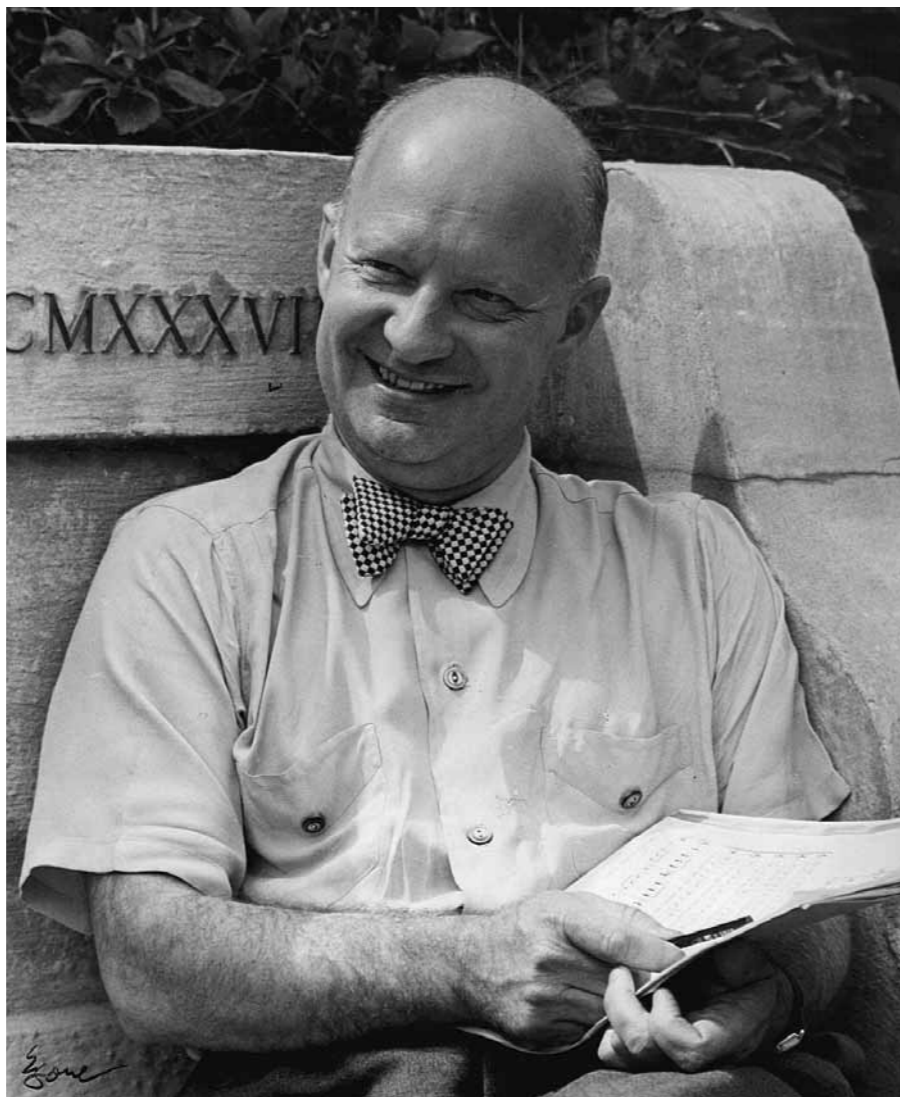
doc. PhDr. Lenka Příbylová, Ph.D. je pedagožkou Katedry hudební výchovy na UJEP v Ústí nad Labem.

Každé životní jubileum velkých osobností se vždy stává důvodem k zastavení, zamyšlení, ohlédnutí za mimořádným tvůrčím odkazem. Paul Hindemith se řadí k největším postavám německé a současně světové hudby 20. století, v letošním roce si připomínáme 55. výročí jeho úmrtí. Narodil se 16. listopadu 1895 v Hanau, poblíž Frankfurtu nad Mohanem, zemřel 28. prosince 1963 na následky záchvatu mrtvice, rovněž ve Frankfurtu, kde je též pohřben. Snad nelze docenit šíři Hindemithových uměleckých aktivit, neboť je znám jako skladatel s neuvěřitelně bohatým kompozičním dílem, ale též coby vynikající violista, komorní

hráč, dirigent, pedagog, hudební vědec, teoretik i publicista a rovněž nadšený hudební popularizátor. Rok 1963 ostatně přinesl v Hindemithově životě mnoho důležitého, příkladně v New Yorku měl po otevření nové koncertní síně v Lincolnově centru pod skladatelovou taktovkou premiéru Hindemithův varhanní koncert, krátce před smrtí sám dirigoval ve Vídni své poslední dokončené dílo, *Mši pro smíšený sbor*.

Často pokládanou otázkou dnes zůstává frekvence interpretace a propagace skladeb současných autorů. Lze říci, že v Hindemithově rodném Německu je o jeho odkaz příkladně postaráno. Krátce po Hindemithově smrti založila v roce 1967 jeho manželka Gertrud nadaci, jejímž úkolem se stala péče a stále zviditelňování skladatelova odkazu. Oficiálně nazvaná *Fondation Hindemith* je dnes rozdělena do tří institucí. *Centre de Musique Hindemith Blonay* slouží zejména pro pěstování hudební a pedagogické praxe. Ve švýcarském Blonay, ve vile, kde manželé Hindemithovi žili po návratu ze Spojených států amerických v roce 1953, jsou pořádány různé mistrovské kurzy pro studenty, hudební workshopy či muzikologická sympozia. Další součástí Fondation Hindemith je *Hindemith Institut Frankfurt*, kde je soustředěn hindemithovský badatelský výzkum, publikační a celkově popularizační dění. V roce 2011 byl otevřen *Hindemith Kabinett*, dnes třetí součástí nadace, a to ve zcela raritním prostředí, v *Kuhhirtenturm*, kde v jedné z věží středověkého opevnění Frankfurtu od roku 1923 Hindemith se svou rodinou žil. Věž je dnes využívána zejména k výstavním a též koncertním účelům. Ve čtvrtém poschodí se nachází jeden z nejmenších koncertních sálů na světě, nabízí 25 míst k sezení, zaznívají zde především skladby P. Hindemitha.

V českém koncertním životě se setkáváme s tvorbou Paula Hindemitha zřídka, ačkoliv Hindemitha v průběhu jeho života pojilo pevné přátelství s řadou českých skladatelů i interpretů,



příkladně uved' me Aloise Hábu, Bohuslava Martinů či vynikajícího violistu Ladislava Černého¹. K výjimečným dramaturgickým počínům současnosti v naší vlasti patří uvedení Hindemithovy opery *Cardillac* s premiérou dne 23. června 2011 v Národním divadle moravskoslezském v Ostravě². Ostatně opery, symfonická, vokální, koncertantní a komorní díla tvoří podstatu Hindemithova kompozičního odkazu.

Soustřed' me se však na Hindemithovo hudebně pedagogické dílo, které

1 PŘIBYLOVÁ, Lenka. *Paul Hindemith a české země*. Ústí nad Labem: Univerzita J. E. Purkyně v Ústí nad Labem, 2008, ISBN 978-80-7414-011-2.

2 PŘIBYLOVÁ, Lenka. Úspěšný *Hindemithův Cardillac* v Ostravě. In: *Opus musicum*, 2011, roč. 43, č. 5, s. 59–63, ISSN 0862-8505.

můžeme rozdělit do několika specifických oblastí:

- vlastní pedagogická činnost ve smyslu výuky skladby a hudební teorie,
- autorství učebnic – hudebně teoretických textů,
- kompozice skladeb s hudebně pedagogickým posláním,
- předpoklad růstu interpretačních zkušeností zúčastněných.

Z jednotlivých okruhů zdůrazňujeme při této příležitosti pouze nejdůležitější aktivity a konkrétní práce, a to vzhledem k rozsahu Hindemithova přístupu k dané problematice.

O šíři a úskalích pedagogického působení sám napsal řadu úvah filozofického, psychologického, estetického i hudebně prakticistního rázu, tyto své

názory shrnul zejména v knize *Paul Hindemith. Skladatelův svět. Jeho obzory a hranice*³.

Po politicky motivovaném odchodu z vysoké hudební školy v Berlíně v roce 1934 Hindemith pedagogicky působil na řadě univerzit, za stěžejní možno označit jeho post profesora kompozice na Yale-Univerzity v New Havenu v letech 1940–1953, do roku 1957 potom působil jako profesor hudební teorie, skladby a hudební pedagogiky na univerzitě ve švýcarském Curychu.

Dílčí aspekty hudebně pedagogické práce zmapoval prostřednictvím autorství řady učebnic, mezi nimiž je třeba zvláště zdůraznit *Nauku o kompozici*⁴.

Skladbám s hudebně pedagogickým posláním se autor věnoval již v období přelomu dvacátých a třicátých let 20. století. Velkou roli přitom hraje jeho obdiv a podpora amatérského umění. Zásadním způsobem zde vystupuje pětidílný cyklus vytvořený v letech 1928–1930 s názvem *Hudba ke zpěvu a hře pro amatéry a přátele hudby*⁵. Dominantu skladby nesporně tvoří vokálně-instrumentální vstupní kantáta s názvem *Paní Hudba*⁶ na text Martina Luthera. Nelze opomenout skutečnost, že v partituře americké verze (z roku 1944) této skladby je zařazen také zpěvní part pro publikum ve smyslu vytváření přímého kontaktu posluchače s prováděnou skladbou. U nás se pravděpodobně nejznámějším dílem z této oblasti stala „hra se zpěvy“ *Stavíme město*⁷, skladba figurující též pod označením „dětská opera“, napsaná v roce 1930 na text Roberta Seitze pro Dny komorní hudby v Berlíně

3 Viz český překlad. Praha: Amu, 2008. ISBN 978-80-7331-132-2. V německém originále *Paul Hindemith. Komponist in seiner Welt. Weiten und Grenzen*. Mainz: B. Schott's Söhne, 1959.

4 Třídílná práce vydaná v německém originále jako *Unterweisung im Tonsatz* v Mohuči v rozmezí let 1937–1970, anglické překlady prvních dvou dílů vyšly v letech 1941 a 1942.

5 *Sing- und Spielmusik für Liebhaber und Musikfreunde*, op. 45

6 V německém originálu *Frau Musica*.

7 V německém originálu *Wir bauen eine Stadt*.

a zde též 21. června téhož roku premiérována. V Čechách potom zazněla roku 1934 v Petřvaldu u Ostravy, v roce 1970 pořídila firma Supraphon gramofonová uvedené skladby v nastudování Dětského sboru Československého rozhlasu v Praze pod taktovkou Bohumila Kulínského⁸. V Německu je tato skladba oblíbeným repertoárovým dílem, nesporně také díky své interpretační snadnosti. Skladba je kompozičně tvořena instrumentálními částmi, písněmi, tanci i deklamovanými vstupy, interpretačně nekomplikovaným jedno- až tříhlasým dětským pěveckým sborem s jednoduchými sólovými hlasy, malým instrumentálním souborem a klavírem. Hindemith na své cestě za interpretem i posluchačem umožňuje i některé části vynechat či měnit, nejmenším počtem zúčastněných instrumentalistů jsou tři hráči. Dosud dostupný notový materiál z roku 1930⁹ představuje partituru zjednodušenou do dvouřádkové podoby klavírního notového zápisu a je členěn do deseti částí průměrně v rozsahu dvou notových stran. Po stručném Hindemithově teoretickém úvodu nastupuje první část označená jako *Pochod*, s podtitulem *Děti přicházejí husím pochodem*. Horní řádek klavírního zápisu zahrnuje vlastní nástrojové party označené jako „vysoké hlasy“. Spodní řádek, který je určen ve dvojhlase jakoby pro levou ruku klavíristy, nese označení „střední a hluboké hlasy“. Na další stránce pokračuje zápis třílinkovým systémem, kdy svrchní linka je věnována vstupní vokální melodii dětí s upřesněním „všechny děti“ a vstupním textem *My stavíme nové město*¹⁰. Ve druhé části jsou děti rozdělené do dvou střídajících se skupin a zpívají většinou ve dvojhlase, kdy nástroje mohou hrát unisono se zpěvem. Třetí část je ryze instrumentální a je vybavená jednoduchým

8 Vydáno in: *Hudební geniové dětem*, gramofonová mono 012 0710, stereo 112 0710, Praha: Supraphon, 1970.

9 Mainz: B. Schott's Söhne, 1930. Dostupné in: Národní knihovna České republiky, Praha.

10 V německém originále *Wir bauen eine neue Stadt*.

ostinatním rytmem s názvem *Touto hudbou je představeno budování*¹¹. Obdobným způsobem pokračuje kompoziční koncepce dalších částí. V kontextu s Hindemithovým názorem již záleží na detailním přístupu pedagoga, který uvedené dílo s dětmi studuje a případně upravuje. Předpokládané trvání provedení je 20 minut. Ve smyslu didaktických možností využití svých skladeb vytvořil Hindemith v několika případech zjednodušené, pouze klavírní, úpravy kompozic. Zde se konkrétně jedná o jednoduché zpracování melodického materiálu skladby s názvem *Stavíme město, Klavírní kusy pro děti*¹². Úprava vznikla v roce 1931, předpokládané trvání jednoduchého kompozičního řešení tohoto drobného klavírního cyklu o šesti částech je 5 minut. Nezbyvá než vyjádřit lítost nad obtížnou dostupností notových materiálů těchto půvabných skladeb, které by nesporně obohatily repertoár mladých klavíristů.

Hindemithovo hudebně pedagogické úsilí o růst interpretačních zkušeností amatérů i studentů, příštích profesionálů, průběžně postupovalo jeho kompozičním dílem. Sám jako vynikající violista se nevěnoval výuce hry na violu či jiný nástroj. Kromě výše uvedených skladeb napsal řadu dalších děl věnovaných rozkvětu interpretačních schopností amatérů – dětí i dospělých. Pro příští výkonné umělce vytvořil množství zejména nástrojových sonát a další sólové a koncertantní literatury.

Věřme, že v budoucnu naleznou hudební pedagogové a jejich žáci nové cesty k této široce vrstevnaté oblasti Hindemithova díla a budou odtud čerpat niterné hudební zážitky v duchu Hindemithovy snahy a lásky k všestranné hudební výpovědi.

11 V německém originále *Zu dieser Musik wird das Bauen dargestellt*.

12 V německém originále *Wir bauen eine Stadt. Klavierstücke für Kinder*.

Problémy rozvoje hudebního sluchu

/Anotace/

Článek se zabývá možnými příčinami klesající úrovně dětského školního zpěvu. Označuje několik didaktických stereotypů jako „mýty“ a předkládá argumenty pro toto tvrzení. Autor vychází ze svých zkušeností z desetileté práce s nezpěváky na ZŠ Špičák v České Lípě. Uvádí také návrhy řešení a nové didaktické pomůcky pro hudební výchovu.

/Klíčové slova/

Sluchový podnět, počítka, intonace, reakce.

/Autor/

Jaromír Ehrenberger vyučuje na ZŠ v České Lípě, řídí Českolipský pěvecký sbor.

Vymezení problému

Je to marné, je to marné, je to marné. Když připustíme, že lidská schopnost zpěvu se za posledních šedesát let nemohla změnit, že každá zpívající maminka dokáže zcela intuitivně naučit zpívat své dítě, aniž by cokoli věděla o hudební psychologii, pedagogice, neurologii..., dostaneme se do pastí. Tou druhou stranou, která nás v ní uzavírá je skutečnost, že hudební výchova na školách znamená velký problém. Pádných důkazů je mnoho, tím posledním jsou občasná úvahy o zrušení hudební výchovy jako samostatného předmětu. Hledání východiska z této situace může být obtížné i nepříjemné, ale logika úsudku je neúprosná. Samozřejmě i pro nás platí to, co říkáme dětem u špatně spočítaného příkladu: Máš tam chybu! Mezi všeobecně uznávanými a používanými postupy musí být slabý článek, který nám brání naučit děti takové samozřejmě, jakou je zpěv. Hledat příčiny sice znamená zpochybňovat hodnoty vytesané do kamene, ale tak je tomu přece v podobných situacích vždycky.

Při své desetileté činnosti s nezpěváky jsem se řídil tímto názorem a průběžně jsem se snažil vynazat se v postupech, které na děti neúčinkovaly. Pro sebe jsem je nazval „didaktické mýty“ a popis některých z nich vypadá následovně:

Mýtus zrakového názoru

K rozvoji vnitřních sluchových představ úspěšně používáme spojení zrakových a sluchových podnětů s pohybem. Znázorňování průběhu melodie pohybem podle slovního návodu a předvedení je srozumitelné zejména u velkých výškových rozdílů – vysoký, nízký a střední tón. Problém nastává v okamžiku, kdy potřebujeme zjemnit citlivost sluchu tak, aby dokázal rozlišovat jednotlivé sousední tóny. Pohyby rukou, kterými kopírujeme melodii, stávají se méně výrazné, jsou neukotvené v prostoru. Jejich význam dále klesá, když děti ukazují na symboly tónů na dálku. Ve chvíli, kdy se děti přestanou pohybovat podle melodie, dochází ke klíčové změně: zrakový vjem přestává být propojený s informací sluchovou a přestává plnit podpůrnou funkci. Pro vysvětlení musíme nahlédnout do teorie kognitivního vývoje dětí.

Naše odbočka do tohoto oboru se bude týkat pouze schopností abstrakce a abstraktního myšlení. Zatímco přijetí symbolu pro věc nebo známou činnost nedělá dětem velké problémy (písmena, číslice), operace se symboly je záležitost obtížnější a závisí na stupni kognitivního vývoje. Děti na prvním stupni ZŠ procházejí obdobím konkrétních operací, jejich poznání je vázáno na činnost. Jestliže se při poslechu tónů a pozorování symbolů přestanou pohybovat, je zároveň přerušeno jejich poznávání. Vnímají pouze dvě oddělené

abstraktní informace: sluchovou a zrakovou. Pro využití zrakové informace je třeba umět potlačit vnímání jejího nositele a vyčlenit podstatnou vlastnost, tj. výšku. Abstrakci výšky je pak nutné spojit s informací sluchovou. Teprve tím dojde ke vzniku nového poznání: Tento tón je v této výšce. Uvedený proces je výsledkem formální operace se symboly, kterou ovšem u dětí mladšího školního věku nelze očekávat ani vyžadovat. Schopnost takových operací se dostává až v další fázi kognitivního vývoje ve věku kolem dvanácti let. Největší problémy s abstraktními operacemi jsou samozřejmě v matematice, ale projevují se obecně. Prakticky to znamená, že všechna pouze pozorovaná znázornění tónů (intonační schody a další symboly, v různých výškách pověšená klubička, mávání učitele rukou ve vzduchu apod.), neplní pomocnou funkci tak, jak předpokládáme. Děti při jejich spatření nevnímají souvislost se zvukem, při tomto pozorování nevzniká u nich žádná dovednost, která by je vedla v orientaci mezi sluchovými vjemy. Proto nelze hovořit o bezprostředním, vědomém, používání zrakové informace pro identifikaci tónů. K takovému vnímání symbolů musíme děti nejdříve dovést. Cesta vnímání zvuků ovšem začíná, jako u všech jazyků, vnímáním podvědomým.

Mýtus intonace

Z běžné představy o účinnosti zrakového názoru se zrodilo před padesáti lety učení, které tvrdí, že pomocí klasických intonačních metod lze přispět k základnímu rozvoji sluchu. Téma je natolik kontroverzní, že by zasluhovalo samostatný rozbor. Zde pouze připomínám, že intonační metody vznikaly za zcela jiným účelem a principiálně se schopností zpěvu již počítají. Nelze je tedy zařazovat před postupy imitační, jejich technika nemůže nahrazovat prvotní sluchové vjemy. Jestliže dítě neumí obvykle zpívat, nemůže být na klasickou intonaci ani pomyšlení. Proto je „intonacím mýtem“ tvrzení, že pomocí symbolů, které

nejsou hlasovou zkušeností připojeny k výšce konkrétních tónů, může dojít k nápravě nezpěvnosti.

Zpět na začátek

Základem rozvoje hudebnosti zůstává samozřejmě poslech tónů a vytvoření počítka výšky ve sluchové paměti. Frekvenčně čistá nápodoba tónu je výsledek koordinované spolupráce sluchového nervu s hlasivkami a dochází k ní spontánně při výchově v rodině. Přirozená lehkost hudebního rozvoje ale dostává trhliny, jestliže k němu dochází až ve školním věku. Dětem chybí tisíce tónových podnětů, které potřebují k rozvoji sluchového analyzátoru. Ve škole jsou ovšem podstatně jiné poměry než v rodině: Místo jednoho dítěte – plná třída školáků, místo tichého prostředí postýlky – kolektivní společenství plné energie, místo pravidelných večerů – jedna hodina týdně, místo odevzdaného robátka – děti s rozvinutým myšlením a s vlastními postoji. Bez ohledu na tyto složité podmínky platí, že děti musejí projít přirozeným stadiem rozvoje sluchu, poslechem tónů. Je však obtížné zaujmout je krásou hudebních myšlenek, když je ještě neumějí vnímat. Navíc sluch přináší jen kolem šesti procent celkové vnímaných informací. Převážnou většinu dodává zrak a odvádí dětskou pozornost jiným směrem. Když k tomu přidáme bezděčnou schopnost soustředění, je zřejmé, že samotný poslech tónů není dostatečnou náplní činnosti třídy, nedokáže děti upoutat. To je pádný důvod k tomu, abychom přidali do sluchové výchovy další úkoly, k jejichž zvládnutí využijeme schopností a životní energii dětí. Tady jsme ovšem na křižovatce, kde nesprávné rozhodnutí končí karambolem.

Mýtus zpěvu písní

Samozřejmým předpokladem ke zpěvu písní je dovednost naladit hlasem potřebné tóny. Zpěv odposlouchaných tónů byl pro děti samozřejmě až do poloviny minulého století.

V průběhu následujících desetiletí se v populaci schopnost napodobovat slyšené tóny významně snížila. Pro dnešní školu to znamená, že nemůže u dětí počítat s žádnou dovedností a musí začít s hudební výchovou jinak, než bylo zvykem v dobách dávno minulých. Prvním úkolem je umožnit dětem naslouchání tónů až do schopnosti jejich nápodoby. Jestliže není paměť pro intervaly mezi tóny vycvičena, nemůže si dítě tóny představovat, správně ovládat hlasivky a dobře zpívat. Zpěv s připojeným textem je proto úkol nepřiměřený jeho schopnostem: má zpívat ve správném pořadí tóny, které neumí zazpívat. Když učitel nerespektuje tento fakt a vyžaduje zpěv písně, řeší dítě situaci po svém. Při podvědomém rozhodování o tom, co bude sledovat, je jeho pozornost přirozeně přitahována k tomu, co umí: mluvit s použitím řečové intonace. Přitažlivost takového konání je pro čistý zpěv osudová. Jeho vlivem není výšková kvalita tónů vylechnuta a ve výsledku je ignorována. Pokud tento stav připustíme, stává se normou. Děti jsou přesvědčeny, že zpívají dobře a my je s vnitřními výhradami v tomto domnění ponecháváme. Pokud bychom je začali opravovat, zpívat přestanou, protože nevědí, jak s hlasem zacházet.

