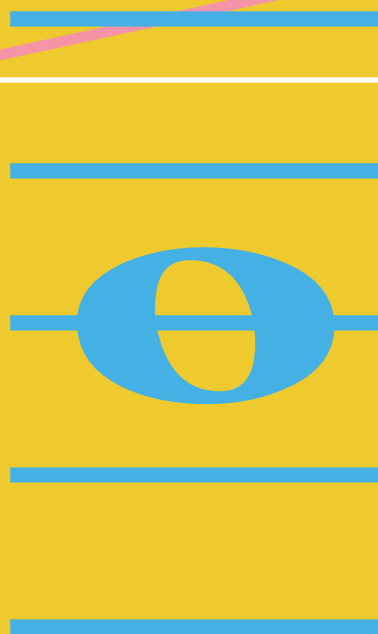


časopis pro hudební a obecně estetickou výchovu školní a mimoškolní

2 / 2020

# HUDEBNÍ VÝCHOVA



# HUDEBNÍ VÝCHOVA

## ročník 28/2020/číslo 2



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 Ašenbrenerová, Ph.D. (PdF UJEP, Ústí nad Labem), prof. PhDr. Eleonóra Baranová, CSc. (PedF UMB, Banská Bystrica, SR), PhDr. Mgr. Petra Běloháková, Ph.D., Mgr. Ivana Čechová (PedF UK, Praha), prof. Belo Felix, Ph.D. (PdF UMB, Banská Bystrica, SR), PaedDr. Jan Holc, Ph.D. (PedF JU, České Budějovice), prof. PhDr. Eva Jenčková, CSc. (PdF UHK, Hradec Králové), PhDr. Jiřina Jiříčková, Ph.D. (PedF UK Praha), doc. PaedDr. Slávka Kopčáková, Ph.D. (FF PU, Prešov, SR), PaedDr. Eva Králová, Ph.D. (Fakulta zdravotnictva TnUAD v Trenčíne), doc. 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@email.cz

**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 2020  
MK ČR E 6248, ISBN 1210–3683

### /Obsah/

#### PŮVODNÍ VĚDECKÉ STATĚ A VÝZKUMNÉ ZPRÁVY

**Renata Horáková:** Ovlivňuje hudební nadání jazykové a komunikační schopnosti a dovednosti? **6**

#### PŮVODNÍ DIDAKTICKÉ STUDIE

**Libuše Tichá:** K aktuálním otázkám klavírního vyučování – 2. část **9**

#### PŘEHLEDOVÉ ČLÁNKY A STUDIE

**Helena Šmídová:** Edvard Schifffauer a jeho tvorba pro děti a mládež **13**  
**Jaroslav Bláha:** Osová vyváženost sonátové formy a kompozice do trojúhelníku **16**

#### NOTOVÁ PŘÍLOHA

**Milena Raková, Jiří Žáček** – příloha k článku Aleny Tiché

#### METODICKÉ NÁMĚTY A INSPIRACE

**Alena Tichá:** Cesta ke zlepšení intonační čistoty zpěvu dětí – 2. část **21**  
**Monika Petrusová:** Využití díla Emila Hradeckého v mateřské škole **26**  
**Kateřina Halbychová:** Osmisměrka Hudební nástroje symf. orchestru **39**

#### JUBILEA, ZPRÁVY, RECENZE, STÁLÉ RUBRIKY

**Mariana Kološtová:** (Nielen) o komunikativnosti hudby s jubilantkou Evou Michalovou **31**  
**Eliška Mejvaldová:** Hudební olympiáda ČR 2020 **34**  
**Jiřina Jiříčková:** Hravé hudební inspirace Lenky Pospíšilové **36**  
**Jiří Kusák:** Nový zpěvník lidových písní z Čech, Moravy a Slezska **38**  
**Miloš Kodejška:** Nová publikace o dětské hudební tvořivosti v preprimárním vzdělávání **40**  
**Jiřina Jiříčková:** Nové on-line podněty pro hudební výchovu **42**  
**Stanislav Pecháček:** Mozart and the Opera – z cyklu O hudbě anglicky **44**  
**Vít Gregor:** Průvodkyně – z cyklu O hudbě s úsměvem **46**  
**Petra Běloháková:** Z hudebních výročí duben–červen 2020 **48**

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).

# Hudební výchova

časopis



Časopis HUDEBNÍ VÝCHOVA  
je vydáván za finanční spoluúčasti  
NČHF

## /Editorial/

Vážení čtenáři,  
toto číslo časopisu vznikalo ve zcela ojedinělé době. Pandemie koronaviru utlumila některé lidské činnosti, ba celá odvětví, ovšem jiné projekty se pod tlakem dění rozvíjely téměř překotně. Zřejmě málokterá profesní skupina se naučila v tak krátkém období tolik nového jako učitelstvo: kdo se dosud vyhýbal moderním technologiím, byl nucen se s nimi spřátelit nebo je alespoň vzít na milost.