Jak najít východisko z této situace? Nejprve je třeba připomenout, že esenci hudby jsou tóny, a proto k rozvoji hudebního sluchu není slov zapotřebí. Můžeme naopak tvrdit, že slova tomuto procesu překážejí. I malá skupina slov má svůj význam, který může upoutat pozornost a překrýt tónovou informaci. Odstraněním textu zbavíme operační paměť zpěváka úkolu vyhledávat slova, správně je řadit a artikulovat. Kapacita paměti je uvolněna pro příjem tónových podnětů, děti si začnou tóny všimnout. Největším problémem je tedy přerušit „mýtus zpěvu písní“, tradici vycházející z jiných poměrů. Ke sluchovému rozvoji v kolektivu totiž zpěv písní neslouží dobře, protože děti ještě nezpívají čisté tóny. Z nečistého poslechového vzoru nelze odvodit jednoznačný

počitek. Proto bychom se na oné pomyslné křižovatce sluchové výchovy neměli rozhodovat pro zpěv písní, ale činnost přiměřenou našim potřebám. Proto je účelné nahradit zpočátku úlohu vokální motoriky jinými způsoby modelování výškových vztahů.

Metoda tělesných reakcí

Rozvoj hudebního sluchu spočívá v první řadě na schopnosti rozlišování výšek tónů. Na tomto místě si dopřejme malou odbočku do podobného procesu rozpoznávání zvuků řeči.

Spojování sluchových a zrakových informací je základní intuitivní způsob vzájemného dorozumívání rodičů a dětí. Dochází k němu na základě tělesné reakce připojované ke zvukovému podnětu a sdílené zrakem oběma účastníky komunikace. Společné tělesné reakce vedou postupně u dětí k samostatným reakcím na zvukové signály pro věci a činnosti. Popsaný způsob je typický pro období počátků porozumění řeči a jeho obecné zásady popsal Dr. James Asher jako metodu Total Physical Response (TPR-1977). Metoda celkové fyzické odezvy zahrnuje tyto body:

1. V přirozeném procesu učení je na počátku dlouhé období naslouchání tónům řeči.
2. K správnému vnímání významu slov je nezbytné spojení s fyzickým pohybem – tělesnou reakcí. Tuto činnost pozoruje kontroluje pravá mozková hemisféra. Levá hemisféra stínově sleduje činnost pravé strany a informaci si zapamatuje a ukládá až se zpožděním, po dostatečném ověření pravdivosti.
3. Učení má probíhat bez nátlaku, neboť ten způsobuje omezování procesu vnímání.

V průběhu učení se v paměti vytváří pasivní zásoba slov, k nimž si dítě připojí význam ještě dlouho před zahájením vlastních pokusů o jejich vyslovení.

Při vědomí, že zpěv je vyjadřování hudebních myšlenek a řeči hudby jsou

tóny, můžeme výukovou metodu TPR aplikovat v hudební výchově následovně:

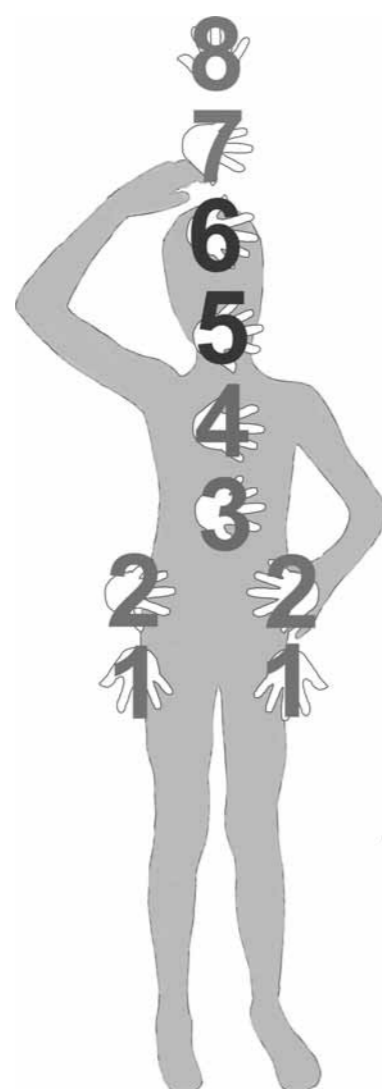
Dovednost, kterou potřebujeme u dětí vycvičit, je rozpoznávání změn výšky tónů. Protože výška tónů je pouze sluchová informace, musíme ji pro další smysly přizpůsobit. K praktickému provádění je nutné:

- vytvořit výškový model tónové řady včetně adresáře,
- poskytnout dětem dostatečný časový prostor pro přijímání a pohybové kopírování informací, obsahujících adresu tónu i jeho výšku,
- činnost musí probíhat hravě a nezávazně, hlasové projevy se vybavují postupně.

Uvedeným procvičováním vytvoří se v paměti zásoba výškově orientovaných počítků tónů, která je podmínkou pro následné laděné zpívání.

Výškový model tónové řady – tělová stupnice

Poslechovou činnost potřebujeme prohloubit ve smyslu „slyším a reaguji“. Vznikající počítky tónů orientujeme tak, že jsou připojovány ke srozumitelné výškové představě. Takovou představu, vyplývající z dětské zkušenosti, splňuje ruka vztahující se vzhůru. Dítě během svého růstu postupně rukama dosahuje úrovně židle, stolu, poličky. Této zkušenosti využijeme a stoupající tónovou řadu budeme připojovat k pohybu ruky. K vyjádření relativní polohy tónů použijeme



- osm - obr
- sedm - skrček
- šest - šiška
- pět - pusa
- čtyři - člověk
- tři - břicho
- dva - drsoň
- jedna - jedle

Tělová stupnice

Didaktická pomůcka k procvičování sluchu pro výšku tónů

© Jaromír Ehrenberger, 2016
www.didaktikahv.webgarden.cz

pohybu ruky od připazení do vzpažení. Dráhu rozdělíme na sedm přibližně stejných částí ohraničených osmi konkrétními body na těle. Vznikne tak tělová stupnice, kterou budou děti procházet rukama v souladu se znějícími tóny. Pro označení tónů používáme další dětskou zkušenost spojenou s pocitem výšky, a to je znalost stoupající číselné řady.

Tělová stupnice je nový intonační model, který pomáhá jak při lokalizaci tónových podnětů a tvorbě paměťových stop, tak při opačném ději – vybavování tónů podle zrakové informace. Jeho používání tedy v sobě spojuje postupy imitační a intonační podle dávného snu hudebních psychologů.

Nápodoba tónů pohybem je počátkem operací jedince s hudebními představami. Ve stadiu jejich vzniku jde o činnost reflexní, neuvědomělou, stojící nutně na počátku objevování hudby a umožňující vnímání výškového pohybu tónů. Proto by tato dovednost měla být mezi prvními z těch, které budeme s dětmi nacvičovat. Proces ukládání výškově orientovaných podnětů do paměti je třeba opakovat tak dlouho, až sluchová informace vymodeluje počítky tónové soustavy. Vzniklá pasivní tónová zásoba (hudební abeceda) je základem pro další činnost, hlasovou nápodobu tónů. Důležitá je úroveň tónové jistoty ve sluchovém analyzátoru. Za přirozených okolností postupuje jedinec intuitivně, nezačne tóny napodobovat dříve, než alespoň trochu netuší, co s hlasem udělat. Provádí zpětnou kontrolu výšky svého tónu podle poslechového vzoru a potřebuje čas k doladování. Do tohoto děje bychom neměli vstupovat a netrpělivě ho urychlovat. Procvičenými reakcemi kosterního svalstva na výšku tónů jsou dříve či později uvedeny do souladné činnosti také svaly hlasového orgánu. Kombinací tělesných reakcí na tóny a pozvolných vokalizačních pokusů o jejich napodobení, dosáhnou děti během několika týdnů až měsíců dovednosti svůj hlas naladit. Pozpěvování melodií písní ve třídách, to by měl být náš první cíl. Jeho dosažení je podmíněno naší

trpělivostí a důkladnou metodickou přípravou. Nelze také opomenout druhou základní příčinu nezpěvnosti, spojenou s nevyváženou funkcí hrtanu.

Didaktické pomůcky

V průběhu své práce s dětmi jsem vymýšlel a vyráběl pomůcky, které by pomohly dětem i učitelům při rozvoji hudebního sluchu. Požadavky jsou značně rozdílné – to, co může pomáhat v mateřské škole, je nepoužitelné ve školní třídě. Učitelce, která se pohybuje v neúprosném kolečku denního rozvrhu, nejvíce pomůže, když bude mít po ruce fungující metodiku. Metodou tělesných reakcí je možné dobrat se rozvoje sluchu jenom s holými rukama a zkušeným hlasem učitelky. Je to způsob nejvíce podobný intuitivnímu chování maminky, která zpívá svému dítěti. O potřebné metodice, pomůckách a také o dalších problémech, založených na nerespektování rozdílu mezi dětmi a dospělými, by bylo možné pojednat jindy.

Závěr

Hlavní příčinou dětské nezpěvnosti je nezpěvnost rodičů. Jde pouze o jeden z mnoha projevů a nevládnutých

důsledků civilizačního pokroku. I když víme, že tento vývoj v zásadě nemůžeme zvrátit, přesto má naše snažení smysl. Jde o pocit uspokojení při pohledu do šťastných dětských očí. Takové okamžiky může hudba přinášet, a to je důvod, proč bychom vždy s příchodem nových školáčků měli nejdříve začít juchat, výskat a hlaholit.

Literatura:

- ASHER, J. James. *Brainswitching: Learning on the Right Side of the Brain*. California, Sky Oaks Productions, Inc., Los Gatos, 2001, ISBN 1-56018-036-6.
- DANIEL, Ladislav. *Metodika hudební výchovy: [know how učitele hudební výchovy]*. Vyd. 2. Ostrava: Montanex, 1992. ISBN 80-85300-98-2.
- MELKUS, Libor. *Rozvoj dětské hudební představivosti při nácvičení písní*. Praha: Supraphon, 1970. Comenium musicum.
- PIAGET, Jean a Bärbel INHELDER. *Psychologie dítěte*. 2. vyd., v Portále 1. vyd. Praha: Portál, 1997. Studium. ISBN 80-7178-146-0.
- SEDLÁK, František. *Hudební vývoj dítěte: analytická studie*. [1. vyd.]. Praha: Editio Supraphon, 1974. Comenium musicum.
- SEDLÁK, František. *Základy hudební psychologie: učebnice pro studenty pedagogických fakult*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1990. Učebnice pro vysoké školy. ISBN 80-04-20587-9.

Více informací na stránkách www.didaktikahv.webgarden.cz.



POZDNÍ BAROKO IV: VÁCLAV VAVŘINEC REINER A JAN DISMAS ZELENKA

Porovnání tohoto medailonu věnovanému českému pozdnímu baroku reprezentovanému malířem Václavem Vavřincem Reinerem (1689–1743) a skladatelem Janem Dismasem Zelenkou (1679–1745) s předcházející komparací představitelů německého pozdního baroka, bratrů Asamových – sochaře a architekta Egida Quirina (1692–1750) a malíře a architekta Cosmase Damiana (1686–1739) – a skladatele Johanna Sebastiana Bacha (1685–1750), je přesvědčivou demonstrací internacionálního charakteru baroka a zároveň výrazných individualit jednotlivých tvůrců. Ovšem obdobně zajímavých souvislostí se nabízí bohatá škála nazíraná z různých úhlů pohledu. Tím prvním zorným úhlem je generační příslušnost. Všichni výše uvedení umělci jsou generačními souputníky, což by samo o sobě nebylo až tak zásadní. Daleko důležitější a zajímavější je, jak se jejich příslušnost k téže generaci projevila v adekvátních tendencích jejich uměleckého projevu a zároveň v osobitosti a originalitě výrazných tvůrců.

Sledování protagonisté pozdního baroka – a to jak německého, tak i českého – představují dovršení této vývojové fáze baroka, zároveň však nepatří mezi průkopníky nových tendencí, spojených především s klasicismem a do jisté míry s rokokem. Jistá

míra pochybností ve spojení s rokokem souvisí jak se specifickým charakterem německého rokoka, který jsme blíže charakterizovali v předcházejícím medailonu, tak i s odlišným přístupem spojeným s koherentním principem zásadně přehodnocujícím vývojové peripetie pozdního baroka a vlastně baroka vůbec. Bratři Asamové vykazují ve svém uměleckém projevu zajímavé souvislosti se svým generačním vrstevníkem V. V. Reinerem, což se zdánlivě týká staršího z bratrů, Cosmase Damiana, který se proslavil především jako proslulý malíř fresek, obdobně jako Reiner. Pro oba navíc platí, že se v tomto v baroku tak dominantním malířském oboru neprosadili jen ve své vlasti, ale i mimo její hranice – C. D. Asam, obdobně jako jeho bratr, dokonce i v českých zemích (navíc i přímo v Praze ve výzdobě císařského sálu v Břevnově), V. V. Reiner v dolnorakouském klášteře v Gamingu. Ovšem jisté, a především sice vykazují některé Reinerovy fresky druhé poloviny dvacátých let a začátku třicátých let 18. století – nikdy však nepřijal jeho rokokově pestrý kolorit a světelnost, a zvláště pak dekorativní aspekty jeho obrazové koncepce. A právě koncepčně, především berniovskou expresivitou a vitální dynamičností, byl Reinerovi bližší mladší z obou Asamů, vynikající sochař Egid

Quirin (příloha 2, HV 2018/č. 1, obr. 5, 6), jemuž jsme právě v komparaci s J. S. Bachem věnovali pozornost v předcházejícím medailonu. Ve freskové malbě byl pro V. V. Reibera rozhodující vliv průkopníka české barokní nástěnné malby, Jana Kryštofa Lišky, který sice navázal na rubensovsky hybný a dramatický styl svého nevlastního otce M. L. Willmanna, ale narouboval na něj italské vlivy, především štavnatou, kontrastně vypjatou barevnost a uvolněnost štetčové techniky.

Předchozí stručná analýza ukázala ambivalentnost vztahu mezi dvěma klíčovými představiteli freskové malby pozdního baroka v Německu a v českých zemích, C. D. Asama a V. V. Reibera. Platí adekvátní vztah i mezi Johannem Sebastianem Bachem a Janem Dismasem Zelenkou? Celkem oprávněně se vžilo označení J. D. Zelenky jako „českého Bacha“, které však bývá většinou zkresleně interpretováno. Zelenka rozhodně nebyl Bachovým epigonem. Společným jmenovatelem jejich kompozičního mistrovství bylo bravurní ovládnutí imitativního kontrapunktu, jehož vrcholnou a nejfrekventovanější hudební formou byla fuga a schopnost tektonicky virtuózně koncipovat rozsáhlé vokálně instrumentální cyklické formy jako je mše, oratorium atd. Tento společný jmenovatel však zároveň vykazuje i zásadní rozdíly, a to jak v architektonické

výstavbě zmíněných cyklických vokálně instrumentálních skladeb, tak i v tektonických aspektech fugy, která je v Zelenkově tvorbě organickou součástí těchto chrámových skladeb, zatímco u J. S. Bacha převládají samostatné fugy pro varhany nebo klavír, jejichž vrcholnou demonstrací je *Umění fugy*. Z toho vyplývá i odlišné tektonické strukturování formového schématu fugy. Adekvátní odlišnost cyklických vokálně instrumentálních skladeb obou autorů spočívá především ve výrazně odlišné liturgii: katolické, pro kterou byly určeny chrámové skladby J. D. Zelenky, a protestantské liturgii v lipském kostele sv. Tomáše, kde jako kantator působil J. S. Bach. Navíc neexistuje žádný doklad o vlivu Bachovy hudby na hudební projev Zelenky, naopak je ale doloženo svědectví Bachova syna Wilhelma Friedemanna, že jej otec pověřil porážením opisu Zelenkova *Magnificat D dur* pro kostel sv. Tomáše v Lipsku.

Dominantní pozornost bychom však měli věnovat komparaci výtvarného projevu V. V. Reibera a hudby J. D. Zelenky. Již několikrát jsme zdůraznili Gesamtkunstwerk – organickou symbiózu architektury, sochařství, malířství a hudby – jako charakteristický projev barokního *Theatrum mundi*. Na něm se dramaticky podílejí charakteristické rysy baroka, především jeho radikálního proudu: aktivní vztah tvaru, prostoru a hudebně strukturního času v kontraktu jejich vzájemného prolínání, v těsné provázanosti s dynamičností, monumentalností, okázalostí a iluzivností. A právě iluzivní efekty, strhující harmonie barev a tónů, okázalost zvukového tónu a výrazová naléhavost nástěnných, a především strhujících maleb a cyklických forem vokálně instrumentální chrámové hudby jsou jedním z nejúčinnějších projevů barokního Gesamtkunstwerku. Fresky V. V. Reibera a chrámová hudba J. D. Zelenky představují nesporný vrchol barokní „rétoriky“ první poloviny 18. století nejen v českých zemích, ale v celé habsburské říši. Oba protagonisty

českého pozdního baroka nespojuje jen virtuózní zvládnutí kontrapunktu forem, ale i zodpovědnost, díky které se vyhnuli laciným efektům, k nimž někdy barokní „divadlo světa“ svádí. Při vší rafinované složitosti a výrazové naléhavosti vždy zachovali uměřenost a smysl pro řád. Jako konkrétní příklad poslouží Reinerova freska *Poslední soud* v kupoli křížovnického kostela sv. Františka Serafinského v Praze (příloha 3, HV 2018/č. 1, obr. 8) a závěrečné *Amen z Magnificat D dur* J. D. Zelenky.

Reinerovo strhující drama *Posledního soudu* v kupoli kostela sv. Františka na Starém Městě (1722–23) je vrcholnou ukázkou „kontrapunktické“ virtuozity složitě „polyfonní“ kompozice spojující michelangelovskou plasticitu postav s rubensovskou dynamičností iluzivní plochy kupole přeplněné postavami. Ty však nejsou strženy pro Rubense typickým vířivým pohybem rozvíjející se spirály, ale v klidnějších kruhových pásech modelovaných oblaky – do jisté míry tak připomíná Gaulliho nástropní malby z římského kostela Il Gesù.

Obdobnou zvukovou monumentalností a okázalostí působí i již zmíněný Zelenkův *Magnificat D dur* (1725), který oceňoval i J. S. Bach. Dovršením tohoto vokálně instrumentálního dramatu je závěrečné *Amen* (<http://www.youtube.com/watch?v=LZek0HeLAqo>), které ve strhujícím prestu rozvine fascinující kontrakt dvojitých fugy, jejíž výrazová naléhavost je postavena na lapidárně stručných tématech v dynamické gradaci těsné a na uchvatné okázalé zvukové alchymii vokální a instrumentální složky tohoto monumentu chrámové hudby. V neposlední řadě je třeba zdůraznit i symbiózu obsahu a formy, které zde Zelenka dosáhl.

I když těžištěm Reinerovy tvorby byla fresková malba, vynikajících výsledků dosáhl i v krajinomalbě. I zde byly důležitým východiskem heroické krajiny P. P. Rubense. Tento vliv však nebyl přímý, ale zprostředkovaný průkopníkem rubensovského proudu české barokní malby M. L. Willmannem.

Typickým příkladem Reinerových heroických krajín jsou Horské krajiny ze zámku v Rožmberku, zejména pak *Hornatá krajina* s mužem ženoucím soumary z roku 1725 (příloha 3, HV 2018/č. 1, obr. 9). S Rubensovými heroickými krajinami je spojuje dramaticky rozeklané skály, prudké bystriny a větrem rozevláté stromy. Willmannův vliv je zřetelný ve stafáži lidí a zvířat, barevném ladění atd.

Obdobně i těžiště Zelenkovy hudby spočívalo ve velkých vokálně instrumentálních cyklických formách chrámové hudby. Zároveň však v jeho odkazu najdeme i vynikající světskou instrumentální hudbu. Skutečnými klenoty jsou jeho triové sonáty a do „mezery“ mezi J. S. Bachem a italskými mistry pozdního baroka – Correllim, Vivaldim ad. – lze zařadit jeho koncertantní skladby, z nichž jsem vybral cyklickou skladbu typu *concerta grossa* severoněmeckého typu *Sinfonia a 8 concertanti a moll*. Zejména 1. věta *Allegro* připomíná slavné *Braniborské koncerty* J. S. Bacha. Zároveň svou vypjatou dramatickostí a strhujícím tempem nabízí i jisté analogie s výše uvedenými heroickými krajinami V. V. Reibera.

•

/Autor/

Doc. PhDr. Jaroslav Bláha, Ph.D., vyučuje na katedře výtvarné výchovy Pedagogické fakulty Univerzity Karlovy. Je autorem několika monografií, mj. *Křížovka geneze moderního malířství a hudby: [Picasso, Stravinskij, Kandinskij, Schönberg]* (2007) a *Výtvarné umění a hudba. I, Tvar, prostor a čas* (2012–2013).

Pozdní baroko V: Franz Anton Maulbertsch a Georg Friedrich Händel

M edailonek věnovaný Franzi Antonu Maulbertschovi (1724–1796) a Georgu Friedrichovi Händelovi (1685–1759) je nejen labutí písní pozdního baroka, ale zároveň i uzavírá pětiletý cyklus věnovaný baroknímu výtvarnému umění a hudbě. Nejen generační příslušnost, ale především umělecký projev obou umělců je ideálním symbolickým rozloučením se slohovým obdobím, jehož hodnocení procházelo dramatickými peripetemi v bohaté škále od odmítání, až nekompromisního odsouzení k nadšené glorifikaci. Hlavní příčinou tak vyhoceného názorového kontrastu bylo vytržení barokního umění z jeho společensko-historického kontextu.

Franz Anton Maulbertsch patřil k nejvýraznějším osobnostem nejen rakouského, ale i střeoevropského malířství druhé poloviny 18. století – tedy vývojové fáze, která se v lineárním pojetí dějin umění spojovala s rokokem a nastupujícím klasicismem. A právě Maulbertschův umělecký odkaz jasně demonstruje slabiny tohoto již překonaného přístupu, který nedokázal odhalit složitý vývojový kontrast tendencí napříč několika staletími – jinak řečeno koherentní princip vývoje ve spirále oprávněně nahradil překonaný lineární princip vývojové chronologické přímky. Jednou z příčin koncepční rozmanitosti, která není

determinována časem, jsou specifické znaky a aspekty různých malířských technik – v souvislosti s barokem především freskové malby na jedné straně a olejomalby na straně druhé. Nástěnné – a v baroku především nástropní – malby byly vždy podstatně narativnější, tedy daleko důslednější ve vyprávění příběhu, pro jehož výrazovou naléhavost jsou důležité iluzivní prostorové efekty. Z výrazových prostředků se nejzřetelněji prosazuje světlo, především jeho prostorové aspekty, a barva, která je se světlem těsně propojená. Kompozice je plně podřízena sugestivním účinkům iluzivních efektů. Olejomalba pracuje se světlem především ve spojení s modelací tvaru, která je – na rozdíl od fresky – postavena na valéru, tedy na přidávání černé či jiné tmavé barvy do stínu. Proto je barevnost pláten zemitější a často se uplatňuje tonální harmonie s dominantním postavením „galerijní hnědě“. Odlišná je i role obrysových linií důsledněji vymezující pevněji vystavěný tvar. Většinou pravouhlý geometricky striktní formát obrazu si vyžaduje i přísnější, důsledněji promyšlenou kompozici. Důležitou roli hraje i odstup diváka od díla – oproti desítkám metrů u nástropní malby těsný odstup od olejomalby atd. A právě v souvislosti s klíčovými znaky – monumentalností, dynamičností, okázalostí, iluzivností a rétorickou narativností

– převažují ve freskové malbě ještě i ve druhé polovině 18. století výše akcentované charakteristické rysy barokní malby, a to přesto, že tradiční periodizace vycházející z lineárního přístupu tuto vývojovou fázi jednoznačně zařazuje buď k rokoku, nebo klasicismu. Samozřejmě rokoko i klasicismus představují nastupující progresivní tendence – ty však neznamenají nekompromisní vývojový mezník vymezující konec jedné epochy a nástup epochy druhé. I v Maulbertschově malířském projevu se prosazují určité rokokové znaky – především v teplovostkové barevnosti a světelnosti i v jisté míře dekorativnosti (vliv C. D. Asama) – dominantní roli však stále hraje baroko.

Obdobnou pozici má v kontrastu vývojových tendencí hudby 18. století i Georg Friedrich Händel. Z hlediska mezinárodního věhlasu byl i podstatně úspěšnější než Maulbertsch. Händel byl – i ve srovnání s J. S. Bachem, který neopustil hranice Německa – skutečným světoběžníkem, který jak v Itálii, tak především v Anglii výrazně ovlivnil národní styl a dovedl jej k vrcholu. V jeho osobitěm hudebním projevu se zkušenosti světoběžníka prosadily i v symbióze specifických rysů různých národních stylů – např. italského *concerta grossa*, francouzské *ouvertury* či německého oratoria. Zároveň však byl i svědkem nástupu nových tendencí

spojených s italským galantním stylem, francouzským rokokem a raným klasicismem – tedy obdobná situace jako ve výtvarném umění 18. století. Přitom nejvýraznější osobnosti galantního stylu, Domenico Scarlatti (1685–1757), který se narodil ve stejném roce jako J. S. Bach a Händel, a Giuseppe Tartini (1692–1770) se stále zařazují k baroku – přesto, že Scarlattioho sonáty a Tartiniho koncerty či sinfonie se vyznačují řadou raně klasicistních rysů. Zato francouzští clavecinisté, především Francois Couperin (1668–1733) a Jean-Philippe Rameau (1683–1764), jsou oprávněně zařazeni k rokoku, ačkoli byli starší, obzvláště Couperin, než Bach a Händel.

A obdobně jako v zařazení výtvarných děl, konkrétně v malířství, k pozdnímu baroku nebo k rokoku či ranému klasicismu hrály důležitou roli specifické znaky a aspekty různých malířských technik, tak je tomu i v hudbě 18. století. Zde je nejzřetelnější rozdíl mezi cyklickými vokálně instrumentálními formami chrámové hudby, např. oratoriem, kde se často ještě ve 2. polovině 18. století udržuje typický pozdně barokní charakter, a komorní světskou hudbou, např. sonátou, kde dochází k procesu od redukce polyfonní faktury k faktuře homofonní atd.

Názorným příkladem výše uvedených rozdílů malířských technik ve 2. polovině 18. století je srovnání nástropní fresky *Kristus a Bůh Otec* z roku 1758 z farního kostela ze Sümegu (www.wga.hu) a olejomalby *Poslední večeře* z roku 1754 (příloha 4, HV 2018/č. 1, obr. 11) – tedy z rané fáze Maulbertschovy tvorby. Na světlomodré obloze s šedobílými mraky na nástropní malbě z farního kostela jsou nepravděpodobně rozmístěny éterické postavy, které jsou téměř zbaveny tíhy hmoty, což ještě umocňuje oslabení obrysových linií spojené se světlým kolorem fresky. Všechny výše uvedené znaky nástropní malby přímo sugerují spirituální atmosféru *theatrum sancti* (svatě divadlo). O něco mladší plátno *Poslední večeře* názorně demonstruje

důsledky malého odstupu diváka, který se projevuje akcentací předního plánu. Jeho mělkost je ještě opticky umocněna rembrandtovským temnosvitem, který zároveň oslabuje obrysovou linii výrazným potlačením světelného a barevného kontrastu za přispění uvolněné štětcové techniky. Redukce prostorové hloubky i světelného a barevného kontrastu se projevuje i v oslabení kompozice.

Zároveň ale může malířská technika, která je pro autora těžištěm jeho tvorby, ovlivnit jinou techniku, což však většinou bývá spojeno se zralou vývojovou fází umělce. To se týká právě Maulbertsche, pro kterého byla jednoznačným těžištěm fresková malba, jejíž specifické znaky postupně „prosáklý“ i do olejomalby. Názorným příkladem je srovnání obrazu *Poslední večeře* z rané fáze Maulbertschovy tvorby s plátnem *Svatá Trojice* ze Szépművészeti Muzea v Budapešti (www.wga.hu) z posledních let umělcova života. Přenesení rafinovaně iluzivních prostředků fresky do olejomalby vyvolá efekty, z nichž ve voleném obraze vynikne především iluze monumentálních rozměrů spojených s okázalostí. Přitom rozměry obrazu jsou více než komorní: 62,5 x 33 cm. Originální symbiózou techniky olejomalby a iluzivních prostorových vlastností fresky je triumfální *Vítězství sv. Jakuba z Compostely* (příloha 4, HV 2018/č. 1, obr. 12) – olejomalba na kartonu obrovských rozměrů umístěného na strop sálu vídeňského Belvederu.

Ve srovnání s velkolepou syntézou dosavadního vývoje barokní hudby v odkazu J. S. Bacha spočívá Händelův přínos v symbióze typických prvků národních stylů a osobité, navýsost originální muzikální invenci, kterou Händel „narouboval“ na národní kmen italské, ale především anglické hudby. Proto jej Angličané považovali za svého nejvýznamnějšího národního skladatele barokní epochy. Händel žil v Anglii od roku 1711 a jako velký syntetik obohatil původní anglickou barokní hudbu akcentující domácí

tradiční o podněty osobitého „koncepčního kontrastu“ německé, italské a částečně i francouzské hudby pozdního baroka. Tato syntéza se zřetelně prosazuje jak v instrumentální hudbě ve formě *Concerta grossa* či v orchestrálních suitách, tak i ve velkých vokálně instrumentálních formách, opeře a především v oratoriu. Obdobně jako u Maulbertsche vyjdeme i u Händela ze srovnání dvou odlišných hudebních žánrů – *concerta grossa* a oratoria. *Concerto grosso* je původem italská forma a je předchůdcem pozdějšího koncertu pro sólový nástroj a orchestr a jeho podstatou je soupeření skupiny sólových nástrojů (*ripelino*, *concertino*, *solí*) s orchestrem (*tutti*, *grosso*, *ritornel*). Koncepčně vyšel Händel z konzervativnějšího *correlliovského* čtyřvětého modelu, jehož východiskem bylo *concerto chiesa*. Tento tradiční model Händel obohatil o škálu typických forem různých národních stylů, ovšem v jeho osobitých „mutacích“: italské triové sonáty, sinfonie či belcantových operních árií, francouzské *ouvertury*, „německé“ fugy, a různých dobových tanců. Nejvelkolepějším cyklem *Concerti grossi* je opus 6, který obsahuje dvanáct skladeb této formy. My se zaměříme na analýzu *concerta grossa* č. 2 F dur (<https://www.youtube.com/watch?v=g4QXMJQe9w1>).

Úvodní *Andante larghetto* je vznesené, se širokodedchou volně plynoucí melodií a bohatou harmonií. Odpovědi sólových smyčcových nástrojů *concertina* jsou vlastně jen dynamicky odlišnou „ozvěnou“ úvodního *tutti* (orchestru). Druhou větou je *Allegro* v d moll, v typicky italském kontrastu triové sonáty. Notová ukázka začátku 3. věty *Largo* (příloha 4, HV 2018/č. 1, obr. 13) je typickým příkladem lapidární *corelliovské* homofonie v organickém propojení s tečkovaným rytmem a dalšími charakteristickými znaky hudebního projevu nejslavnějšího anglického skladatele, Henryho Purcella. Čtvrtá věta začíná čtyřhlasou fugou orchestru v tradičním německém kontrastu. Ta je přerušovaná

kontrastní mezhrou concertina (soli), kdy se v pianu nad opakovanými akordy rozvíjí v melodické arabesce sólových nástrojů lyrické téma v pomalém tempu. Toto lyrické téma pak ve druhé části 4. věty tvoří kontrapunktující protihlas k původnímu tématu fugy.

Předchozí analýza Concerta grossa č. 2, op. 6 ukázala, že osobité sladění národních stylů nebylo spojeno jen s originalitou Händelova hudebního myšlení, ale i s návraty do minulosti – ovšem s nezbytnými dobovými mutacemi.

Uvedená notová ukázka z Concerta grossa č. 2, op. 62 (příloha 4, HV 2018/č. 1, obr. 13) demonstuje homofonní část jako typický příklad vlivu italské barokní hudby Corelliho či Vivaldiho – zároveň se zde uplatňuje i tečkovaný rytmus a další znaky charakteristické pro hudební projev nejslavnějšího anglického skladatele Henryho Purcella.

Nu17 G. F. Händel: Concerto grosso č. 2 F dur, op. 6, 3. věta, Largo (začátek)

V následující hudební ukázce – *A tempo giusto* z Concerta grossa č. 6, op. 6 – se naopak zřetelně prosazuje vliv německé polyfonie pozdního baroka připomínající *Braniborské koncerty* J. S. Bacha.

Hu28 G. F. Händel: Concerto grosso č. 6 g moll, op. 6, 2. věta, A tempo giusto (začátek) 01:33

Nejvýznamnější odkaz, který Händel zanechal v Anglii, kde strávil většinu svého tvůrčího života, znamenala jeho operní tvorba. Händel byl nejvýznamnějším protagonistou opery séria nejen v Anglii, ale v celé střední a severní Evropě. Dokázal originálně asimilovat podněty pozdně benátské, neapolské a francouzské opery v úctyhodném počtu 42 oper. Nejznámější z nich, *Xerxes* (1738), proslavená zejména belcantovou (bel canto = „krásný zpěv“ typický pro árie italské opery 17. a 18. století) árií *Ombra mai fu*, je stále na repertoáru operních scén celého světa.

Händel, *Concerto grosso F dur*, op.6, č.2, 3.v.

/Autor/

Doc. PhDr. Jaroslav Bláha, Ph.D., vyučuje na katedře výtvarné výchovy Pedagogické fakulty Univerzity Karlovy. Je autorem několika monografií, mj. *Křížovatka geneze moderního malířství a hudby: [Picasso, Stravinskij, Kandinskij, Schönberg]* (2007) a *Výtvarné umění a hudba. I, Tvar, prostor a čas* (2012–2013).

PASTORELLA in G

Jan Josef Dusík (1738-1818)

arr. Petra Bělohávková

mf *p*

mf Ny - nej, da - dej, Je - ži - š - ku ma - lej, spi pa - cho - lát - ko,

p *mp*

krá - sné dě - řát - ko, za - muř o - či - čky, zan - dej ru - či - čky,

do ko - léb - či - čky. Ny - nej, da - dej, Je - ži - š - ku ma - lej,

bu - dem ti zpí - va - ti, čest, chvá - lu vzdá - va - ti,

p

p ny - nej, da - dej, *mf* spi, pa - nác - ku,

pp *p*

ma - tič - čin mi - láč - ěku, bu-dem Tě ko - lé - ba - ti, srd - cem ú - sty vzý - va - ti:

tr.

p *mp* *cresc.*

Zdráv bud', Je - žíš - ku!

mf *mp*

mf *p*

mf Ny - nej, da - dej, Je - žíš - ku ma - lej,

mf *mp*

ny - nej, da - dej, Je - žíš - ku ma - lej! Va - řím ka - ši - čku

mf *mp*

na ren - dlí - čku, To - bě, Je - žíš - ku, pro Tvou hu - bič - ku.

mf *p*

mp Ny - nej, da - dej.

kř, kř,* kř, kř, kř, kř, kř, kř, Ny- nej můj
mf

roz - mi-lej, Je - žiš - ku spa - ni - lej, spi, Pa - náčku,

* v opisu partitury citoslovce "kř", pravděpodobně se jednalo o použití dětského chrastítka

mé du-še mi - lá-čku. Ny - nej, da - dej, Je - žiš - ku ma - lej,

spi per - li - čko mé zla - té sr - děč - ko, spi pa - náč - ku,

Ma - ri - e sy - náč - ku, bu - dem Tě ko - lé - ba - ti, srd - cem ús - ty vzý - va - ti:
mf *cresc.*

f Zdráv bud', Je - žiš - ku!

f

f

mp

mp

p

mf

mp

mf

p

© Hudební výchova, 2018

Stanislav Pecháček

Jiří Teml a jeho sborová tvorba pro děti

/Anotace/

Studie seznamuje přehlednou formou s životními osudy hudebního skladatele Jiřího Temla a s jeho tvorbou pro dětské pěvecké sbory. Skladby jsou řazeny chronologicky a vedle základních faktografických údajů (rok vzniku, autoři textových předloh, v případě cyklů názvy jednotlivých částí, tiskové vydání) je podána jejich stručná hudební charakteristika včetně stupně interpretační náročnosti.

/Klíčové slova/

Jiří Teml, sborová tvorba, dětský pěvecký sbor

/Autor/

Prof. PhDr. Stanislav Pecháček, Ph.D. působí na katedře hudební výchovy Pedagogické fakulty Univerzity Karlovy. Je autorem monografií Česká sborová tvorba 1800–1950 (2002), Lidová píseň a sborová tvorba (2010), Czeska twórczość chóralna (2011), Česká sborová tvorba II – baroko a klasicismus (2012), Česká sborová tvorba III/A – od poloviny 20. století (2017) a devíti vysokoškolských skriptů.

Jiří Teml se narodil v roce 1935 ve Vimperku v rodině krejčího. Rodiče byli jeho hudebnímu vzdělávání příznivě nakloněni, a tak docházel od šesti let na hodiny klavíru k místnímu regenschorimu. Protože rodina zůstala po zabrání Sudet ve Vimperku, navštěvoval Teml do roku 1945 německou školu. Po válce a předčasném úmrtí obou rodičů strávil dva roky v juvenilním řádu redemptoristů v Libějovicích u Vodňan, kde studoval na klášterním gymnáziu a dále se učil hře na klavír a na varhany. Základní vzdělání dokončil v rodném městě na Masarykově střední škole (1948–1950) a poté absolvoval dvouletou Hospodářskou školu. Až do roku 1976 byl zaměstnán jako úředník s ekonomickou specializací, nejprve v Karlových Varech, poté v Plzni; mezitím si doplnil vzdělání na Vyšší hospodářské škole ve Vimperku, kde maturoval v roce 1960.

O hudbu se zajímal od dětství, ale až do čtyřiceti let na amatérské úrovni. Hlubší znalosti hudební teorie získal soukromým studiem u Bohumila Duška, který tehdy působil na Pedagogickém institutu v Karlových Varech. V mládí jej lákal hlavně jazz a populární hudba; s několika vlastními jazzovými skladbami se uplatnil i v pražském rozhlase, kde se seznámil se skladatelem Jiřím Jarochem. Stal se jeho soukromým žákem a od roku 1965 za ním téměř deset let dojížděl z Karlových Varů do Prahy; díky němu se od konce 60.



let začal systematicky věnovat kompozici artificiální hudby. Temlova komorní a orchestrální díla se začala objevovat na koncertních pódii především v Plzni a v dalších městech západočeského regionu.

V roce 1976 opustil úřednické místo a nastoupil jako hudební dramaturg a vedoucí hudebního vysílání do plzeňské stanice Československého rozhlasu. Z Plzně přešel v roce 1980 do Prahy na místo dramaturga symfonické, vokální a komorní hudby. I po odchodu do důchodu v roce 2000 s rozhlasek nadále spolupracuje, především jako autor hudebních pořadů; z nich nejvýznamnější byly cykly Musica moderna a Hudební fórum s Jiřím Temlem. Dlouhá léta se věnuje také hudební publicistice

vychovávatelky děti k uvědomění si základních životních jistot, bohužel však prvoplánově, bez poetické obraznosti či vtipné nadsázky. V č. 1 má dítě namalovat svět tak, jak jej vidí. Hlavní nejsou věci kolem něj, ale táta a máma, bez nichž by tu nic nebylo. Č. 2 je chválou prarodičů, kteří všechno dovedou a dětem se vším pomohou. Č. 3 až nápadně připomíná budovatelskou poezii 50. let.⁶ Jisté kvality v sobě skrývají verše č. 4. Holčička si představuje, až bude sama maminkou a bude se starat o pět dětí. Z hudebního hlediska upoutá především neobvyklá rytmizace textu s velmi proměnlivými délkami jednotlivých slabik. Ed. Jirkov, 1981.

Vyšší interpretační náročností se vyznačuje malá kantáta **Ptačí rozhlasek** (1980) pro dětská sóla, dětský sbor a malý instrumentální soubor na verše V. Fischera. Jeho báseň nese původní název Koncert ptačího rozhlasu. Je členěna na způsob ronda, v němž hlavním tématem je refrén na text „Haló, haló. Za svítání, dokud ještě rosa je, uslyšíte vysílání pro lesy a pro háje. Ptáci, když se úsvit vrací, chtěli by vám povědět o své každodenní práci v rozhlasové besedě.“ V několika kupletech se pak představují jednotliví ptáci či jejich skupiny a poetickou formou informují o svém životě. Skladatel poněkud překvapivě tuto nabídnutou rondovou formu nepoužil, úvodní hlášení rozhlasu se totiž ve skladbě nevrací. Na druhé straně využil maximum možností, které mu nabídly dětské hlasy i jednotlivé hudební nástroje k zvukomalebné nápodobě ptačího zpěvu. Skutečností, že v této skladbě nejde jen o hříčky na dětské veršovanéky, ale že je v ní obsaženo hlubší poselství, vyjadřují závěrečné verše: „A lidé rozumějí té jitřní harmonii probuzeného rána. (...) Radost i pláč, úzkost i smích, soucit i vzdor, beznaděj s vírou, signály hrdélek, které zní společnou písní života a krásy.“

⁶ Ráno, když děti ještě spí, táta již ve slévně přikládá do pece, a když děti snídají, máma se již otáčí za pultem. Oba pak večer voní chlebem a železem.

Jako miniaturní kantátu označil skladatel soubor **Moji kamarádi** pro dětský dvojhlas a klavír na verše J. Havla (1980. 1. *Radek*, 2. *Hanička*, 3. *Filip*, 4. *Honzík*, 5. *Iva*, 6. *Věra*, 7. *Marta*, 8. *Vlasta*, 9. *Gábinka*, 10. *Lenka*, 11. *Pavel*, 12. *Jitka*, 13. *Růžena*). V rozměrném pásmu je všech 13 čísel spojeno klavírními mezihrami. Obsahem krátkých básniček jsou většinou s nadsázkou podané drobné příhody dětí, které se odehrály v mateřské škole či v jeslích. Melodické vedení hlasů není náročné, ovšem rozsah sopránů vyžaduje již vyspělejší sbor. Harmonicky jsou popěvky tóninově ukotvené, zpestřené jak ve vokálních partech, tak v klavíru disonancemi. Pro Temla příznačná je skutečnost, že veršovanéky rytmizuje nikoli říkadlově, ale z hlediska tónových délek velmi nepravidelně, často s proměnlivým metrem, nečekaným umístěním pauz, mnohdy nedodržuje syntagmatické větné členění. Ed. in Sborník vítězných prací IV. ročníku skladatelské soutěže. Olomouc: PKO, 1982.

Dětskému sboru s doprovodem flétny nebo jiného sopránového nástroje jsou určeny **Písničky o zvířátkách a metru** (1981. 1. *Sedm koček*. M. Kratochvíl, 2. *Ráno u zajíčků*. H. Průchová, 3. *Krtčí metro*. M. Kratochvíl). Faktura se proměňuje od jednohlasu k trojhlasu, pouze v závěru cyklu se objeví i čtyřhlas. Každý ze sborů upoutá jiným výrazovým prostředkem. V č. 1 je to protiklad imitačního dvojhlasu a přísně syrrytického trojhlasu, a také proměnlivost tónin. V č. 2 si opět uvědomíme neobvyklou rytmizaci textové předlohy, která nevychází z přirozené deklamace slova, když jednotlivé slabiky jsou podkládány osminovými, čtvrtovými i půlovými hodnotami. Výrazově monotónní č. 3 vychází z jednoho čtyřtónového motivku, který je traktován ostinálně ve vokálním dvojhlasu současně v osminových a čtvrtových hodnotách, a flétna do toho vstupuje s diminucí v šestnáctinách. Ed. Jirkov, 1981.

Rýmovačky s ozvěnou jsou určeny pro dva dětské sbory a cap.

Folklorní dětské veršovanéky nepřináší obsahové sdělení, jsou založeny čistě na hře se slovy (1983. 1. *Hulu, Jaši, hulu*, 2. *Haju, hajušky*, 3. *Hulaj, dítě, hulaj*, 4. *Hůlu, hůlu*, 5. *Hululů, 6. Koda*). Některé mají charakter halkačky (č. 1), některé ukolébavky (č. 2 a 3). V Temlově tvorbě se zde podruhé výrazně projevil vliv folklorních modů. Nejčastěji jde o modus lydický (č. 1, 2, 5), vedle toho se objevuje v č. 3 frygický a v č. 4 dórský. Vztah obou sborů je v jednotlivých částech různý – někdy jsou vedeny na způsob střídavého dialogu, jindy zaznívají současně, např. v č. 4 tvoří druhý sbor ostinátní doprovod k prvnímu sboru.

Interpretačně náročnou skladbu představuje **Vodní muzika**, kantáta na verše V. Šefla pro baryton, dětský sbor, flétnu, violu, harfu a bicí nástroje (1983. 1. *Ráno*, 2. *Poledne*, 3. *Večer*, 4. *Noc*, 5. *Ráno*). Každá z pěti vět je uvedena sólistou, jenž vystupuje jako pozorovatel přírodního dění a uvádí do příslušné atmosféry v průběhu dne. Jednotlivé věty pak quasi dětskými říkadly informují o tom, co se děje v rybníce a jeho okolí v průběhu dne za různého počasí. Vedle reálných zvířat je mezi bytostí zařazen i pohádkový vodník.

Tři jednohlasé písničky pro nejmenší na text V. Fischera obsahuje **Cirkus Rámus** (1984. 1. *Cirkus Rámus*, 2. *Pohádky*, 3. *Na našem dvorečku*). Kromě klavíru je možné použít v doprovodu orffovské, ale i improvizované nástroje (pokličky, hrnce, vařečky apod.) Ed. Praha: Panton, 1988.

Pět dětských sborů s doprovodem bicích nástrojů tvoří cyklus **Jak to bylo dál** (1984. 1. *Strašidelný zámek*; 2. *Jak skončila baba čarování*, 3. *Jak dopadli trpaslíci*, 4. *Jak se řeší problém obří*; 5. *Kampak zmizel král*). Vtipné verše D. Ledečkové spojuje pohádková tematika.

Hudebně jsou sbory vystavěny obdobně – vycházejí z říkadlových motivků; obvykle začínají v jednohlasu, s postupným narůstáním počtu hlasů (v č. 2 až do šesti) se faktura komplikuje. Typická je opět metrická proměnlivost; rytmizace textu se někdy jeví

až příliš vzdálená přirozenému spádu řeči, když jsou jednotlivé slabiky podkládány v těsném sousedství osminovými, čtvrtovými i půlovými hodnotami.

K Temlovým snadno dostupným dětským sborům patří cyklus **Kolotoč**, obsahující čtyři písničky pro předškolní děti s doprovodem klavíru a dětských hudebních nástrojů na texty V. Fischera (1986. 1. *Čary máry podkočáry*, 2. *Rozpočítávačky*, 3. *Ukolébavka pro panenku*, 4. *Kolotoč*). Díky většímu počtu slok jsou písně těchto souborů delší, jejich náročnost je však stejná jako v stejně zaměřených cyklech Cirkus Rámus či Sluníčko. Ed. Praha: Panton, 1988.

Předškolákům byla věnována také písnička **Vánoční** s doprovodem klavíru na text M. Drijverové-Otčenáškové. Vznikla jako Temlův příspěvek do souboru dvanácti písniček Zpívání jen tak, určených pro zpěv rodičů s dětmi, které byly jednak uvedeny v televizním Studiu kamarád v roce 1987, jednak postupně otištěny v časopise Sluníčko v ročníku 1987–1988.⁷ Písničky autoři vybavili maximálně zjednodušeným klavírním doprovodem, aby jej zvládli i méně vyspělí pianisté. Ed. In sborník Zpívání jen tak. Praha: časopis Sluníčko a OKS v Jihlavě.

Počínaje 90. léty se Teml obrátil v řadě skladeb pro děti k vánoční tematice. V průběhu let vytvořil pět pásem sborových úprav koled a vánočních písní. Zahajuje je soubor **Splnilo se Písmo svaté** z roku 1991, který obsahuje 17 známých koled v úpravě pro dětská sóla, dětský sbor, žest'ové kvinteto a varhany. V roce 1994 vznikl obsáhlý soubor 28 nejznámějších českých a moravských vánočních písní **Koledníček**. V původní podobě byl určen pro začínající klavíristy s tím, že je možné si koledy současně zazpívat, proto obsahuje i jejich texty. Přes přednostní zaměření na co nejjednodušší klavírní techniku se skladateli podařilo zachovat i přiměřenou polohu zpěvního hlasu. Ed. Praha:

⁷ Sborník obsahuje dále písničky P. Jurkoviče, J. Filase, O. Kvěcha, V. Tichého, J. Gemrota, M. Kubičky, J. Uhlíře, Z. Marata, D. Dobiáše a M. Dvořáka.

Editio Bärenreiter, 1999. Později skladatel pásmo instrumentoval pro dvoje housle (nebo dva klarinety) a violoncello. Ed. Praha: Editio Bärenreiter, 2002. Dvě velká pásma vznikla v roce 2001. **Svatá noc** obsahuje 20 písní a koled české a moravské proveniencí v úpravě pro dětská sóla, dětský sbor, malý orchestr a varhany. Oproti tomu do pásma **Gloria in excelsis Deo** autor zařadil vánoční písně a koledy z celého světa a jako doprovod zvolil symfonický orchestr; v roce 2008 pak z provozních důvodů zjednodušil doprovodnou složku na harfu (nebo klavír) a drobné bicí nástroje (1. *A la nanita nana* – španělská, 2. *The First Noël* – anglická, 3. *Jingle Bells* – USA, 4. *O du fröhliche* – německá, 5. *Deck the Halls* – anglická, 6. *Il est né le divin enfant* – francouzská, 7. *Pásztorok örvendezve* – maďarská, 8. *Tu scendi dalle stelle* – italská, 9. *Quanno nascette* – sicilská, 10. *Stille Nacht, heilige Nacht* – rakouská, 11. *O Tannenbaum*, 12. *Ihr Kinderlein, kommet* – německé, 13. *Adeste Fideles* – italská). Ed. Praha: Talacko Editions, 2015 ve verzi pro harfu a malé bicí.⁸ V obou souborech převažují aranže pro dvojhlas, objevuje se však i troj- a čtyřhlas. Po hudební stránce lze všechna pásma charakterizovat společně: harmonizace sborového partu je tradiční, respektující latentní harmonii; atraktivnost vtiskuje úpravám instrumentální doprovod, a to především většími barevnými možnostmi, než které nabízí pouhý klavír. Jednotlivá čísla jsou spojena instrumentálními mezihrami, což však nebrání tomu, aby byly provedení vybrány jen některé koledy. Prozatím posledním souborem tohoto typu jsou **Koledníci** (2008), obsahující 10 českých a moravských koled a vánočních písní pro dětský sbor a bicí nástroje. Oproti předěšlým souborům jsou interpretačně podstatně náročnější; převažuje v nich troj- a čtyřhlasá sazba, vysoké jsou i nároky na hlasový rozsah.

⁸ Vydání obsahuje velké množství chyb, což je u tak renomovaného vydavatelství zvlášť překvapivé.

V posledním čtvrtstoletí vytvořil Teml také několik souborů úprav lidových písní. Půlhodinové pásmo **Ta naše písnička** (1996) pro dětský sbor a instrumentální soubor nebo klavír obsahuje 25 písní a je tak největším Temlovým opusem tohoto typu. Jedná se o velmi jednoduché dvoj- a trojhlas, dodržující latentní harmonii. **Tři korejské lidové písně** pro dětský sbor, klavír a bicí (2006 1. *Arirang*, 2. *Doraji*, 3. *No eul*) vznikly na podnět J. Chvály pro zájezd KDS do jižní Koreje. Prozatím poslední Temlovu sbírku úprav lidových písní představuje **Studyanka róbená**, v níž autor shromáždil 11 vesměs neznámých lidových písní; jako doprovodnou složku zvolil tentokrát smyčcové kvarteto. Stejně jako v předěšlých souborech se jedná o velmi jednoduché úpravy, jejichž atraktivitu opět zásadně povyšuje instrumentální doprovod, který však na druhé straně omezuje možnosti provedení. Ed. Praha: Český rozhlas, 2015.

K tvorbě pro děti na verše soudobých českých básníků, která jednoznačně převládala v uplynulých desetiletích, se Teml vrátil po roce 1989 již jen ojediněle. Do roku 2009 se datuje vznik cyklu **Pilkovy písničky** s doprovodem klavíru na verše J. Pilky (1. *Mrně v autáku*, 2. *Počasi mně nevadí*, 3. *Mrně v metru*). Převahou dvojhlasé písně jsou stylizovaným pohledem dítěte na moderní dopravní prostředky – jaké pocity v nich může prožívat, čeho si při cestě všimá, jak se dívá na chování dospěláků apod. Hudba má motorický charakter, časté je stereotypní opakování motivů; v kontrastním č. 2 nahlížíme dětskýma očima na přírodu, počasí a jejich proměny.

Uměleckým významem a závažností patří k vrcholům Temlovy tvorby pro dětské interprety jeho dětské opery **Císařovy nové šaty** (2006) a **Kocour v botách** (2009) a muzikál **Čert a Káči** (2011).

Učiteľ hudby a jeho poslanie v dobových premenách

/Anotácia/

Potrebuje dieťa hudbu? Nové poznatky o mozgu – dopamín. Rytmus a zvuk ako výsledok pohybu. Zmena paradigmy učiteľa – primus inter pares. Tvorivá dielňa; zmena Komenského postupnosti: ratio – oratio – operatio (rozum – reč – konanie) na operatio – ratio – oratio (činnosť – myslenie – reč). Úloha učiteľa v premenách času.

/Kľúčové slová/

dieťa, hudba, učiteľ, tvorivá dielňa

/Autor/

Belo Felix je emeritným profesorom na Univerzite Máteja Bela v Banskej Bystrici, katedre hudobnej kultúry.

Ak máme uvažovať o poslaní učiteľa hudby v dobových premenách, potom sa, ako prvá a kardinálna, vynára otázka: Potrebuje dieťa hudbu? Lebo ak nie, ak je hudba len akýmsi apendixom, „panským huncútstvom“, niečím, čo spolu s maľovaním a čítaním krásnej literatúry iba zjemňuje ducha, potom je zbytočné zamýšľať sa nad jej učiteľom – tých pár piesní ovláda predsa každý a vložiť CD do prehrávača by tiež nemal byť veľký problém... To predsa zvládne každý učiteľ, načo náročné štúdium spevu, hry na nástroji, hudobnej teórie!

Zdá sa vám, že prehľadám? Koncom 90. rokov minulého storočia ovládlo banskobystričku pedagogickú fakultu nadšenie z holandského projektu Zmena. Delegácia pedagógov po návrate z krajiny tulipánov s obdivom líčila ich výsledky v projekte. A tamojšiu hudobnú výchovu nám unisono kládli za vzor. Takto treba učiť! Cez prestávku sa v hale školy stretli žiaci všetkých tried a za sprievodu zobcových flaut spoločne spievali pieseň na úrovni Zlatej brány. To sa opakovalo aj na druhý deň, tentoraz s piesňou *la Skákal pes přes oves...*

V kurikule chystanej školskej reformy na Slovensku sa počítalo so zaradením ďalšej hodiny telesnej výchovy, ďalšej (tretej) hodiny dejepisu, hodiny mediálnej gramotnosti, finančnej gramotnosti, opiera sa branná výchova... Lenže týždenný počet hodín je už naplnený, tak treba niektoré predmety redukovať alebo celkom vynechať a presunúť ich do oblasti záujmovej

činnosti. Hádajte, ktoré predmety sú kandidátmi na tento presun?

Ale nechajme tieto pesimistické úvahy a začnime z iného konca. Dovoľte mi začať osobným zážitkom, stotožňujúc sa s myšlienkou amerického psychológa Carla Rogersa (1902-1987): „*To, čo je individuálne, je súčasne to najvšeobecnejšie.*“

Stalo sa to pred pár rokmi. Cestoval som z práce v preplnenom autobuse (čo znamená, že my – dospelí sme stáli a študenti, žiaci a malé deti zväčša sedeli. Vedľa mňa stála mladá mamička a na sedadle sedela – ako som neskôr dedukoval – jej asi 5ročná dcéra. Atmosféra v autobuse zodpovedala faktu, že sa dospelí vracajú z práce, študenti a žiaci zo školy: všetci zamknutí, zachmúrení, ponorení do seba a svojich problémov. Do toho ticha zrazu zazvonil čistý hlások onoho dievčatka. Spieval o tom, čo jeho nositeľka zažila v materskej škole:

- *My sme sa dneska hrali s pani učiteľkou na schovávačku. A mňa nikto nenašiel, lebo som sa schovala do prázdneho suda...*

V autobuse akoby vyšlo slnko. Tváre sa nám rozjasnili, starosti prežitého dňa kamsi odleteli a my sme s úsmevom očakávali pokračovanie tejto spontánnej detskej árie. Čakali sme však márne, zasiahla mamička:

- *Budeš ticho! – zahriakla malú speváčku, – nevyrušuj dospelých! To sa nepatrí!*

Dievčatko stíchlo, slnko sa skrylo za naše zachmúrené čelá a v autobuse sa opäť rozhostilo mlčanie. Ale nie na dlho. Snaha podeliť sa o svoje zážitky prostredníctvom vlastnej hudby bola u dievčatka prisilná, a tak tentoraz už iba polohlasom pokračovalo:

- *A my sme dnes mali lekvárové palacinky, ja som všetky zjedla a ...*

Ale prísna mamička nám opäť znemožnila sledovať úžasnú detskú skladbu v originálnej interpretácii autorky hudby i textu:

- *Tak budeš už ticho! Nehanbiš sa?!*

Dievčatko zmlklo, tentoraz definitívne. A ja som si pomyslel: Možno sme prišli o talentovanú hudobníčku alebo aspoň o milovníčku hudby. Možno vyhasol plamienok tvorivosti... Máme však túto, nesporne starostlivú a milujúcu mamičku odsudzovať? Ved' sa správala presne tak, ako často pristupuje k svojim žiačikom škola – ani tá zväčša nemá záujem o to, čo jej adepti prežili, ako sa cítili. Výstižne o tom hovorí už spomínaný Rogers:

„*Zúfam si nad tým, ako je dieťa od útleho veku vzdelávaním rozdeľované; myseľ je v škole vítaná, telo si dieťa môže, akoby mimochodom, vziať so sebou, ale pocity a emócie môže voľne vyjadrovať a prežívať iba za školskou bránou.*“

Nie som si istý, že takáto argumentácia presvedčí prírodovedne orientovaných reformátorov školstva o objektívnej potrebe hudby už od predškolského veku. Možno zaberie argument, ktorý som našiel v skvelej knihe anglickej autorky Sally Godard Blythe *The Well Balanced Child (Movement and early learning)* – v slovenskom preklade *Dieťa v rovnováhe – pohyb a učenie v ranom detstve* (Goddard-Blythe, 2013). Autorka tvrdí, že rytmus a zvuk – teda základné elementy hudby – vznikajú ako výsledok pohybu; pričom rytmus je sekvenciou pohybu v čase a zvuk je výsledkom vibrácií. Z toho jej plynie, že tam kde je pohyb, tam je frekvencia

a tam, kde je frekvencia, je aj zvuk. Zvuk je teda výsledkom čohokolvek, čo sa hýbe. A pohyb je súčasne atribútom života. Každý z nás má v tele zabudovaný stroj, ktorý nám dáva impulzy, zdroj pohybu prenášajúceho sa do celého nášho organizmu – je to naše srdce. A frekvencia jeho impulzov určuje rytmus, pulzáciu, ktorá nás charakterizuje. Pokiaľ je pohyb, v zhode s Piagetom, základom rozvoja senzomotorickej inteligencie a prvou komunikačnou úrovňou dieťaťa, potom hudba je tou druhou. Ved' čo iné ako hudba je detské džavotanie, ktoré síce nemá ešte podobu slov, slabík, či hlások, ale má určitú výšku tónu, intonáciu, rytmus. Akoby si dieťa v ranom štádiu vývoja nacvičovalo melódiu nejakej piesne, ktorej text ešte nevie: melódiu materinskej reči. Dávno pred sformovaním prvého slova má dieťa odporované intonačné modely, ktoré sú charakteristické pre konkrétny jazyk. Zdá sa, že má už vytvorenú akúsi maticu a jeho sluch je „vyladený“ na frekvenčnú krivku jazyka, ktorý bude neskôr pociťovať ako materinský. To čo platí pre jazyk môžeme analogicky preniesť aj na oblasť hudby.

Významná česko-slovenská didaktička hudby Libuše Kůrková vo svojej knihe *Dětská tvořivost v hudbě a pohybu* (1981) dokazuje na rozsiahlom výskume, že deti v predškolskom veku pri vlastnej tvorbe (zhudobňovanie textov detských riekaniček) nie sú vôbec ovplyvnené hudbou, ktorá prevláda v médiách i v ich domácnostiach, teda populárnou, resp. rockovou hudbou, ale vychádzajú z archetypov ľudových riekaniček (napr. typu Zlatá brána). Akoby sme to mali „vypálené“ v harddiskoch našej emocionálnej pamäti... Ale dajme ešte slovo Libuši Kůrkovej (1936-2015): „*Zasne nad tou kontinuitou, ktorá spája hudobný prejav detí dávnej minulosti a súčasnosti, a uvedomujeme si, že v elementárnej umeleckej tvorbe sa v podstate začína stále rovnako.*“

Napokon je tu argument z oblasti vedy skúmajúcej mozog, neurovedy, ktorú zo subjektivismu naozaj nemožno obviňovať. Pravdepodobne ste už počuli o látke s názvom dopamín. Je to malá molekula zložená iba z 22 atómov – a napriek tomu má pre mozog mimoriadny význam: podieľa sa na riadení bdelosti, zvyšuje zvedavosť, schopnosť učenia, fantáziu, kreativitu... Dopamín je molekulou túžby. Táto látka ovplyvňuje mozog tromi spôsobmi:

1. aktivizuje, prebúdzajú, upozorňuje na zaujímavé situácie;
2. motivuje mozgové bunky, aby si do pamäti vstúpili pozitívne skúsenosti;
3. dáva signál svalom na vykonanie určitých činností, telo sa podriadiuje vôli.

Ako to súvisí s hudbou? Počúvanie hudby vo veľkej miere stimuluje tvorbu molekúl dopamínu. Dokonca také isté účinky má už predstava počúvania, či aktívneho vytvárania hudby spevom, hrou na hudobných (aj nehudobných) nástrojoch, komponovanie... Intuitívne sme to tušili, dnes nám však neuroveda poskytuje na toto tvrdenie exaktné dôkazy.

Myslíme, že sme nad všetky pochybnosti dokázali: Dieťa potrebuje hudbu, lebo ona je imanentnou súčasťou ľudskej existencie už v prenatálnom veku. Hudba je teda pre dieťa niečím prirodzeným; hovorí o tom čínske príslovie: *Vietor fúka, vták lieta, človek spieva.*

Ako je to s učiteľom? Potrebuje ho dieťa? Ak je hudba preň čímsi prirodzeným, ak si pospevuje bez toho, aby poznalo zákonitosti tvorenia tónu, ak „komponuje“ (teda melodizuje vety) bez znalosti kompozície, potom ho to netreba učiť! Samozrejme, je to hlúpa a naivná argumentácia, ale neriadili sa podobnými myšlienkami rôzni „reformátori“ (či lepšie deformátori), ktorí považovali hudbu (a analogicky aj výtvarné umenie) v školskej edukácii tinedžerov za zbytočný luxus a nahradili

ju ďalšou hodinou telesnej výchovy, histórie, brannej výchovy, mediálnej výchovy, výchovy k finančnej gramotnosti?! A potom je tu trh práce, ktorý tvrdí, že to, čo sa v škole učí, len v malej miere súvisí s požiadavkami pracovného trhu budúcnosti a zavaluje nás desiatkami „kompetencií“, ako napr. kompetencia komunikovať, riešiť problémy, schopnosť pracovať v tíme, sebaorganizácia... Márne by sme tu hľadali radosť z muzikovania, radosť z objavovania toho, čo skladateľ do skladby zašifroval, radosť z improvizácie, vlastnej tvorby...

Pravdaže, aj funkcia učiteľa hudby (rovnako ako učiteľa iných predmetov) sa mení; popri akcentovaní vedomostí (hudobná skladba nie je iba záležitosť emócií, ale výsledkom kognitívnych operácií), zručností (ovládanie hlasu, hudobného nástroja...) hovoríme dnes o zážitkovom učení, o prežívaní hudby, ktorú nie iba vnímame, ale sami spoluvytvárame. Túto zmenu paradigmy učiteľa dobre ilustruje doplnená Komenského myšlienka: *Povedz mi niečo – a ja to zabudnem. Ukáž mi niečo – a ja si to budem pamätať. Dovoľ mi, aby som si vyskúšal na vlastnej koži – a ja to budem ovládať. Dovoľ mi, aby som to prežil – a ja to budem cítiť a chápať po celý život.* Alebo inak, slovami amerického spisovateľa a novinára A. Warda (1834-1867): *Priemerný učiteľ rozpráva. Dobrý vysvetľuje. Výborný ukazuje. Najlepší učiteľ inšpiruje.*

Nová paradigma definuje miesto učiteľa v edukačnom procese ako *Primus inter pares* – prvý medzi rovnými, rozmiestnenie triedy už nie je katedra (učiteľ) – kontra lavice (žiaci) ale kruh. Organizačná forma sa okrem tradičnej vyučovacej hodiny obohacuje o tvorivú dielňu. Súčasťou Komenského postupnosti *ratio – oratio – operatio* (rozum – reč – konanie) sa tu akoby obrátili: *operatio – ratio – oratio* (činnosť – myslenie – reč). Slovenský hudobný skladateľ a pedagóg Juraj Hatrík, ktorý sa koncepcie venuje práci s deťmi hovorí

o hudobnej dielni: „... v hudobnej dielni materiál hudby i nástroje na jeho > opracovanie < sú dostupné všetkým. Najmä deti – skôr než začnú chápať a produkovať – musia byť v takejto dielni od hlavy po päty > zafúlané < od hudby, jej zvukov, prvkov, materiálu.“ (Hatrik, 1997, s. 15)

Mali by sme rekapitulovať. Môžeme vôbec hovoriť o poslaní učiteľa v rôznych premenách času? Myslím si, že dobrý učiteľ odoláva týmto premenám, pretože:

- má rád deti a rozumie im;
- má rád hudbu a dokáže ju zdieľať s deťmi ako poslucháč i ako interpret;
- je autentický, jeho žiaci vedia, akú hudbu miluje; ale je aj empatický a chápe aj milovníkov iných žánrov a druhov hudby;
- dáva svojim žiakom šancu spoznať a prežiť najrôznejšie podoby hudby a sám je vždy ochotný prijať nové podnety aj od nich;
- snaží sa, aby jeho hudba spôsobovala žiakom radosť a aby aj oni svojím muzikovaním prinášali radosť svojim poslucháčom;
- uvedomuje si, že na začiatku každej lásky, a teda aj lásky k hudbe, nestoja znalosti ani prednášky, ale zážitok. Vytvára pedagogické situácie, aby takýto zážitok deťom poskytol.

Mal som takých učiteľov v každej fáze svojho života: môjho otca, dedinského učiteľa, huslistu a kantora, absolventa Učiteľského ústavu v Lučenci, ktorý vo mne prebudil a potom pestoval lásku k hudbe; mojich učiteľov na pedagogickej škole, z ktorých jeden sa nebál v časoch vrcholiaceho stalinizmu vziať celú triedu do rímskokatolíckeho kostola a hrať nám tam na organe Bachove chorály; ale aj v dospelosti osobnosti, ktoré ma inšpirovali, ako prof. J. Hatrík, E. Langsteinová, L. Zenkl, E. Jenčková, J. Jurkovič, H. Váňová, ale najmä Jaroslav Herden. Želám aj vám, aby ste mali takýchto pedagógov, aby ste

si z každého z nich dokázali vybrať to najlepšie a zostali pritom sami sebou. Vystihol to francúzsky básnik Jean Cocteau: „Prečo to robíte takto?“, pýta sa obecenstvo.

„Lebo vy by ste to robili inakšie,“ odpovedá tvorca.

Bibliografické odkazy:

- FELIX, Belo. *Hudobno-dramatické činnosti na základnej škole*. Banská Bystrica: PF UMB, 2013.
- FELIX, Belo. *Druhá múza detského divadla*. Bratislava: NOC, 1996.
- FELIX, B. – JANÁKOVÁ L. 1992. *Maľovaná hudba – znejúci obraz*. BA: NOC, 1992.
- HATRÍK, Juraj. *Drahokam hudby*. Nitra: UKF, 1997. ISBN 80-8050-141-6.
- KÚRKOVÁ, Libuše. *Dětská tvořivost v hudbě a pohybu*. Praha: SPN, 1981.
- GODARD BLYTHE, Sally. *The Well Balanced Child (Movement and early learning)* – v slovenskom preklade *Diet'a v rovnováhe – pohyb a učenie v ranom detstve* (Goddard-Blythe, 2013).

Poznámka:

Tento článok je prevzatý z DUNOVSKÁ, Marie, Miloš KODEJŠKA, Eva KRÁLOVÁ, Petra SLAVÍKOVÁ, Lenka KAŠČÁKOVÁ a Jana HUDÁKOVÁ. *Teorie a praxe hudební výchovy V: sborník příspěvků z konference studentů doktorandských a magisterských studií a pedagogů hudebního vzdělávání v zemích V4*. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, s.375-382, 2018. ISBN 978-80-7290-978-0.

Hana Váňová

Janáčkova Bystrouška a dítě předškolního věku

/Autorka/

doc. PaedDr. Hana Váňová, CSc. vyučuje na katedře hudební výchovy Pedagogické fakulty Univerzity Karlovy.

Leoš Janáček, jehož 90. výročí úmrtí jsme si letos připomněli, by jistě byl potěšen, kdyby mohl sledovat, jak si jeho opera *Příhody lišky Bystroušky* podmaňuje téměř sto let nejenom dospělé posluchače, ale promlouvá nyní i k dětem předškolního věku. A to díky kouzelné animaci zkrácené verze opery, kterou připravila BBC ve spolupráci s Českou televizí a s řadou dalších partnerů (mj. operou Los Angeles).¹

Využití zrakových vjemů při poslechu hudby (tzv. vizualizace) je moderním trendem současné hudební pedagogiky. Ovšem za předpokladu, že animace poslechových skladeb vychází ze sémantického sdělení hudby a z její strukturální výstavby. Audiovizuální technika poskytuje syntézou zrakových a sluchových vjemů hudebnímu vnímání dítěte předškolního věku řadu podpůrných mechanismů i nových emocionálních zážitků. Samotné sluchové vnímání má v tomto věku svá specifika – je zpočátku synkretické, globální, vychází ze zážitkového komplexu a jeho kvalita je závislá na postupném rozvoji diferenciací a analytické funkce sluchového analyzátoru. Děti od věku čtyř let dokáží reagovat spíše na rytmické, tempové,

dynamické či barevné charakteristiky hudby než na výškový průběh melodie. Jsou též povětšinou již schopny rozpoznat ve vnímané hudbě základní emoce (veselý, smutný, rozzlobený, polekaný apod.). K vyjádření poslechové zkušenosti a vnitřních pocitů jim však chybí patřičná slovní zásoba, proto se osvědčuje práce s vizuálními materiály (např. dítě ukazuje citový výraz na příslušném obrázku lidské tváře, případně vybírá vhodný emotikon).

Vizualizace poslechu znamená integrativní přístup k poslechové skladbě (integrujeme nejenom smysly, ale zároveň též různé druhy umění). První zkušenosti s principem vizualizace poslechu v našem školství ukazují, že vizuální složka promyšleně navozuje, umocňuje a konkretizuje sluchové představy a napomáhá ke zpředměnění jinak abstraktních a neurčitých sluchových vjemů. Do percepčního procesu jsou tak přes zrakové vjemy vtahovány i děti s menším rozvojem hudebnosti, děti s poruchami soustředění a hyperaktivní děti, jež se při vizualizovaném poslechu povětšinou zklidní. U většiny dětí působí vizualizace motivačně pro získání zájmu o poslouchanou skladbu. Nesmí však být jediným způsobem prezentace skladby a odvádět pozornost dítěte od samé podstaty hudby. Východisko (poslech s vizualizací) vede časem k cíli (k poslechu bez vizualizace) a poskytuje též výchozí zkušenost pro následnou tvořivou činnost dítěte.

¹ Dirigent Kent Nagano, animace Geoff Dunbar (vycházel při tom z původních kreseb Stanislava Lolka). Česká verze nahrávky vznikla v roce 2004 v Brně a v témže roce obdržela na mezinárodním televizním festivalu Zlatá Praha cenu Zlatý křišťál v kategorii Hudební nebo taneční pořady vytvořené pro televizi.



Zahrne-li učitelka mateřské školy do vzdělávacího obsahu alespoň část animované Janáčkovy opery *Příhody lišky Bystroušky* (jako nejvhodnější se jeví její první scéna ze života zvířátek v lese a Bystrouščina objevování světa – dostupné na <http://youtu.be/W3quKaNOXZQ>), může počítat s mnohostrannými průniky do všech vzdělávacích oblastí předškolního vzdělávání. Cílem studie je nastínit metodiku poslechu této části vizualizované podoby *Bystroušky* a poskytnout podněty k rozmanitým činnostem a hrám se zřetelem k dílčím výstupům v jednotlivých vzdělávacích oblastech a potažmo i k formování klíčových kompetencí v předškolním vzdělávání.

Jednotlivé etapy práce s poslechovou skladbou:

1. Motivace poslechu – rozhovor s dětmi

Navození lesní scenérie. Která zvířátka a hmyz mohou děti vidět v lese, jak se zvukově projevují (improvizace nápodoby hlasů zvířat a hmyzu), jak se pohybují (imitace pohybu), čím se živí. Znají děti některé písničky nebo básničky o zvířátkách žijících v lese? Umí je zazpívat nebo zarecitovat? Poznají děti jednotlivá zvířátka nebo hmyz podle obrázků?

2. Vyprávění příběhu malé lištičky Bystroušky učitelkou:

V lese nastalo léto. V horkém vzduchu poletují vážky a motýli, bzučí včely a od rybníka je slyšet hmyzí kapela. Cvrček s kobyolkou spustí svou muziku a malá lištička Bystrouška se svou maminkou liškou se vydají na lov. Pan revírník, unavený prohlídkou lesa a starostmi s pytlákem Haraštou, se pohodlně usadí ve stínu stromu a usíná. Komár se napije krve z jeho nosu a potácí se jako opilý. Lištička Bystrouška poprvé v životě vidí malou žabku Skokánka a ptá se maminky, co to je a zda se to jí. Chce si s ním pohrát, ale Skokánek

skočí panu revírníkovi přímo na nos. Ten se s úlekem probudí a spatří liščí mládě, jak na něj důvěřivě kouká. Velká ruka pana revírníka popadne Bystroušku za kožich a strčí ji do pytle. Pan revírník se smíchem Bystroušku odnáší. Ta marně volá svou maminku lišku. V lese jako by se setmělo, všechna zvířátka hledí za Bystrouškou a les i hudba najednou zní tesklivě. Udivené liščí mládě se ocitlo na dvoře hájovny, kde ho čekaly neradostné chvíle.

3. První poslech a zhlédnutí animované ukázky opery Leoše Janáčka Příhody lišky Bystroušky

Během této aktivity je potřeba zajistit, aby některé dítě hlasitým hovorem či jinou nežádoucí činností nerušilo poslech ostatních. Pokud se to děje, měla by mít učitelka rozmyšlený vhodný motivační prostředek, který vrátí dítě k požadované aktivitě. Zároveň je třeba pohlídat i technickou stránku věci (emocionální prožitek dítěte je závislý i na přiměřené síle zvuku z reprodukčního zařízení, na vyhovujícím úhlu pohledu na obrazovku apod.).

4. Rozhovor o skladbě, práce s hudebními úryvky

Tato fáze poslechu vyžaduje od učitelky dostatek zajímavých hudebních úkolů pro udržení aktivity dítěte a vede k rozvoji hudebnosti dítěte a jeho posluchačských dovedností. Měla by zahrnovat věkově přiměřenou analýzu sémantického sdělení (jaká je hudba: veselá, smutná, strašidelná, našťavaná, jemná, dovádívá, roztomilá apod.) a odpovídajících použitých hudebních výrazových prostředků (co to způsobuje: hudba zní nahoře, dole, stejně, dlouze, krátce, nahlas, potichu, rychle, pomalu apod.). Práce je usnadněna přítomností textu a vizuálních prostředků. Pro lepší orientaci dítěte je vhodné si připravit obrázky s postavami vystupujícími v této ukázce (liška Bystrouška

a její maminka, kobyłka, cvrček, komár, skokánek, pan revírník, pytlák Harašta) a charakteristické výňatky skladby (ořezané audiovizuální ukázky). Při jejich opakované demonstraci si dítě zapamatuje jejich zvukové charakteristiky a může je pak v poslechových hádankách poznávat, přiřazovat k nim obrázky, snažit se slovně vyjádřit jejich náladu, případně je v následné tvořivé činnosti napodobovat. Vhodný je např. úryvek s dováděním Bystroušky, hmyzí koncert, skákání žáby, chycení Bystroušky revírníkem apod. Pozornost by měla být věnována též Janáčkovým nápěvkům mluvy – údiv malé Bystroušky při prvním setkání s žábou (*mami, co je to, mami, jí se to?*), revírníkův úlek při probuzení Skokánkem (*potvoro studená*), křik chycené Bystroušky (*mami, mami*), smích revírníka (*cha, cha, cha, cha*) apod. Tyto momenty jsou vhodné k napodobování intonace řeči, případně k prvním melodickým improvizacím dítěte – např. na tónovém spojení 5.-3. stupeň (dětský neboli ku-ku interval). Snahou učitelky by mělo být postupně dospět k soustředěnému poslechu a k poznávání hudebních ukázek bez pomocné funkce zrakového analyzátoru, tedy bez vizualizace. To je ovšem dlouhá cesta, vyžadující upevňování zkušeností při opakovaných a motivačně zajímavých setkáních dítěte se skladbou.

5. Opakovaný poslech a vlastní dětská hudební, pohybová a výtvarná tvořivost

Návraty k poslechové skladbě by měly probíhat v duchu neotřelých motivací prostřednictvím pro dítě nových úkolů, které udrží jeho pozornost a navodí vnímání hudby již bez vizualizace, tj. samostatné vnímání její zvukové složky. Může jít o „klidový“ poslech (např. vleže se zavřenýma očima), případně o poslech doprovázený další aktivitou dítěte (nástrojovou, hudebně pohybovou, výtvarnou apod.) nebo vlastní následnou tvořivostí dítěte v herní situaci. Příklady her uvádíme na konci této studie.

| Fáze poslechu | Dítě a jeho tělo |
|-------------------------------------|--|
| motivace | <ul style="list-style-type: none"> Umí dítě koordinovat svou motoriku tak, aby bylo schopno předvést pohyb jednotlivých zvířátek? |
| vyprávění příběhu | <ul style="list-style-type: none"> Vydrží dítě během vyprávění rovně sedět, nehrbit se, neválet se po zemi? |
| animovaný poslech | <ul style="list-style-type: none"> Vykonává dítě bezděčné pohyby těla, provázející aktivní vnímání hudby? |
| rozhovor o skladbě, práce s úryvky | <ul style="list-style-type: none"> Dokáže dítě pohybem napodobit některý z poznaných hudebních nástrojů? Umí rukou v prostoru znázornit, zda vnímaný krátký úryvek melodie stoupá nebo klesá? Dokáže mimikou obličej vyjádřit náladu úryvků hudby? (viz <i>Hra na smajlíky</i>) |
| opakovaný poslech, tvořivé aktivity | <ul style="list-style-type: none"> Dokáže dítě při improvizaci na 5.-3. stupni rukou ukázat, kdy je při zpěvu nahoře a kdy dole? Podaří se mu výstižně napodobit (viz <i>Hra divadlo</i>) pohyb jednotlivých postav opery? |

| Fáze poslechu | Dítě a jeho psychika (jazyk a řeč) |
|-------------------------------------|---|
| motivace | <ul style="list-style-type: none"> Vyslovuje dítě zřetelně text říkadel a písní o zvířátkách? |
| vyprávění příběhu | <ul style="list-style-type: none"> Zná dítě význam slova revírník (myslivec, hajný) a pytlák? |
| animovaný poslech | <ul style="list-style-type: none"> Vyazuje dítě neuvědomělé pohyby mluvidel v souvislosti s emocionálně vypjatým vnímáním textu opery? |
| rozhovor o skladbě, práce s úryvky | <ul style="list-style-type: none"> Podaří se dítěti slovy vyjádřit náladu krátkých ukázek? |
| opakovaný poslech, tvořivé aktivity | <ul style="list-style-type: none"> Dokáže dítě tvořit otázky a odpovědi dialogu Bystroušky a její maminky? (viz <i>Zvědavá Bystrouška</i>) |

| Fáze poslechu | Dítě a jeho psychika (poznávací schopnosti) |
|-------------------|---|
| motivace | <ul style="list-style-type: none"> Má dítě dostatečnou představu o tom, jak jednotlivá zvířátka vypadají? Jak se chovají, čím se živí, jaké zvuky vydávají? Umí dítě zařadit zvíře k danému obrázku, ke zvukovému projevu, k předvedenému pohybu? Zná dostatečné množství básniček a písniček o zvířátkách žijících v lese? Umí zazpívat i písničky o liškách (Běží liška k Táboru, Sedí liška pod dubem, Metla liška pokojíček apod.)? |
| vyprávění příběhu | <ul style="list-style-type: none"> Rozumí dítě sdělovanému obsahu? Ví, kde najde hájovnu (myslivnu) a k čemu slouží? |

| | |
|-------------------------------------|---|
| animovaný poslech | <ul style="list-style-type: none"> • Všimlo si dítě, že kromě hudby zaznívá i zpěv? • Je zaujato vnímanou hudbou? • Je zvědavé, jak to s Bystrouškou dopadlo? • Dožaduje se dalšího pokračování opery? |
| rozhovor o skladbě, práce s úryvky | <ul style="list-style-type: none"> • Dovede dítě vyjmenovat všechny postavy, které v této části opery vystupují? • Umí stručně vyprávět děj úryvku? • Chápe, co jsou vysoké a nízké (hluboké), dlouhé a krátké, silné a slabé tóny? • Pozná podle zvuku některý z hudebních nástrojů? • Ví, jak tento nástroj vypadá? • Rozpozná podle sluchu krátké ukázky a přiřadí k nim správný obrázek? • Ví některé dítě, co je opera? |
| opakovaný poslech, tvořivé aktivity | <ul style="list-style-type: none"> • Pozná dítě podle předváděného pohybu (viz <i>Hádanky</i>), o kterou postavu opery se jedná? |

| Fáze poslechu | Dítě a jeho psychika (sebepojetí, city, vůle) |
|-------------------------------------|--|
| motivace | <ul style="list-style-type: none"> • Má dítě citový vztah ke zvířatům? |
| vyprávění příběhu | <ul style="list-style-type: none"> • Zaujme vyprávění dítě svým emocionálním obsahem? • Soucítí dítě s malou Bystrouškou? • Lituje liščí maminku, která přišla o své mládě? • Je dítě soustředěné na příběh, neodbíhá k jiným činnostem? |
| animovaný poslech | <ul style="list-style-type: none"> • Je ve výrazu tváře dítěte zřetelný stupeň zaujetí pro demonstrovanou hudební ukázkou? Usmívá se při vnímání pohodových scén slunečného dne, hmyzího koncertu nebo toulek malé Bystroušky a její maminky? • Rozesměje se při výstupu opilého komára a jeho spolknutí a následném vyplivnutí Skokánkem? |
| rozhovor o skladbě, práce s úryvky | <ul style="list-style-type: none"> • Je dítě empatické při nápodobě intonace zpěvu malé Bystroušky (Mami, co je to? Mami, jí se to?) a při jejím naříkání (mami, mami)? • Dokáže napodobit i rozčilený zpěv revírníka (Potvoro studená)? |
| opakovaný poslech, tvořivé aktivity | <ul style="list-style-type: none"> • Zapojuje se dítě do aktivit i herních situací se zájmem a s potěšením? • Dokáže překonat chvilkovou únavu a vrátit se k činnosti? • Je dítě schopné podřídit svou nástrojovou improvizaci charakteru vnímané hudby a pokynům učitelky? (viz <i>Hra na muzikanty</i>) |

| Fáze poslechu | Dítě a ten druhý |
|-------------------------------------|--|
| motivace | <ul style="list-style-type: none"> • Je dítě schopno se podělit o své vlastní zážitky z lesa se svými kamarády? |
| vyprávění příběhu | <ul style="list-style-type: none"> • Nepošťuchuje dítě během vyprávění své sousedy? |
| animovaný poslech | <ul style="list-style-type: none"> • Je si dítě vědomo, že při poslechu nesmí rušit další posluchače? • Je schopno se vžít do příběhu malé lištičky? |
| rozhovor o skladbě, práce s úryvky | <ul style="list-style-type: none"> • Naslouchá dítě pokynům učitelky? • Spolupracuje v aktivitách s ostatními dětmi? |
| opakovaný poslech, tvořivé aktivity | <ul style="list-style-type: none"> • Předá dítě bez průtahů svůj hudební nástroj dalšímu hráči? (viz <i>Hmyzí kapela</i>) • Vydrží sledovat pohybové či pěvecké produkce ostatních dětí? • Neskáče do řeči paní učitelce? |

| Fáze poslechu | Dítě a společnost |
|-------------------------------------|---|
| motivace | <ul style="list-style-type: none"> • Má dítě povědomí o správném chování v lese? |
| vyprávění příběhu | <ul style="list-style-type: none"> • Všimlo si, že zvířátka v lese žila v pohodě, nehádala se, neubližovala si navzájem? |
| animovaný poslech | <ul style="list-style-type: none"> • Uvědomuje si, že tuto hudbu poslouchali již jeho rodiče, prarodiče, praprarodiče? • Je dítě tímto sdělením motivováno k soustředěnějšímu poslechu? |
| rozhovor o skladbě, práce s úryvky | <ul style="list-style-type: none"> • Uvědomuje si dítě, že se právě setkalo s dílem slavného pana skladatele? • Má potřebu sdělit, že již bylo se svými rodiči na opeře v divadle, případně na koncertě? • Zná pohádkové operky Zdeňka Svěráka a Jaroslava Uhlíře? • Je schopno zanotovat známý úryvek z těchto operek? |
| opakovaný poslech, tvořivé aktivity | <ul style="list-style-type: none"> • Dokáže dítě místo mluvy spontánně zazpívat rozhovor se svým kamarádem? (viz <i>Hra na operku</i>) |

| Fáze poslechu | Dítě a svět |
|-------------------|---|
| motivace | <ul style="list-style-type: none"> • Ví dítě, že některé druhy zvířat jsou člověkem téměř vyhubeny? Že je třeba zvířata ochraňovat, pomáhat jim? |
| vyprávění příběhu | <ul style="list-style-type: none"> • Malá lištička v doprovodu své maminky objevuje svět – děje se něco podobného i v rodině dítěte? |
| animovaný poslech | <ul style="list-style-type: none"> • Zaregistruje dítě, jak hudba umí vymalovat klid lesa, třepotání vážek, let komára, skákání žáby apod.? • Zlepší soustředěnost jeho vnímání prozrazení, že stejné video sledují a poslouchají i děti v jiných zemích? |

| | |
|-------------------------------------|--|
| rozhovor o skladbě, práce s úryvky | <ul style="list-style-type: none"> • Ví dítě, kdo se stará o zvířátka v lese? • Všimlo si dítě, zda pan revírník mluvil nebo zpíval? • Chápe, proč chytil malou Bystroušku? Co je to škodná? |
| opakovaný poslech, tvořivé aktivity | <ul style="list-style-type: none"> • Dokáže dítě nakreslit obrázek lesa a zvířátka z poslouchané opery? (viz <i>Hra na malíře</i>) • Pozná, který z nástrojů Orffova instrumentáře je vhodný k vymalování zvuků lesa? (viz <i>Hudební malíř</i>) |

Příklady aktivit

k poslouchané skladbě:

- **Hra na divadlo** – děti si určí role, případně obdrží kartičku s obrázkem postavy, kterou budou podle hudby pohybem znázorňovat. Zpočátku je možné pouštět vizualizovanou verzi ukázky (dětí napodobují pohyby postav podle videa), v další fázi je vhodné se řídit jen sluchovými vjemy a ponechat dítěti fantazijní prostor pro improvizaci vhodného pohybu.
- **Hra na muzikanty** – dětem jsou rozdány nástroje z Orffova instrumentáře s instrukcí, kterou postavu budou znázorňovat. V průběhu poslechu se děti aktivně připojují hrou na svůj nástroj a snaží se věrohodně vyjádřit charakteristiku postavy. Učitelka dětem radí a usměrňuje je, aby se hra na nástroje nezvrhla v neorganizovaný rámus a nepřehlušila vnímanou hudbu.
- **Hra na malíře** – při opakovaném poslechu dítě maluje les a v něm dle svého výběru postavy z poslouchaného úryvku opery. V případě bezradnosti, jak jednotlivé postavy nakreslit, jsou mu inspirací učitelčiny obrázky (věrnou podobu postav je možné získat z videoukázky pomocí Print Screen nebo pomocí programu Windows Movie Maker).
- **Hra na smajlíky** – dítě nápodobou různých druhů smajlíků vyjadřuje mimikou obličej charakter vnímané hudby.

Příklady aktivit po poslechu:

- **Hádanky** – dítě napodobuje pohyb některé z postav (skotačení Bystroušky, ostrážitou chůzi maminky lišky, pohyb skokánka, potácivý let komára, našlapování kobyly, unavenou chůzi pana revírníka apod.), ostatní děti hádají, o kterou postavu se jedná. Kdo uhodne, dává další hádanku.
- **Hudební malíř** – učitelka zadává úkoly (komu se podaří vymalovat pomocí hudebního nástroje bzučení včelíček, plácnutí skokánkových skoků, tiché plížení maminky lišky, poskakování Bystroušky, dupání pana revírníka apod.). Úkolem dítěte je zkusit zvukové možnosti jednotlivých nástrojů, zvolit ten nejvhodnější a zvuk improvizovat.
- **Hmyzí kapela** – skupinka dětí s rytmickými nástroji Orffova instrumentáře představuje jednotlivé členy hmyzí kapely (cvrčka, kobyly, komára, vážku, motýla apod.) a snaží se rytmicky doprovodit zpěv písně, např. Sedí liška pod dubem. Nejlehčí je vytvářet zároveň se zpěvem písně její rytmus, těžší je doprovodit zpěv jiných dětí jednotaktovými ostinaty. K tomu jako opora slouží dítěti opakované vyslovování učitelkou zadaných slov (liška, pišťalka, dub apod.). Děti se ve svých úlohách střídají.
- **Zvědavá Bystrouška** – jedno z dětí představuje Bystroušku, druhé její maminku. Ostatní děti pantomimou postupně předvádějí další postavy z opery. Bystrouška zpívá dotazy (možno spontánně nebo se upevňuje

vazba 5. – 3. stupeň), maminka liška na ně odpovídá (Mami, kdo je to? To je motýl. Mami, co dělá? Poletuje po louce. Mami, kdo to skáče? To je žába. Mami, jí se to? Raději ne).

- **Hra na operku** – děti místo mluvy zpívají své rozhovory. Jde o spontánní a emočně exponovanou improvizaci textu na dané téma a jeho současnou melodizaci bez jakýchkoliv pravidel. Důležité je děti do tvořivosti nenuťt, povzbuzovat je a chválit za sebestmenší pokusy a jít jim příkladem, pokud si nevědí s úkolem rady.

Lze si jen přát, aby vizualizace Janáčkovy Bystroušky v praxi mateřských škol zdomácněla. Na základě vlastní zkušenosti mohu potvrdit, že i malé děti jsou schopny ve spojení s videem soustředěně vnímat a zapamatovat si typické úseky hudby. Díky různorodým aktivitám si vybaví hlavní postavy Janáčkovy opery lépe než leckterý dospělý návštěvník divadel a po čase jim nepřijde divné, že tyto postavy místo mluvení zpívají. Probuzený zájem dítěte o animovanou operu se po vstupu do školy může stát základem pro přijetí její jevištní podoby.

Doporučená literatura:

- VÁŇOVÁ, H. Integrace sluchových a vizuálních představ při poslechu hudby. In: HAZUKOVÁ, H. aj. *Rozvíjíme rozumové schopnosti dětí*. Praha: Raabe, 2014, s. 81-104. ISBN |978-80-7496-169-4.
- VÁŇOVÁ, H., Animovaný svět Lišky Bystroušky a dětský posluchač. *Hudební výchova*, roč. 17, 2009, č. 3. s. 46. ISSN 1210-3683.
- VÁŇOVÁ, H. Vizualizace v hudební výchově. In: *Kontexty hudební pedagogiky III*. Sborník příspěvků z hudebně pedagogické konference, konané v září 2008 v Praze. Praha: PedF UK, 2009, s. 95-98.

A Backward Glance and a Forward Glimpse:

Janžurová in comparison with the Thompson, Alfred, Bastien, Emonts, Chester, and Suzuki methods (part 1)

Pohled zpátky a vpřed: Janžurová ve srovnání s metodami Thompsona, Alfreda, Bastiena, Emontsa, Chestera a Suzukiho (1. část)

/Anotace/

Tato práce je třetí ze série čtyř článků, které jsou zaměřeny na metodologickou analýzu rozdílných učebnic klavírní hry. Analyzuje metody Janžurové ve srovnání s metodami Thompsona, Alfreda, Bastiena, Emontsa, Chestera, a Suzukiho.

/Klíčové slova/

analýza, metody, pedagogie, klavír, učebnice

/Abstract/

This work is the third of a series of four articles, which deal with a methodological analysis of different textbooks for playing the piano. It analyses the method of Janžurová in comparison with the methods of Thompson, Alfred, Bastien, Emonts, Chester, and Suzuki.

/Key words/

Analysis, methods, pedagogy, piano, textbooks

/Autor/

Mgr. Vartan Agopian má magisterské tituly v oblasti psychologie, hudební výchovy a klavírní hry. V současnosti žije v Praze, kde vyučuje klavírní hru a hudební výchovu na Univerzitě Karlově a výzkumné metody na New York Univerzita v Praze. Skládá a aranžuje pro Orchestru „Jeunesses Musicales“, libanonskou zpěvačku Carlu Chamoun a další.

/Author/

Mgr. Vartan Agopian – Vartan Agopian has master's degrees in the fields of Psychology, Music Education, and Piano Performance. He currently resides in Prague where he teaches piano performance and music education at Charles University and research methods at the University of New York in Prague. At the same time, he composes and orchestrates for "The Jeunesses Musicales" Orchestra, Lebanese singer Carla Chamoun, and others.

A backward glance and a forward glimpse! I do realize that I have gotten myself into an alpha and omega kind of trap, and now that I have set such a long-stretched title to the last two articles of these series, I have to talk about the Janžurová of today in light of the Thompson, Alfred, Bastien, Emonts, Chester, and Suzuki of yesterday (or yesteryear), while offering suggestions of what I think tomorrow could hold. But I am given two generous double spreads, and, having surveyed all these books meticulously, I owe the reader (and myself) such an exploratory paper, to take a backward glance, compare and contrast, point out strength and limitations, and suggest an eclectic approach for the future. My focus will be on Nová Klavírní Škola by Janžurová and Teaching Little Fingers to Play by Thompson, while throwing a backward glance at the other methods listed above.

The very first blue book of the Nová Klavírní Škola series by Janžurová and Borová, is said to be for children aged 4-7, and therefore, I will refrain from talking about the audience of this book. It is a long and full book, and it would surely take two academic years to finish it, if not more. But Janžurová has

thought of everything: the immediate sequel to this book is also blue in color, but it is addressed to 7-9-year-olds. The content is almost exactly the same (same songs, for instance), but it's really tailored for later beginners. So, whether you start at 4, or whether your parents decide to involve you in extracurricular activities after you establish yourself in Grade school, these books have something for you. It's as if it was the same book with the same methods, but at a more advanced level. There are two major differences in the second book: first, there are writing and reading assignments, as by this age children are old enough to read and write. Also, on page 35 we have theory, meaning that although theory does exist in this book, it comes after 34 pages of experimentation and development of mental representations. It doesn't take a music education professor writing an article to immediately contrast this to the Alfred and Thompson methods where students are bombarded with logistics and theory on page 1. Have you taken a look at the first 10 pages of Chester? I can imagine a 5-year-old listening to the teacher as the latter goes on babbling about lines and spaces, about positions, pedals, and what not. Thompson claims his preparatory book is for 5 or 6-year-old children, but the beginning has a lot of explanation about hands, positions, the staff, etc. Children at this age don't read, hence the teacher should explain and be very hands-on about it; otherwise, it will go in one ear and out of the other.

So what *does* Janžurová start with? First, let's talk about the layout. With some similarities to Chester, Thompson, and Emonts, the book has pages (or parts) for students and others for teachers. The difference, however, is that the Czech book has the text and notes on the left-hand side page for the teacher, and the right-hand side page, which is for the student, contains only pictures: of cows, bears, meadows, houses, little boys and girls, etc. Unlike the "note for teacher" sections of Thompson or

Alfred, this book literally segregates what is for the teacher from what is for the student, and students are not to see any musical figures or writing until later in the book (to be discussed later). At this point I would like to point out that Thompson's newer edition is only the change of layout, where pictures are added, as content stays absolutely the same.

What do we do with *only* pictures? Mental representations! As we step into the 21st century, people are being convinced that teaching "music" should be the primary concern of pedagogues, and teaching the "instrument" should be a follow-up. That's why Janžurová starts with sound and wants children to create mental representations. These pictures help children develop internal mental representation. As they see the picture and hear the teacher play a pattern, a certain rhythm, or some clusters (which reminds me of Emonts), they make associations and develop sensitivity to the sound and the ability to create internal mental representations. So when you ask your student to sound like a butterfly while playing Chopin Prelude in A Major, they wouldn't ask you if it's in C position!

None of the other methods start this way. None! True, Suzuki encourages playing by ear, Chester has the blue sight-reading pages, and Emonts does start with clusters being played on the whole keyboard, but the audacity of providing only pictures for over 20 pages is something new (and daring). I can imagine parents complaining that their children still do not know where middle C is written while their neighbor's son can read the first 4 notes. This idea is infuriating! Not only the idea of parents treating their children like race horses, but also the idea of learning how to read the first 3 or 4 notes. Thompson does this! He introduces the notes (in pomp and splendor) one by one. What puzzles me is, why not to teach them about lines and spaces and then allow them to figure out how to read any note they want and in any clef they want!

Try to have a pianist read two bars of alto clef!

Back to the Czech book: students listen to silence (after all, "silent" and "listen" have the same letters). This book doesn't start with the theory or logistics, but with sound: listening to silence, listening to sound. As I said, music comes first, and sound is the smallest unit of music; therefore, to know anything else, one has to know sound. This book gives students the experience of experimenting with sound. And this is where the pictures come in handy: the teacher can ask the student to imitate sounds that the kid already knows (bird, cat, dog, etc.) on different registers of the piano, playing the same note or playing the different notes. A couple of years ago, against my will, I was "coerced" into giving a master class to my mother's youngest piano students. A 6-year-old girl by the name of Arel was my first student, and I was trying to develop in her some mental representations and experimentations with sound, so I told her that in order to say her name "A-rel" I would play two notes (say G and E) on the higher register of the piano. Then I asked her to play my name on the piano, "Vartan". She played the same two notes in the same register. Assuming that she had missed the whole point, I tried to point out that I have a deeper voice, being a man, and hence perhaps she'd like to consider a lower register on the piano. To this she replied, "but if it's *your* name, then *I* am calling you, and I have a voice like this register of the piano". Children naturally have a built-in awareness and sensitivity to sound. How wonderful it would be to develop that during the first couple of weeks of piano instruction. Suzuki would fully agree, and I believe he'd appreciate the 21st century touch that Janžurová has added to his method of playing by ear. Students will not know the 5-finger C position by the end of their first month, to the dismay of Mr. Bastien, but they will have learned things they will cherish for the rest of

their lives, enrich their musicality, and help them become better performers. I love the piece about young and old frogs by Thompson, where young frogs are played on the higher register of the piano, while old frogs are on the lower register. Both frogs are played by the right hand, which has to cross over the left one to play the old frogs. Speaking of Thompson, he starts his book differently, although, it is still a form of building a schema of sound in a technically non-challenging way. The first exercise in the Thompson book has the student playing middle C in each hand alone, then alternating hands, and with different rhythms. The problem is that it's tedious to play only C. There is no music making. Emonts, at least, had clusters of black keys, which is better. On the bright side, the accompaniments are very nice, where the C played by the student serves as the 9th of the chord at times and other functions at other times. Grouping the Cs and adding a pulse on the first of each group also helps in rhythmic awareness.

Next comes rhythm: again, in older books, you have the famous table of white and black notes with their values written next to them (I will not even go into the fact that these standard values apply only to time signatures with a bottom number of 4), and – if the student is lucky enough – some exercise of musimath or mathimusics, where students are asked to add and subtract. Splendid, indeed, but again, students get a lot of theory, but no first-hand experience whatsoever. Chester breaks the pattern of hardcore theory a bit, and Emonts surely provides experimentation with rhythm before the black and white notes parade on the pages of his book, but with Janžurová, students start with clapping, then singing, and then singing as they clap at the same time. With Suzuki, it's all a matter of music and aural skills. Rhythm comes as a byproduct, to help students play (or sing) the tunes that they were aurally exposed to. The Czech book suggests playing questions and answers using

rhythms and words. This is far better than imitating the rhythm that the teacher taps, because this way students don't just copy; they invent. Mind you, students are still exposed only to the pictures. The teacher shows them skip and step with hands, body and voice, then only voice. What this achieves is pairing visual and auditory stimuli together, then removing the visual and only keeping the auditory. The vast majority of children are visual, and hence the hand and body movement helps a lot in developing aural sensitivity and learning not the places of the notes on the staff, but the way notes sound, and the way they sound at certain distances from one another (intervals). It is worth mentioning that the accompaniments in this book are super interesting, as they are modern, sometimes even atonal with lots of chromatic progressions. Emonts has beautiful accompaniments too, and Alfred and Bastien have accompaniments that look like a printout from a printer running out of colored ink. Thompson has virtually no accompaniment.

While students do not know what a C looks like on paper, they are encouraged to find and play all Cs on the keyboard. They are encouraged to play it using the whole arm, and also playing it loud, soft, and imitating different animals or other phenomena. Play bells for me: same note, different places, middle, top, low, then change the note; now play two notes, etc. Again, it doesn't take a music education professor writing a paper to realize that this approach is very different than that of the 5-finger position of Bastien, Alfred, and Thompson.

At this point I could recall that Suzuki started with ear training, where students had to play familiar tunes without knowing how to read the notes, but by just following the contour and the sound. Alfred, Bastien, and even Thompson adhered to the 5-finger position (some sooner, some later), or – at least – the thumbs sharing the middle C position, and then up and down two notes, like watching a tennis match. Not

to mention the pages of theory found in the aforementioned books, as well as that of Chester (with the cute and colorful characters).

If you were wondering where Janžurová left the articulations, here they are! Staccato is the first articulation. This is unique, as ALL other books start with legato first and then move to staccato. I know it seems like I am favoring Janžurová over all the others, being a feminist and living in the Czech Republic, but honestly, starting with staccatos is a much better idea. When you start with legato, there are two problems: first, in retrospect you become confused as to how the non-slurred notes were to be played before the slur was introduced. You cannot time travel to lesson one and fix it! Second, big phrases of legato (like Alfred and Bastien) are difficult for little fingers to play. Also, in the Czech book, staccato would be explained as the way a chicken sounds or pecks around with her beak. Of course, students would only see the picture of a chicken (this will be very helpful when you teach them "Hens and Chickens" of Saint-Saëns in Middle School). The teacher can play legato accompaniment so that the ears are trained to listen to both articulations simultaneously. Articulation in the Thompson books is all over the place. First of all, legato is introduced with long phrases, and slurs appear too quickly only to disappear even faster. Wrist staccatos are explained, and the drop-release pattern is drawn a great detail. The problem is that Thompson moves from one articulation to the other (and also from one accidental to the other) very soon, without giving students a chance to incorporate it into their system, form a mental representation of it, and experiment with it. Thompson does provide appropriately titled and composed pieces for each articulation that is taught, with occasional poems and lyrics as well.

To be continued in the next issue...

Hudební olympiáda České republiky

/Anotace/

17. února 2018 se uskutečnila Hudební olympiáda ČR, soutěž hudebně všestranně nadaných dětí a mládeže. Příspěvek ve stručnosti přibližuje cestu k historicky 1. ročníku této soutěže a její průběh a význam.

/Klíčové slova/

hudební soutěž, žáci a studenti, všestranně nadání

/Autorka/

PhDr. Jiřina Jiřičková, Ph.D. vyučuje na Gymnáziu a Hudební škole hl. m. Prahy, v ZUŠ v Mladé Boleslavi a rovněž na PedF UK.



Vítěz Martin Sadílek

V sobotu 17. února 2018 se v prostorách Gymnázia a Hudební školy hl. m. Prahy, ZUŠ uskutečnil historicky první ročník soutěže hudebně všestranně nadaných dětí a mládeže s názvem Hudební olympiáda ČR. Soutěž pořádala Společnost pro hudební výchovu ČR ve spolupráci s Katedrou hudební výchovy Pedagogické fakulty Univerzity Karlovy a Gymnáziem a Hudební školou hl. m. Prahy (dále GMHS). Zatímco v České republice se jedná o soutěž novou a ve svém formátu jedinečnou, v zahraničí tato soutěž probíhá již od roku 2012 periodicky po dvou letech.

První Mezinárodní hudební olympiádu zorganizovala estonská Společnost pro hudební výchovu, spolu s Estonskou hudební akademií a ve spolupráci s Evropskou asociací pro hudební výchovu v roce 2012 v Tallinnu. Zúčastnili se jí zástupci šesti evropských zemí: Estonska, Litvy, Lotyšska, Polska, Slovinska a Finska. Jako prvořadý cíl hudební olympiády bylo deklarováno posílení postavení a významu hudební výchovy ve všeobecných školách ve zmíněných zemích. Mezi další cíle patřila podpora mezinárodních kontaktů školní hudební výchovy a zdůraznění role hudební výchovy jakožto kreativního předmětu v systému vzdělávání. Po úspěšném prvním ročníku následovala 2. mezinárodní hudební olympiáda, která se uskutečnila v lotyšské Rize v roce 2014. Zde již měla Česká republika svého zástupce. Stal se jím student pražské konzervatoře Lukáš Janata, absolvent ZŠ a ZUŠ Liberec, školy s rozšířenou hudební

výchovou, kterého na soutěž vyslala Společnost pro hudební výchovu ČR (dále SHV ČR) a jehož doprovodil předseda SHV ČR PaedDr. Jan Prchal, který byl zároveň členem odborné poroty mezinárodní soutěže. Lukáš Janata zvítězil v nejprestižnější soutěžní disciplíně, kterou je prezentace vlastní kompozice a v celkovém hodnocení obsadil 2. místo. O dva roky později, v roce 2016 na 3. mezinárodní hudební olympiádě v litevské Klaipedě hájil barvy české hudební výchovy žák 8. třídy ZŠ v Úvalech Václav Šolc. V celkovém pořadí skončil náš zástupce v bronzovém pásmu. Václava Šolce do mezinárodní soutěže vyslala opět SHV ČR a jeho účast, stejně jako v předchozím ročníku Lukáše Janaty, byla umožněna udělením výjimky pro účast naší zemi. V odborné porotě 3. mezinárodní olympiády zasedla členka SHV ČR PhDr. Jiřina Jiřičková, Ph.D. V roce 2016 se soutěže účastnilo již devět evropských zemí a dále se uvažovalo o jejím rozšíření. Zároveň byla stanovena závazná podmínka pro účast zástupců evropských zemí v soutěži: soutěžícími dalšího ročníku mezinárodní hudební olympiády mohou být pouze účastníci, resp. výherci národních kol dané soutěže, žáci všeobecných škol. Aby další mezinárodní soutěž mohla mít i svého českého zástupce, SHV ČR se rozhodla konání české obdoby soutěže iniciovat a realizovat.

Po celostátně rozšířené výzvě SHV ČR, která proběhla na jaře 2017, bylo do soutěže na základě motivačních dopisů a osobních doporučení hudebních pedagogů přijato patnáct soutěžících.



Vítěz Filip Štrobl (vlevo)

S časovým předstihem byli vybraní účastníci podrobně informováni o chystaném formátu soutěže, motivováni k poslouchu doporučených skladeb, a především k vytvoření vlastní kompozice.

Formát Hudební olympiády ČR vycházel z mezinárodního vzoru – soutěž měla čtyři disciplíny, jejichž cílem bylo najít všestranně hudebně rozvinutého mladého člověka. Nešlo tedy o to najít vítěze jednotlivých disciplín. Každý soutěžící absolvoval hudebně teoretický test spojený s poslechovými úkoly, prověrku intonačních a rytmických dovedností, zpěv písně a předvedení vlastní předem zasláné kompozice. Zatímco první dvě disciplíny byly neveřejné, v rámci soutěžního dne proběhly dva hojně navštívené koncerty – pěvecký a koncert vlastních skladeb. Pro pěvecké vystoupení bylo stanoveno jediné kritérium. Píseň, která zazní, bude zazpívána v češtině. Také pro vlastní kompozici byla studentům při jejich přípravě ponechána volnost. Nebyla stanovena náročnost, instrumentace, hudební žánr, ani maximální délka skladby. Jediné, co bylo požadováno, bylo zapsání skladby v jednom z běžných notačních programů a zaslání partitury ještě před vlastním konáním soutěže.

V době neveřejných částí soutěže 17. února na GMHS Praha byla pedagogům studentů, stejně jako rodičům soutěžících, pozvaným hostům a dalším návštěvníkům soutěže nabídnuta možnost

účastnit se doprovodného programu. Jeho první část byla věnována rozhovoru s mladou talentovanou nevidomou klavíristkou, studentkou AMU Ráchel Skleničkovou, která taktéž usedla do odborné poroty soutěže. Rozhovor s Ráchel Skleničkovou vedl moderátor dne Mgr. Martin Herrmann. Druhý blok doprovodného programu vyplnil workshop Bc. Ondřeje Tichého z pražského spolku Potichounku. V něm se účastníci pokusili najít prostřednictvím rozmanitých hudebních nástrojů z celého světa společnou řeč. V závěru soutěžního dne čekala na soutěžící a všechny další zájemce odměna v podobě workshopu s bomwhackery a Mgr. Jakubem Kacarem z Univerzity Jana Evangelisty Purkyně v Ústí nad Labem. Všichni soutěžící dostali sadu ozvučených plastových tyčí jako dárek a měli tak bezprostřední příležitost si jejich vlastnosti prakticky a s humorem ověřit.

První české hudební olympiády se zúčastnilo devět soutěžících v 1. kategorii (12 až 15 let) a šest v kategorii druhé (16 až 19 let), kteří přijeli do Prahy z Liberce, Mladé Boleslavi, Brna, Jablonce nad Nisou, Českých Budějovic, Hradce Králové a nejvíce byla zastoupena Praha. Kromě patnácti soutěžících (deseti dívek a pěti chlapců) se na hudební olympiádě představilo také deset studentů, kteří vystoupili buď v roli korepetitora v rámci pěveckého koncertu v dopoledních hodinách,

nebo jako spoluhráči na koncertě vlastních skladeb.

Soutěž zahájil hudebně teoretický test, po němž následoval pěvecký koncert. V jeho rámci se zaskvěla Lucie Kovářová (B. Martinů: Špalíček, 3. jednání), a na konci soutěžního dne tak za svůj výkon obdržela mimořádné ocenění odborné poroty. Po obědě a chvíli odpočinku, respektive prostoru na rozehrání, se konala prověrka intonačních a rytmických dovedností (mimořádné oceněné za vynikající výkon v této oblasti získal Filip Štrobl) a posléze „zlatý hřeb“ soutěžního dne, odpolední koncert s provedením vlastních kompozic. Všichni soutěžící, kteří ve většině případů své dílo prezentovali na veřejnosti poprvé, si zasloužili obdiv a v sále panovala povzbudivá atmosféra. Zazněla rozmanitá hudební čísla různorodé vyspělosti, počínaje zpěvem písně s doprovodem klavíru (Erika Čermáková: Smířená), s přidanými houslemi (Lucie Kovářová: Stín), zpěv s nahraným podkladem, původně aranžmá pro dechový orchestr (Kristýna Gilarová: Have to Decide), přes skladby pro sólové nástroje (Tereza Bušová: Ptačí píseň – housle, Karel Michal Houfek: skladba pro trubku, Veronika Korčáková: Víry pod vodopádem – klavír, Martin Sadílek: Žert pro harfu – harfa, František Sadílek: Františkiáda – altsaxofon), skladby pro dvojici nástrojů (Václav Voharčík: Talent From the Master, Filip Štrobl: Frozen Sleep – dva keyboardy, Aneta Budzanovská: Rondo pro flétnu a hoboje, Ludmila Hana Houfková: Majáky – dvě violoncella, Tereza Kinská: Sluneční fantazie – housle a klavír) až po kompozici po zobcovou flétnu, housle a violoncello (Anna Jiřičková: Na procházce). Mimořádné ocenění za provedení vlastní kompozice získalo hned několik soutěžících. Jednoznačně nejvyšší bodový zisk v této disciplíně obdržela Aneta Budzanovská (GMHS Praha) a mimořádné ocenění poroty si za originalitu své kompozici vysloužila Josefína Hudcová, která ve třinácti letech složila filozoficky pojatý melodram s názvem



Kámen. V něm recitátorku doprovodila vlastní hrou na violu.

Celý soutěžní den hodnotila desetičlenná odborná porota. Jejím předsedou byl PaedDr. Jan Prchal a členy doc. PaedDr. Miloš Kodejška, CSc. (KHV PedF UK), prof. PaedDr. Jiří Holubec, Ph.D. (KHV PedF UJEP), okresní a krajská metodička hudební nauky v Olomouckém kraji, místopředsedkyně sekce HN při AZUŠ Rafaela Drgáčová (ZUŠ Jeseník), hlasová pedagožka PhDr. Alena Tichá, Ph.D. (KHV PedF UK) zástupce ředitele GMHS Praha MgA. Jakub Waldman (GMHS Praha), sbormistr a pedagog souborové a orchestrální hry Mgr. Michal Reiser (GMHS Praha), hudební skladatel a pedagog Jiří Horáček (ZUŠ Mladá Boleslav), PhDr. Jiřina Jiříčková, Ph.D. (GMHS Praha, ZUŠ Mladá Boleslav) a Ráchel Skleničková (studentka AMU Praha).

Veřejné části soutěže vedle odborné poroty hodnotila také porota studentská, tvořená posluchačkami katedry hudební výchovy PedF UK. Studentská porota se snažila posuzovat projev soutěžících komplexně a svým hodnocením, které bylo nezávislé na odborné porotě, motivovat účastníky soutěže i s ohledem na jejich další hudební počiny po skončení soutěže. Studentky vedené na PedF UK PaedDr. Janem Prchalem

se věnovaly přípravě hudební olympiády jednak před jejím samotným konáním soutěže, a také po jejím skončení v letním semestru 2018 v rámci své výuky.

Odborná porota na základě svých výsledků udělila na konci dne ocenění v podobě zlatých, stříbrných a bronzových pásem. Rozřazení soutěžících bylo výsledkem součtu dílčích výsledků z jednotlivých disciplín, kde v každé disciplíně mohl soutěžící získat maximum dvacet pět bodů, tedy v celkovém součtu rovných sto bodů. Vítězem 1. kategorie se stal Martin Sadílek (GMHS Praha), ve 2. kategorii zvítězil Filip Štrobl (Soukromá ZUŠ Solis, s.r.o., České Budějovice).

Zatímco v Hudební olympiádě ČR soutěžilo 15 talentovaných mladých lidí, v mezinárodní soutěži, která se uskutečnila 18. až 21. dubna 2018 v Tallinnu, byl maximální počet účastníků třicet tři a soutěž probíhala tři dny. Všichni zúčastnění byli delegováni porotami národních kol soutěže. Záměr SHV ČR vybrat vhodného účastníka mezinárodní soutěže se naplnil. Českou republiku v Estonsku zastupovali dvánáctiletý Martin Sadílek a osmnáctiletý Filip Štrobl, kterého při hře vlastní kompozice podpořil jeho spoluhráč Václav Voharčík. Společnost pro hudební

výchovu ČR uhradila soutěžícím a jejich pedagogům výdaje spojené s účastí na mezinárodním klání.

Hudební olympiáda ČR nabídla talentovaným mladým lidem možnost uměleckého vyjádření a veřejné prezentace své hudební všestrannosti. Společnost pro hudební výchovu ČR jednoznačně souzní s programovými myšlenkami mezinárodní hudební olympiády. Po prvním ročníku, který velmi výrazně kopíroval koncept mezinárodní soutěže, však nyní bude hledat další cesty, jak soutěž nejen realizovat, ale ve svém obsahu více přiblížit potřebám a možnostem všeobecné školní hudební výchovy u nás.

Společnost pro hudební výchovu ČR, hlavní organizátor Hudební olympiády ČR, děkuje touto cestou spolupřadatelům Gymnáziu a Hudební škole hl. m. Prahy a Pedagogické fakultě UK v Praze. Za poskytnutí věcných cen rovněž děkuje společností AUDIO PARTNER s.r.o. – Kytary.cz, PETROF, spol. s r.o., Mezinárodnímu hudebnímu festivalu Pražské jaro, Národnímu muzeu – Českému muzeu hudby, Petrovi Prchalovi, Ing. Jaroslavu Musilovi a mediálním partnerům: Českému rozhlasu – stanici Vltava, časopisům Harmonie a Hudební výchova.

Milena Kmentová

Objektivní informace a pár subjektivních postřehů z 25. ročníku kurzů a festivalu komorní hudby Ameropa 2018

/Anotace/

Příspěvek přibližuje historii a průběh jubilejního 25. ročníku kurzů a festivalu komorní hudby Ameropa. Informace jsou oživeny pohledem aktivní účastnice kurzů a její matky.

/Klíčové slova/

kurzy komorní hudby, Ameropa

/Autorka/

Mgr. Milena Kmentová, Ph.D. vyučuje na katedře hudební výchovy Pedagogické fakulty Univerzity Karlovy.

Je červenec a já už zase jedu do Brandýsa nad Labem. Tentokrát ovšem nejedu autobusem na fakultu, ale vezu se autem spolu s dvánáctiletou dcerou, houslemi a kufrem sbaleným na týden. Dcera jede na Ameropu poprvé, ovšem její organizátoři tuto cestu opakují už čtvrt století. S důvěrou zanechávám dceru v Brandýse ve společenství hudbymilovných lidí a vracím se potit do Prahy.

Z historie kurzů Ameropa

S myšlenkou organizovat v srdci Evropy mezinárodní kurzy komorní hudby, které umožní tvůrčí setkání hudebníků z USA a ČR, přišel v roce 1993 prof. Vadim Mazo. V prvních letech se kurzů účastnili pouze američtí studenti, týdenní program byl organizován z USA s drobnou pomocí českých přátel. Zázemí kurzům poskytovalo Gymnázium Jana Nerudy v Praze.

Ve snaze rozšířit kurzy hledal Vadim Mazo v roce 1998 další české spolupracovníky. Prof. Václav Riedelbauch doporučil tehdy ke spolupráci zkušenou organizátorku a houslistku Adu Slivanskou. Čas ukázal, že tato volba byla vynikající, podobně jako dlouhodobá spolupráce hornisty Jiřího Havlíka. Ještě v témže roce byl název komorních kurzů Ameropa registrován a program zahrnoval dva týdny nácvičky, provedení

i návštěv koncertů. Zvyšující se počet účastníků kladl na organizátory další nároky, a tak se sdílením svých prostorů na realizaci kurzů postupně podílely ZUŠ v Brandýse nad Labem, HAMU, Gymnázium Jana Nerudy a od roku 2009 až do současnosti hostí letní kurzy ZUŠ Jana Hanuše v Praze na Břevnově. V roce 2005 se poprvé rozšířil program Ameropy o týden sólových kurzů v Brandýse nad Labem. Jejich účastníci se během individuálních lekcí věnovali pod vedením lektorů vlastnímu repertoáru a přípravě repertoáru na navazující komorní kurzy. Týden sólových kurzů vrcholil dvěma koncerty v prostorách zámku v Brandýse n. L.

Současnost Ameropy

Na letních kurzech se setkává 50-100 aktivních účastníků nejrůznějšího věku, úrovně nástrojové hry i zkušeností s komorní hudbou (žáčci a žáci ZUŠ i studenti konzervatoří a hudebních akademií). Sólové kurzy v Brandýse a následné nastudování komorních děl v Praze zajišťuje 20-30 lektorů, kteří jsou v mnoha případech i spoluinterprety. Účastníci i lektoři pocházejí USA, Evropy, Izraele, Tchajwanu, Číny, Japonska a dalších zemí. V průběhu tří týdnů je studováno 60-80 komorních děl, jejich výběr je podřízen motto

konkrétního ročníku a často reflektuje významná hudební výročí.

Letošní výroční Ameropa 2018 se organizovanými koncerty zařadila do programu **Mezinárodního hudebního festivalu Praha, klasika..** s mottem „Cesty probuzení a vzestupu 2018, věnováno výročím 100 let republiky, 90 let úmrtí Leoše Janáčka a 25 let Ameropa“. Sólových kurzů v Brandýse nad Labem se účastnili děti a mladí dospělí v oborech sólový zpěv, hra na housle, violu, violoncello, harfu, klavír, příčnou flétnu, lesní roh a fagot.

Telefon: „Mami, měla jsem asi dvacet minut master-class s panem Svěceným! Zarazil mě hned v prvním taktu (smích). Jo, a Ada mě ještě dala do Šostakoviče!“ Lapám do dechu.

Nejmladší účastníci pilně využívali nabízený profesionálně vedený výtvarný program a společný hudebně-kreativní program; jejich účast v tomto týdnu mohla mít podobu příměstského hudebního tábora. Novinkou byl i kurz práce s notovým editorem. Účastníci

kurzů se speciálními vzdělávacími potřebami byli finančně podpořeni z projektu Podpora uměleckého vzdělávání pro rovné příležitosti (reg. č. projektu: CZ.02.3.62/0.0/0.0/16_037/0004850. Projekt je spolufinancován Evropskou unií.) O administrativu této oblasti se staral Robert Mimra. Klavírní korepetici poskytli kurzistům Eliška Novotná a Václav Mácha.

Telefon: „Mami, budu hrát i na večeru sólistů!“ Jedu do Brandýsa. Koncert probíhá v srdečné atmosféře. Přesto mě zarazí viditelná nezkušenost mnoha dětí (i velmi dobrých instrumentalistů a zpěváků) s koncertním vystupováním a překonáváním trémy. Z následného rozhovoru s lektory vyplývá, že příležitosti k vystupování jsou v jednotlivých ZUŠ opravdu velmi rozdílné.

První pražský týden komorních kurzů otevřel koncert Českého tria pro účastníky v sále Martinů na HAMU. Následovalo pět dní celodenního studování a sehrávání v prostorách ZUŠ Jana Hanuše. I zde byl program pro nejmladší

účastníky doplněn o společný hudebně-kreativní program. Logistické dovednosti organizátorů při vytváření rozvrhu čítajícího ke stovce položek komorních kusů v tom nejpestřejším instrumentálním obsazení jsou obdivuhodné.

Dcera dojíždí denně do Břevnova a cvičí Myslivečka, Martinů a Šostakoviče. Ve volných chvílích skáče v areálu s kamarády gumu a chodí na zmrzlinu, je horko na padnutí... „Mami, Vadim nám dal za úkol přemýšlet, proč je tam ta repetice?!“ Repetice nás nerozhází, ale rytmy v Serenádě Martinů dávají zabrat.

Dětští účastníci překonávali nejen své dosavadní hranice v oblasti komorní hry, ale i prvotní ostych z použití cizího jazyka jako komunikačního prostředku se spoluhráči z opačné části planety, když se sejdete v sextetu pod vedením Chorvatky s klarinetistou z Číny a violistkou z USA, není jiné cesty. Z výsledků se následně mohlo těšit publikum v Zrcadlové síni Klementina, při celodenním koncertním maratonu

v prostorách Anežského kláštera a v zámeckém areálu Tloskov.

Dcera hraje na koncertě s o pár let staršími spoluhráči první větu Serenády č. 1 Bohuslava Martinů. Díky domácí přítelkyni mám skladbu naposlouchanou do nejmenších detailů. Uf, zahráli to velmi hezky!

Nelze zde vyjmenovat všechny autory, jejichž díla na koncertech zazněla, ale např. závěrečný večerní

koncert v Anežském klášteře tvořila díla D. Šostakoviče, B. Martinů, G. Mahlera a L. Janáčka. Mladí umělci v žákovském a studentském věku zde hráli po boku profesionálů.

„Mami, já bych vážně chtěla whatsapp, abych si mohla s Magdičkou psát! A za rok určitě budu na Ameropě znova!“ Loučíme se i s paní Adou Slivanskou a Vadimem Mazo, který nepostradatelným ručníkem utírá pot

a podtrhuje tak souvislost s oficiálním heslem kurzů převzatým ze Stopařova průvodce po galaxii: **Don't panic! Nepanikařme, rok uteče jako voda.**

Další informace na:

www.ameropa.org,
www.eurohudebka.cz

Monika Vacová

Recenze publikace Mental processing of Western music harmony

Some developmental and cognitive aspects

/Anotace/

Publikace je zaměřena na problematiku hudební percepce a mentálního zpracování harmonických intervalů, akordů a harmonie. Tyto hudební parametry se vztahují k evropské hudební kultuře, k hudební psychologii a k poznávacím procesům vnímání hudby v lidské mysli. Autor vychází z teoretického dědictví H. Helmholtze, C. Stumpfa, Gestalt psychologie a zejména z kognitivního přístupu, který v současné době v hudební psychologii převažuje.

/Klíčové slova/

hudební percepce, mentální zpracování hudby, harmonie, konsonance, disonance, hierarchizace.

K jednomu z mála osobností současné české hudební kognitivní psychologie patří prof. PaedDr. Jiří Luska, CSc., působící jako vedoucí Katedry hudební výchovy Univerzity Palackého v Olomouci. Po odborných teoretických pracích *Sluch pro harmonii a jeho diagnostika* (Olomouc 1996) a *Sluch pro harmonii v ontogenezi* (Olomouc 2006) vydalo v roce 2017 vydavatelství UP jeho novou publikaci *Mental processing of Western music harmony: Some developmental and cognitive aspects*.

Publikace je zaměřena na teoretickou a empirickou reflexi mentálního zpracování harmonického hudebního materiálu. Svým předmětem se nachází v průsečíku zejména hudební teorie a hudební psychologie, přičemž tato interdisciplinární oscilace je zřetelná

Mental processing of
Western music harmony:

Some developmental and cognitive aspects

Jiří Luska

Olomouc 2017



Vystoupení na nádvoří zámku v Brandýse nad Labem 20. července 2018.

nejen u této recenzované práce, ale i u předchozích Luskových titulů.

Kniha nejprve připomíná milníky vývoje kognitivní psychologie, která se začala etablovat od druhé poloviny 50. let 20. století včetně paradigmat, s nimiž od počátku 80. let 20. století pracuje i kognitivně orientovaná hudební psychologie. Autor zvyrazňuje zejména podíl Johna A. Slobody, Carol L. Krumhanslové a dalších, kteří rozpracovali řadu dílčích otázek hudební kognice v oblastech vnímání, ontogeneze, hudebních schopností a neurofyziologie.

V těchto kapitolách je popsán historický přehled vývoje hudební kognitivní psychologie a jsou nastíněna nejdůležitější témata vztahující se obecně k vnímání a specifickým hudebního vnímání. Luska se věnuje především teoriím vnímání harmonie, problematice hierarchizace a očekávání v hudbě, preferenčním pravidlům a tónině jako stmelujícímu prostoru, v němž se odehrává řada hudebních i hudebně psychologických jevů. V závěru této první části se Luska pokouší strukturovat mentální schopnosti umožňující hierarchizovat hudební materiál v diatonickém i chromatickém hudebním kontextu a nalézt odlišnosti těchto schopností v průběhu hudební ontogeneze. Autor vychází z dědictví tónové psychologie H. Helmholtze a C. Stumpfa, principů Gestalt psychologie i z behaviorálních přístupů, uplatňovaných v hudební psychologii zejména v oblasti aplikace testovacích technik. Luska respektuje interdisciplinární povahu předmětu, a proto řadu témat sleduje jak z pohledu hudební psychologie, tak i hudební teorie. Je sympatické, že se přitom opírá nejenom o zahraniční zdroje, ale také o domácí hudebně teoretickou tradici a příspěvky O. Hostinského, K. Janečka a K. Risingera.

Značný prostor je vyčleněn sledování ontogenetického vývoje kompetencí zpracovat hudební materiál v mysli. Luska se s mimořádným zaujetím zabývá obecnějšími aspekty hudební ontogeneze a pokouší se v širším dosahu aplikovat svoji tezi o třech

vývojových linií sluchu pro harmonii. V tomto kontextu je probírána problematika sensorické konsonance a disonance u novorozenců. Srovnává metodiku a výsledky zahraničních výzkumů sensorické vnímání konsonance a disonance a konstatuje, že rozdílnost výsledků výzkumů může být mimo jiné způsobena nuancemi v jejich metodice a nedostatečnou deskripcí celé výzkumné procedury. V další kapitole je sledováno období předškolního věku, v němž se začíná formovat citlivost pro tonální centrum. Autorova pozornost se zaměřuje zejména na schopnost hierarchizovat tonální materiál a schopnost posoudit jeho konsonantnost a míru disonantnosti.

Neopominutelná část knihy je věnována hierarchii výškových parametrů. Luska zdůrazňuje důležitost tonality ve vertikálním a horizontálním uspořádání tónů a akordů, kde tonalita a vztahy mezi tenzí a uvolněním jsou považovány za prvotní a nejobecnější pravidla, která řídí a ovládají finální citění konsonancí.

Tematika knihy je v českém prostředí pěstována poměrně sporadicky (Luska, Beránková). Zatímco Beránková ve své disertaci hledá konsekvence na hudební vyučování, Luska se snaží řešit bazální terminologické otázky, strukturální pojetí schopností, senzitivity k tonálnímu centru a intra-tonální hierarchizace. Svou povahou míří spíše do oblastí základního výzkumu, kde jsou uvažována kritéria přínosu k poznání, ale paralelně aplikovaný ontogenetický pohled, jako jeden ze strukturujících aspektů publikace, nabízí i implikace hudebně edukační. Ve světovém kontextu je problematika řešena frekventovaněji, zejména ve vazbě na kognitivní hudební psychologii (Krumhanslová, Parncutt, Bharucha, Temperley, Koelsch). Je proto zcela smysluplné, že kniha vychází v angličtině. Hlavní přínosy Luskovy práce lze spatřovat v důsledném domýšlení problémů, které byly v aplikační rovině považovány za již vyřešené, a ve snaze dospět k obecnějším a současně i validnějším závěrům. Dalším pozitivem

publikace je zmapování a systematizace evropských i světových výzkumů v oblasti hudební kognitivní psychologie a autorovo domýšlení struktury sluchu pro harmonii. Zde vychází ze své dřívější knihy *Vývoj sluchu pro harmonii v ontogenezi* (2006), kde vymezuje sedm skupin harmonického sluchu. Nově ve svém schématu sluchu pro harmonii řadí mezi konvencionální faktory mezitonální harmonické a polyfonní citění, citění konsonantnosti a disonantnosti souzvuků a tonálně harmonické a tonálně polyfonické citění.

Publikace působí uceleným a systematickým dojmem. Jednotlivé kapitoly na sebe organicky navazují a jsou obsahově logicky provázány, a to i díky četným odkazům, notovým ukázkám a schémátům. Pozitivně je nutno ohodnotit také podrobný věcný a autorský rejstřík.

Svým tvůrčím zpracováním rozdílných teoretických přístupů, detailním popisem starších i nejnovějších výzkumů, ale také svým vlastním vkladem a novým vědeckým pohledem autora na tuto problematiku je publikace přínosným a inspirativním zdrojem pro studenty hudební výchovy, hudební pedagogy, ale i pro širší odbornou veřejnost, která by se o této specifické problematice chtěla dozvědět nové relevantní informace.

LUSKA, J. *Mental processing of Western music harmony: Some developmental and cognitive aspects*. Olomouc: Palacký University, 2017. ISBN- 978-80-244-5279-1. DOI:10.5507/pdf.17.24452791.

/Autorka/

Monika Vacová je studentka Ph.D. programu Hudební teorie a pedagogika, Univerzita Palackého v Olomouci.

vacova.monika@seznam.cz.

Petra Slavíková

Nová publikace s náměty podporujícími logopedickou prevenci u dětí předškolního věku prostřednictvím hudebních činností

/Autorka/

Mgr. et Mgr. Petra Slavíková je doktorkou na Katedře hudební výchovy Pedagogické fakulty UK. Jejím školitelem je doc. PaedDr. Miloš Kodejška, CSc.

Zařazování hudebních činností za účelem podpory rozvoje řeči není nový ani inovativní přístup, nicméně autorka Milena Kmentová se snaží implementovat aktivity odpovídající schopnostem a potřebám dětí předškolního věku s cílem systematického rozvoje obecné hudebnosti a komunikačních schopností – konkrétněji slovní zásoby. Nezaměřuje se pouze na děti s narušenou komunikační schopností či na děti pocházející z multilingvního prostředí, ale i na děti s fyziologickým vývojem řeči, kterým má posloužit jako preventivní logopedická podpora. Propojením logopedické prevence a hudebních činností v rámci předškolního vzdělávání se autorka věnovala už ve své předchozí odborné publikaci (Kmentová, 2015).

Slovo, slůvko, slovíčko, honem poběž, písničko! (Kmentová, 2018) slouží jako metodický materiál pro přímou aplikaci v mateřských školách či jiných předškolních vzdělávacích institucích. Jeho vydání předcházelo ověřování učitelkami prostřednictvím realizace experimentální výuky a optimalizování metodiky do finální podoby (Kmentová, 2016). Téměř paralelně byla publikována také kniha *Rohlík, auto, dům: Rozvoj řeči dítěte s narušenou*

komunikační schopností (Škaloudová, 2018), která je motivována pohádkou, dále doprovázená básničkami a hrami se slovy. I když se mohou zdát na první pohled jako velmi podobné, publikace Kmentové (2018) propojuje rozvoj řeči s hudebními hrami a písničkami, zatímco publikace Škaloudové (2018) se hudební oblasti věnuje jen okrajově – jmenováním tematicky souvisejících písní.

Podoba metodických podkladů publikace *Slovo, slůvko, slovíčko, honem poběž, písničko!* (2018) se skládá z patnácti hudebně jazykových her a námětů na práci s písněmi zaměřenými na rozvoj slovní zásoby. Hry jsou pestré svým charakterem, obsahem, v rozvíjených oblastech řeči a v rámci hudby. V oblasti řeči se soustředí na správnou artikulaci, práci s dechem a v největším poměru pak na budování pasivní a aktivní slovní zásoby. V oblasti hudební se zaměřují na rozvoj sluchové pozornosti, rytmického a tonálního citění, např. dokončení předvětí a závětí. Přestože jsou hry rozmanité v cílech rozvoje či charakteru hry, všechny dodržují obdobnou strukturu, která napomáhá čtenáři se snáze zorientovat. V první řadě je uvedený název hry, následovně je zmiňován cíl v oblasti

hudebních a komunikačních schopností, dále je stručně popsána motivace hry a uvedené potřebné pomůcky pro realizaci. Delšímu popisu se ale nevyhnu průběh aktivity, který je doplněn i ukázkovým notovým materiálem. V závěru struktury her se pak objevují scénáře možných rizik, navrhované variace hry, další zkušenosti získané během jejího provádění a v některých případech i doplňující obrazový materiál.

Většinu hudebně jazykových her propojuje motivační prvek, kterým se stala postava robota Oskara. Robot Oskar se učí mluvit, a proto přišel požádat děti, zda by mu v jeho úsilí nepomohly. Děti učí Oskara významy slov, učí ho používat zdrobněliny, protiklady, ale také to, co je a není k jídlu, co má jakou barvu nebo jak se správně počítá. Postavu robota Oskara znázorňuje papírová loutka, jejíž šablona je také součástí publikace. Kromě šablony papírové loutky se také v obrazových přílohách u některých her nachází obrázkové kartičky, které souží jako vizuální podpora při rozšiřování slovní zásoby; ty je možné jednoduše okopírovat, vystříhat a vybarvit. Autorkou velmi vkusných a osobitých ilustrací je Lucie Fričová, která velmi jednoduše, ale citlivě vystihla potřebnou sdělovací informaci ilustrací vztahujících se k dané hře. Je třeba ocenit i přiložený notový materiál ke každé z her, který je odpovídající jak z hlediska polohy, tak z hlediska hlasového rozsahu dítěte předškolního věku. Zařazení elementárních rytmických a melodických prostředků a jednoduchých hudebních forem také odpovídá schopnostem a dovednostem předškolních dětí a umožňuje jim rychle se v nich zorientovat, naučit se je a zapojit se tak do společné hry. Hry k účasti vybízejí nejenom pěveckými, řečovými či kolektivními činnostmi, ale jsou také přitažlivé používáním hudebních nástrojů dětského Orffova instrumentáře, plastových tyčí boomwhackers nebo neobvyklých „hudebních nástrojů“ jako jsou kupříkladu víčka od PET láhvi či jídelní hůlky. Ani dalším „hudebním nástrojům“ či herním



variacím se autorka nebrání, ale naopak probouzí ve čtenáři pedagogickou tvořivost, se kterou může (ba je dokonce žádoucí) k aktivitám přistupovat. Pro utvoření představy a nasměrování čtenáře uvádí u jednotlivých her možné obměny a navazující aktivity, které se již v praxi osvědčily.

Publikace Mileny Kmentové je v souladu s odbornými základy hudební pedagogiky, logopedické prevence a vývojové psychologie, přestože je teoretická část publikace stručná. Autorka odkazuje na výzkumná a vědecká zjištění, ale čtenáře jimi nezatežuje. Cílovou skupinou metodiky jsou totiž pedagogové vyučující v předškolních zařízeních, kterým má posloužit k přímé aplikaci za účelem rozvoje dětí v oblasti hudební i řečové.

Literatura:

KMENTOVÁ, Milena. *Hudební a řečové projevy předškolních dětí a jejich vzájemné ovlivňování*. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2015. ISBN 978-80-7290-869-1.

KMENTOVÁ, Milena. *Hudba jako výrazný prostředek kultivace řeči předškolních dětí*. Praha, 2016. Disertační práce. Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta. Vedoucí práce Miloš Kodejška.

KMENTOVÁ, Milena. *Slovo, slůvko, slovíčko, honem poběž, písničko! Hudební činnosti v logopedické prevenci*. Praha: Portál, 2018. ISBN 978-80-262-1333-8.

ŠKALOUDOVÁ, Renata. *Rohlík, auto, dům: Rozvoj řeči dítěte s narušenou komunikační schopností*. Praha: Portál, 2018. ISBN 978-80-262-1331-4.

Zdroj:

www.portal.cz

Kateřina Hurníková

Flautoškolka aneb flétnová výuka předškolních dětí hrou

/Anotace/

Článek představuje nový metodický koncept flétnové skupinové výuky předškolních dětí s názvem Flautoškolka. Učebnice, která je určena pro pětidírkovou zobcovou flétnu, vychází z hravých forem výuky a zaměřuje se na celkový rozvoj hudebních schopností.

/Klíčové slova/

pětidírková flétna, flétnová výuka, skupinová výuka

/Autorka/

PhDr. Kateřina Hurníková, Ph.D. vyučuje na katedře hudební výchovy Pedagogické fakulty Univerzity Karlovy.

Mateřské školy reagují na zájem rodičů o mimoškolní aktivity dětí, a tak nabízejí řadu nejrozličněji zaměřených kroužků. Trvale velký zájem je o „flétničku“, tedy o výuku hry na sopránovou zobcovou flétnu. Stále totiž přetrvává představa, že hra na zobcovou flétnu je snadná a že se tedy na ni celkem lehce dokážou naučit hrát i nejmenší děti. Avšak skutečnost je poněkud jiná. Pro rozložení nástroje je sice potřeba jen malé množství vzduchu, hráč však musí svůj dech dokonale ovládat. Tím, že nástroj neklade téměř žádný odpor, vzduchový proud přímo ovlivňuje intonaci a barvu tónu. Hrát kvalitní a intonačně čisté tóny je proto pro začátečníka náročné. Pro malé děti je také obtížné osvojit si správné držení nástroje, který je pro ně ještě velký. Problematická je zejména poloha levého palce a pozice pravé ruky. Vzhledem k tomu, že lektoři kroužků nejsou v naprosté většině profesionálně školení flétnoví pedagogové, děti si osvojují zlovyky, které – pokud chtějí ve hře na flétnu pokračovat – se pak musí složitě odnaučovat.

Pro předškolní děti je mnohem vhodnějším nástrojem pětidírková flétna, a to z mnoha důvodů. Svými rozměry lépe odpovídá dětské ruce, odpadají problémy s obtížemi při držení nástroje – na zadní straně jsou prohlubně pro oba palce, na přední straně i pro levý ukazováček – zvládnutí prstové techniky je tak pro děti mnohem snadnější. Rozsah nástroje tvoří šest tónů (g1–e2), které jsou snadno hratelné, protože se nevyužívají tzv. vidličkové hmaty. Flétna

vyžaduje větší výdechový proud, který mohou děti lépe ovládat, a tak dosáhnou zvukově kvalitnějšího projevu. I když někteří pedagogové tuto flétnu ve výuce předškolních dětí již využívají, doposud u nás chyběla odpovídající ucelená metodika. Jejího vypracování se ujal náš přední flétnový pedagog Jan Kvapil, jehož zná hudební veřejnost především jako neúnavného organizátora flétnových seminářů pro učitele ZUŠ, spoluautora třídní učebnice hry na zobcovou flétnu s názvem *Flautoškola* a donedávna ředitele *Letní školy staré hudby* v Prachaticích. Jan Kvapil se také podstatnou měrou zasloužil o zavedení výuky hry na zobcovou flétnu jako hlavního oboru na našich konzervatořích. Spoluautorkou nové učebnice je Hana Šťastná, která vyučuje na ZUŠ a své dlouhodobé zkušenosti z práce s malými dětmi předává i jako lektorka seminářů dalším pedagogům.

Flautoškolka pro pětidírkovou zobcovou flétnu je ucelený metodický koncept flétnové výuky předškolních dětí, zaměřený na skupinovou výuku v kroužcích. Obsahuje bohatě ilustrovaný *Flautikův sešit*, což je v podstatě pracovní sešit a zároveň učebnice pro děti, a *Metodický sešit pro učitele*. V něm učitelé najdou nejen podrobný návod, jak s učebnicí pracovat, ale i množství námětů pro další hudební činnosti. Výuka je vedena formou her, děti nehrají podle not, ale podle tabulatur a fonogestiky. Koncept vychází z věkových zvláštností dětí, nejedná se jen o samotnou flétnovou výuku, nýbrž o celkový rozvoj hudebních schopností. Prolínají se zde činnosti nástrojové,

vokální, hudebně pohybové i poslechové. Autoři svou metodickou koncepcí neorientují na výkon, ale na prožití. Výukou provází skřítek Flautik a jeho kamarádi, jejichž příhody mají především motivační charakter. Učebnice je vybavena i pomocným materiálem – samolepkami a obrázkovými kartičkami, které lze využít různými způsoby. Látka je rozvržena do 23 lekcí, počítá se s roční výukou v rámci jednoho školního roku, s prací v malých skupinách 4–6 dětí ve věku 5–6 let. V lekcích jsou říkadla, rozmanitá dechová, artikulační a prstová cvičení, rytmické a sluchové hry a další aktivity.

Metodika je velmi důkladně zpracovaná, přitom však dává prostor pedagogově kreativě. Pracovní sešit je pro



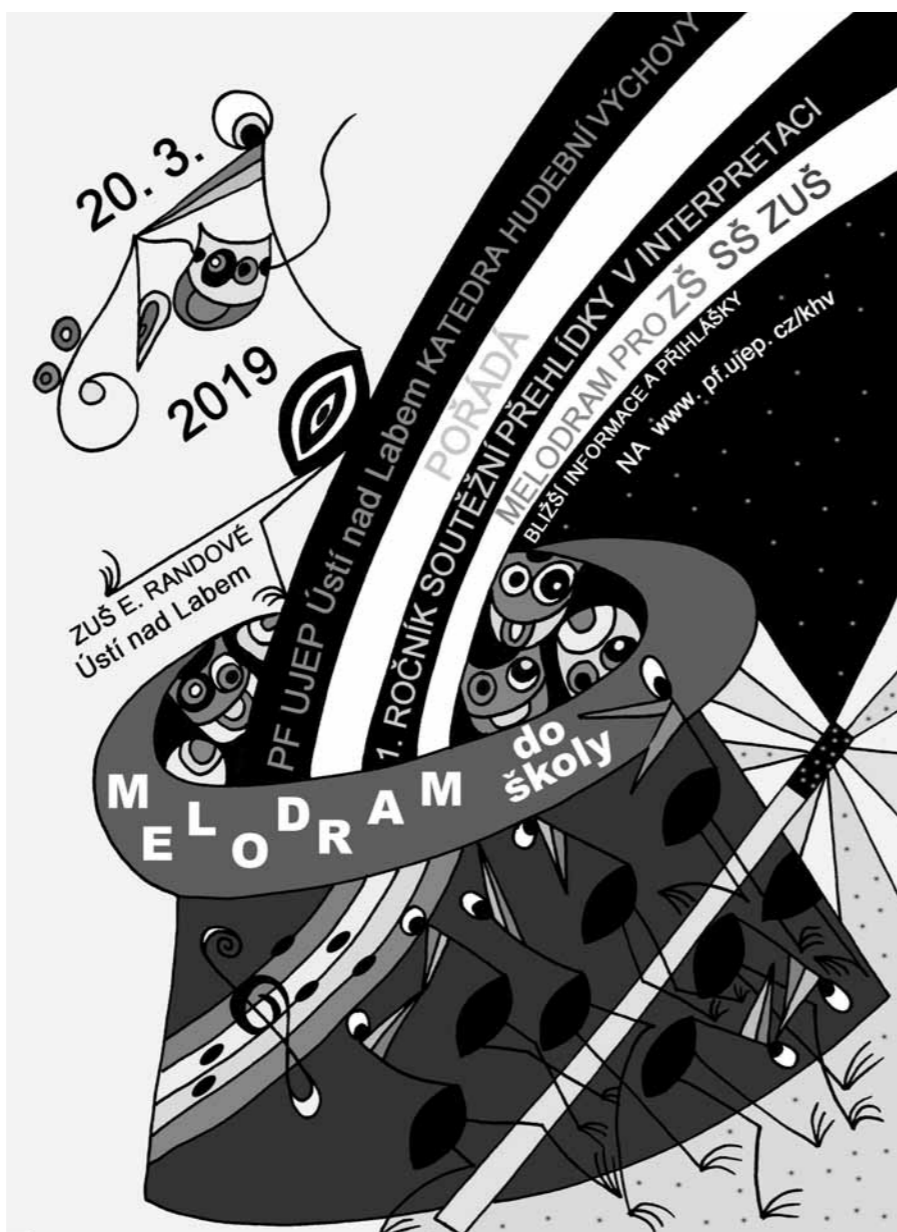
děti atraktivní i po výtvarné stránce, vkusné a fantazijně laděné ilustrace jsou dílem Andrey Tachezy. Závěrem lze říci, že hra na pětidírkovou flétnu je celkově jednodušší, děti si snadněji osvojí základní nástrojové dovednosti. Ať už se flétnoví pedagogové rozhodnou pro zobcovou flétnu „klasickou“ nebo pětidírkovou, mohou z Flautoškolky převzít mnohé podněty.

ŠTÁTNÁ, Hana a Jan KVAPIL. *Flautoškolka pro pětidírkovou zobcovou flétnu*. Praha: Bärenreiter, 2018, 97-90-260-1087-1.

ŠTÁTNÁ, Hana a Jan KVAPIL. *Flautikův sešit*. Praha: Bärenreiter, 2018. ISMN 979-0-2601-0870-7.

ŠTÁTNÁ, Hana a Jan KVAPIL. *Metodický sešit pro učitele*. Praha: Bärenreiter, 2018. ISMN 979-0-2601-0871-4.

Doporučujeme



Hudební výchova obsah 26. ročníku, 2018

Původní vědecké statě a výzkumné zprávy

- Haragová, P. Slovenský skladateľ Jozef Podprocký a jeho tvorba pre akordeón. Pedagogicko-interpretáčnã analýza vybraných inštruktívnych skladieb 1/15
- Hons, M. Česká hudební teorie v kritických názorech Karla Janečka (Ke 115. výročí narození vůdčí osobnosti české moderní hudební teorie) 1/5
- Chumchal, J., Kusák, J. Z dějin hudební výchovy na Valašskomeziříčsku od konce 19. do 20. let 20. století Jan Nepomuk Polášek (1873–1956) 2/9
- Králová, E. – Lanáková, M. Hudobné činnosti na optimalizáciu atmosféry u žiakov obdobia prechodu do primárneho vzdelávania 3+4/12
- Pecháček, S. Tvorba Jindřicha Felda pro dětské sbory 1/12
- Příbylová, L. Paul Hindemith – ohlédnutí za velkým mistrem hudby 20. století, autorem mimořádného hudebně pedagogického díla 3+4/15
- Rodičová, J. Vznik a vývoj hudebních institucí zejména ve vymezených oblastech jihočeského kraje 2/5
- Sedláček, M. Život bez hudby si žáci neumějí představit: k aktuální problematice hudební výchovy dětí a mládeže 3+4/6
- Šobáňová, B. Hudební výchova na 1. stupni ZŠ a Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání 3+4/9

Původní didaktické studie

- Bělohávková, P. Atonalita – možnosti kreativních přístupů v hudební výchově 2/13
- Ehrenberger, J. Problémy rozvoje hudebního sluchu 3+4/18
- Pecháček, S. Jiří Těml a jeho sborová tvorba pro děti 3+4/27
- Přehledové články a studie
- Bláha, J. Několik poznámek k cyklu Hudba a obraz, ročník 2018 1/19
- Bláha, J. Pozdní baroko II: Sebastiano Ricci a Arcangelo Corelli 1/20
- Bláha, J. Pozdní baroko III: Egid Quirin Asam a Johann Sebastian Bach 2/17
- Bláha, J. Pozdní baroko IV: Václav Vavřinec Reiner a Jan Dismas Zelenka 3+4/22
- Bláha, J. Pozdní baroko V: Franz Anton Maulbertsch a Georg Friedrich Händel 3+4/24

Metodické náměty a inspirace

- Felix, B. Učitel hudby a jeho poslanie v dobových premenách 3+4/32
- Jiříčková, J. Pojďte s námi na výlet 1/22
- Minaříková, L., Novotná, D. Komunikace v tvůrčím procesu jako prostředek mezigenerační spolupráce v různých sociálních prostředích 2/22
- Šutková, L. Dětské lidové hudobné nástroje a ich využitie na hodine hudobnej výchovy 2/19
- Váňová, H. Janáčková Bystrouška a dítě předškolního věku 3+4/35

Jubileja, zprávy, recenze, stálé rubriky

- Agopian, V. O hudbě anglicky – A Methodological Analysis of „The European Piano Method“ (volumes 1, 2 and 3) by Fritz Emonts 1/28
- Agopian, V. O hudbě anglicky – A Methodological Analysis of Piano Books for Beginners: The Chester, Suzuki, Bastien, and Alfred Methods 2/30
- Agopian, V. O hudbě anglicky – A Backward Glance and a Forward Glimpse: Janžurová in comparison with the Thompson, Alfred, Bastien, Emonts, Chester, and Suzuki methods (part 1) 3+4/41
- Bělohávková, P. Významná ocenění udělená hudebním pedagogům 1/26
- Bělohávková, P. Z hudebních výročí (leden až březen 2018) 1/31
- Bělohávková, P. Z hudebních výročí (duben–červen 2018) 2/29
- Bělohávková, P. Z hudebních výročí (červenec–prosinec 2018) 3+4/56
- Bezděk, J. Hudba Hradní stráže a Policie ČR & Gymnázium a Hudební škola hl. m. Prahy uvedly mladé talenty 2/27
- Hurníková, K. Flautoškolka aneb flétnová výuka předškolních dětí hrou 3+4/53
- Jiříčková, J. IV. mezinárodní hudební olympiáda Jiříčková, J. Hudební olympiáda České republiky 2/25
- Kmentová, M. Objektívni informace a pár subjektivních postřehů z 25. ročníku kurzů a festivalu komorní hudby Ameropa 2018 3+4/47
- Slavíková, P. Nová publikace s náměty podporujícími logopedickou prevenci u dětí předškolního věku prostřednictvím hudebních činností 3+4/51
- Šiříčková, J. Recenze – Ondřej Ruml: NAHUBU (CD) 1/32
- Vacová, M. Recenze publikace Mental processing of Western music harmony: Some developmental and cognitive aspects 3+4/49
- Notové a obrazové přílohy**
- Bláha, J. Obrazová příloha z cyklu Hudba a obraz 1/1–4
- Podprocký, J. Jedna druhéj... 1/1–13
- Lochovský, M. Studie kvaternionu; Le Cam, D. Houbová polévka plující v nekonečném času; Konyukovskaya, A. Dekafonická skladba 2/1–4
- Dusík, J. J., arr. Bělohávková, P. Pastorella in G 3+4/1–8

Abstracts

- Abstracts No. 1 1/4
- Abstracts No. 2 2/4
- Abstracts No. 3+4 3+4/4

Z hudebních výročí (červenec až prosinec 2018)

7

2. 7. – **Jarmila Gabrielová**, 70. výročí narození české muzikoložky a pedagožky (1948)
3. 7. – **Ivan Petrželka**, 90. výročí narození českého muzikologa a pedagoga (1928–2009)
4. 7. – **Oldřich Duzbaba**, 110. výročí narození českého hudebního pedagoga (1908–1985)
7. 7. – **František Hais**, 200. výročí narození českého flašinetáře a autora kramářských písní (1818–1899); **Alena Veselá**, 95. výročí narození české varhanice a pedagožky (1923)
14. 7. – **Miloš Hons**, muzikolog, 55. výročí (1958); **Pavel Kühn**, 80. výročí narození českého sbormistra a dirigenta (1938–2003)
16. 7. – **Pinchas Zukerman**, 70. výročí narození izraelského houslisty a dirigenta (1948)
17. 7. – **Bohumír Jan Dlabač**, 260. výročí narození českého hudebního lexikografa, historika, básníka a knihovníka (1758–1820); **Miroslav Petráš**, 70. výročí narození českého violoncellisty a pedagoga (1948)
20. 7. – **Jan Bedřich Kittl**, 150. výročí úmrtí českého skladatele a dirigenta (1806–1868)
21. 7. – **Jan Nepomuk Mälzel**, 180. výročí úmrtí vynálezce metronomu (1772–1838)
22. 7. – **Iva Bittová**, 60. výročí narození české multižánrové houslistky a zpěvačky (1958)
23. 7. – **Emil Leichner**, 80. výročí narození českého klavíristy a pedagoga (1938)
26. 7. – **Tadeusz Baird**, 90. výročí narození polského skladatele a pedagoga (1928–1981); **Luboš Andršt**, 70. výročí narození českého jazzového kytaristy a skladatele (1948)

8

1. 8. – **František Kmoch**, 170. výročí narození českého kapelníka, skladatele a pedagoga (1848–1912); **Miloslav Kabeláč**, 110. výročí narození českého skladatele a pedagoga (1908–1979)
2. 8. – **Alfred Schnittke**, 20. výročí úmrtí rusko-německého skladatele, hudebního teoretika, klavíristy a pedagoga (1934–1998); **Miloslav Ištvan**, 90. výročí narození českého skladatele, hudebního teoretika a pedagoga (1928–1990)
5. 8. – **Nicola Vaccai**, 170. výročí úmrtí italského skladatele a pedagoga (1790–1848)
7. 8. – **Henry Litolf**, 200. výročí narození francouzského klavíristy, skladatele a vydavatele (1818–1891)
12. 8. – **Leoš Janáček**, 90. výročí úmrtí českého skladatele, hudebního teoretika a skladatele (1854–1928)
13. 8. – **Václav Holzknecht**, 30. výročí úmrtí českého klavíristy, muzikologa, hudebního publicisty, dramaturga a pedagoga (1904–1988)
15. 8. – **Marin Marais**, 290. výročí úmrtí francouzského hráče na violu da gamba a skladatele (1656–1728)
16. 8. – **Jan Josef Dusík**, 280. výročí narození českého kantora a varhaníka (1738–1818; 24. 6. – 200. výročí úmrtí)
20. 8. – **Luigi Forino**, 150. výročí narození italského violoncellisty a skladatele (1868–1936)
21. 8. – **Zdeněk Lukáš**, 90. výročí narození českého skladatele a sbormistra (1928–2007)
22. 8. – **Karlheinz Stockhausen**, 90. výročí narození německého skladatele a hudebního teoretika (1928–2007)
24. 8. – **Jean Michel Jarre**, 70. výročí narození francouzského skladatele (1948)
25. 8. – **Leonard Bernstein**, 100. výročí narození amerického skladatele, klavíristy, dirigenta hudebního popularizátora (1918–1990)
26. 8. – **Ralph Williams Vaughan**, 60. výročí úmrtí anglického skladatele (1872–1958)

9

1. 9. – **Lubomír Koželuha**, 100. výročí narození českého sbormistra, skladatele a pedagoga (1918–2008, 10. 9. – 10. výročí úmrtí)
3. 9. – **Josef Bastl**, 150. výročí narození českého houslisty, skladatele a pedagoga (1868–1932)
5. 9. – **Karel Pravoslav Sádlo**, 120. výročí narození českého violoncellisty a pedagoga (1898–1971)
10. 9. – **Václav Jan Sýkora**, 100. výročí narození českého cembalisty, klavíristy a muzikologa (1918–1974)
12. 9. – **Theodor Kullak**, 200. výročí narození německého klavíristy, pedagoga a skladatele (1818–1882)
13. 9. – **Luboš Sluka**, 90. výročí narození českého skladatele (1928)
14. 9. – **Johann Nepomuk Hummel**, 240. výročí narození rakouského skladatele, klavíristy, dirigenta a pedagoga (1778–1837)
22. 9. – **Andrea Bocelli**, 60. výročí narození italského pěvce (1958)
23. 9. – **Radomír Melmuka**, 80. výročí narození českého klavíristy a pedagoga (1938)
25. 9. – **Eugen Suchoň**, 110. výročí narození slovenského skladatele, hudebního teoretika a pedagoga (1908–1993)
26. 9. – **Pavel Vranický**, 210. výročí úmrtí českého kapelníka a skladatele (1756–1818); **Karel Hoffmeister**, 150. výročí narození českého klavíristy a pedagoga (1868–1952); **George Gershwin**, 120. výročí narození amerického skladatele a klavíristy (1898–1937)
29. 9. – **Martin Turnovský**, 90. výročí narození českého sbormistra a dirigenta (1928)
30. 9. – **David Fjodorovič Oistrach**, 110. výročí narození ruského houslisty, pedagoga a dirigenta (1908–1974)

10

1. 10. – **Jitka Ludvová**, 75. výročí narození české muzikoložky (1943)
10. 10. – **Václav Jan Sýkora**, 100. výročí narození českého klavíristy, skladatele a muzikologa (1918–1974)
12. 10. – **Jiří Hlaváč**, 70. výročí narození českého klarinetisty a pedagoga (1948)
16. 10. – **Alexander Dreyschock**, 200. výročí narození českého klavíristy a skladatele (1818–1869)
17. 10. – **Domenico Zipoli**, 330. výročí narození italského skladatele, varhaníka a misionáře (1688–1726); **Andrej Nikolajevič Rimskij-Korsakov**, 140. výročí narození ruského muzikologa (1878–1940); **Josef Vlach**, 30. výročí úmrtí českého houslisty a dirigenta (1923–1988)
18. 10. – **František Picka**, 100. výročí úmrtí českého skladatele a dirigenta (1873–1918)
24. 10. – **Charles Lecocq**, 100. výročí úmrtí francouzského skladatele (1832–1918); **Franz Lehár**, 70. výročí úmrtí rakouského skladatele maďarského původu (1870–1948)
25. 10. – **Georges Bizet**, 180. výročí narození francouzského skladatele (1838–1875); **Jan Nepomuk Maýr**, 130. výročí úmrtí českého dirigenta, skladatele a operního pěvce (1818–1888; 17. 2. – 200. výročí narození)
28. 10. – **Michel Blavet**, 250. výročí úmrtí francouzského flétnisty (1700–1768); **Karel Nedbal**, 130. výročí narození českého sbormistra, dirigenta a skladatele (1888–1964)
30. 10. – **Jaroslav Smýkal**, 80. výročí narození českého klavíristy (1938)
31. 10. – **Francesco Maria Veracini**, 250. výročí úmrtí italského houslisty a skladatele (1690–1768 tamtéž)

11

1. 11. – **Josef Hála**, 90. výročí narození českého klavíristy, cembalisty a pedagoga (1928)
4. 11. – **Yveta Simonová**, 90. výročí narození české zpěvačky (1928)
6. 11. – **Francis George Schott**, 60. výročí úmrtí skotského skladatele (1880–1958); **Charles Munch**, 50. výročí úmrtí francouzského dirigenta a houslisty (1891–1968)
8. 11. – **Joseph Aloys Schmittbauer**, 300. výročí narození německého skladatele, kapelníka a stavitele nástrojů (1718–1809); **Vlastislav Matoušek**, 70. výročí narození českého etnomuzikologa, skladatele, hráče na šakuhači a pedagoga (1948)
10. 11. – **François Couperin**, 350. výročí narození francouzského skladatele, clavecinisty a varhaníka (1668–1733); **Ennio Morricone**, 90. výročí narození italského skladatele filmové hudby a dirigenta (1928)
12. 11. – **Umberto Giordano**, 70. výročí úmrtí italského skladatele (1867–1948)
13. 11. – **Giocchino Rossini**, 150. výročí úmrtí italského skladatele (1792–1868); **Jaromír Vejvoda**, 30. výročí úmrtí českého kapelníka a skladatele (1902–1988)
14. 11. – **Johann Nepomuk Hummel**, 240. výročí narození rakouského skladatele a klavíristy (1778–1837)
19. 11. – **Franz Schubert**, 190. výročí úmrtí rakouského skladatele (1797–1828)
21. 11. – **Friedrich Wilhelm Marpurg**, 300. výročí narození německého skladatele a hudebního teoretika (1718–1795)
23. 11. – **Otakar Vondrovic**, 110. výročí narození českého klavíristy a pedagoga (1908–1985); **Emil Viklický**, 70. výročí narození českého klavíristy a skladatele (1948)
28. 11. – **František Drdla**, 150. výročí narození českého houslisty a skladatele (1868–1944)
29. 11. – **Jan Riedelbauch**, 70. výročí narození českého flétnisty a pedagoga (1948)

12

1. 12. – **Jiří Pavlica**, 65. výročí narození českého houslisty, folkloristy a skladatele (1953)
3. 12. – **Antonín Borovička**, 50. výročí úmrtí českého kapelníka a skladatele (1895–1968)
8. 12. – **Bedřich Voldan**, 40. výročí úmrtí českého houslisty, metodika a pedagoga (1892–1978)
10. 12. – **Olivier Messiaen**, 110. výročí narození francouzského skladatele, varhaníka, hudebního teoretika a pedagoga (1908–)
14. 12. – **Jan Antonín Koželuh**, výročí úmrtí českého skladatele
14. 12. – **Carl Philip Emanuel Bach**, výročí úmrtí německého skladatele
19. 12. – **Jan Nepomuk Maxant**, 180. výročí úmrtí českého kantora, varhaníka a skladatele (1755–1838)
20. 12. – **Růžena Kurzová**, 80. výročí úmrtí české klavíristky a pedagožky (1880–1938); **Max Brod**, 50. výročí úmrtí německo-židovského libretisty, překladatele, spisovatele a skladatele (1884–1968)
22. 12. – **Giacomo Puccini**, 160. výročí narození italského skladatele (1858–1924)



ISSN 1210-3683

MK ČR E 6248

65 Kč