Ve zvláštní pozici se ocitla i hudební výchova a hudebníci obecně. Z úst ministra školství sice opakovaně zaznělo, že přetěžování žáků a studentů škol hlavního proudu úkoly z hudební výchovy není žádoucí, nikdo ovšem neposlal *hudebkáře* na neplacené volno, a tak i oni, přiměřeně posláni své instituce, pokračovali ve výuce distanční formou. Solidní prostor věnovala hudební výchově a dětským hudebním pořadům například Česká televize. A hudba sama dokazovala své celospolečenské poslání ve všech zasažených zemích a na všech frontách: spontánní muzicírování na balkónech, koncertování pod okny domovů seniorů, společný zpěv proti trudomyslnosti, nespočet charitativních koncertů přenášených z prázdných koncertních síní, spleené společné nahrávky písní a skladeb, na nichž se podílelo množství izolovaných jedinců... Hudebníci, od profesionálů až k amatérům-začátečnickům, prokazovali velikou akceschopnost. Hudební vzdělávání a vychovávání se nepřerušilo, tak i časopis Hudební výchova pokračuje v prezentaci výzkumů, zpráv a podnětů.

Úvodem **Renata Horáková** představuje ve výzkumné zprávě *Ovlivňuje hudební nadání jazykové a komunikační schopnosti a dovednosti?* výsledky své obhájené disertační práce. Horáková poukazuje na korelace mezi sledovanými schopnostmi a přináší další podněty pro rozvoj oblasti vzdělávání nadaných žáků a studentů.

V kategorii *Původní didaktické studie* zveřejňujeme druhou (závěrečnou) část stati **Libuše Tiché** *K aktuálním otázkám klavírního vyučování*, (1. část vyšla v 1/2020). Centrem tématu je opět systém *hudební představa – technická vybavenost – hudební vyjádření* a tentokrát se zaměřuje na práci s časovými múzickými faktory. Tichá se okrajově se dotýká významu znalosti nástrojů symfonického orchestru pro rozvoj témbrových představ mladého klavíristy a také sonátové formy, čímž vytváří pole některým dalším příspěvkům v časopisu.

Pokud v okamžicích krize hledáme příklady osobností, které se ctí prošly složitými obdobími, pak životní příběh skladatele a pedagoga **Edvarda Schifffauera** má v tomto čísle časopisu oprávněné místo. **Helena Šmídová** nám stručně přibližuje jeho životní osudy a podrobněji se věnuje tvorbě pro děti a mládež.

Sonátová forma, které se **Libuše Tichá** jen letmo dotkla ve své didaktické studii jako příkladu střídajícího se vzepětí a uvolnění, tvoří v přehledovém článku z cyklu *Hudba a obraz Jaroslava Bláhy* ústřední téma. *Osová vyváženost sonátové formy a kompozice do trojúhelníku* je autorem demonstrována na kompozici obrazu Jacquese-Louise Davida *Sokratova smrt a 1. věť Mozartovy sonáty C dur KV 545 Facile*. Mozartovská tematika je současně předmětem dalšího příspěvku ze stálé rubriky *O hudbě anglicky*, v níž se **Stanislav Pecháček** tentokrát soustředí na *Mozartovy opery*.

Dokončení rozsáhlého dvoudílného článku *Cesta ke zlepšení intonační čistoty zpěvu dětí* připravila pro rubriku *Metodické náměty a inspirace* **Alena Tichá**. První část jsme uvedli v čísle 4/2019. Autorka se ve strukturovaném textu cyklicky vrací k problematice sluchové pozornosti, vzniku hudebních představ podpořených pohybem a k motivačním faktorům ve vokální výchově. Ze stávajících známých intonačních metod vybírá na základě svých bohatých zkušeností prvky nejužitečnější pro školní praxi. Článek doplňuje notová příloha tohoto čísla, kterou tvoří písně z dílny **Mileny Rakové** a **Jiřího Žáčka**.

Z přímých pedagogických zkušeností vychází i článek **Moniky Petrusové** *Využití díla Emila Hradeckého v mateřské škole*, prezentující část obhájené a oceněné diplomové práce autorky. Jedná se o příkladné integrativní pojetí dvou hudebněvýchovných situací, jejichž hudebním východiskem jsou klavírní miniatury Emila Hradeckého. I tento článek doprovází s laskavým skladatelovým souhlasem notová příloha.

K okamžitému použití při distanční výuce směřující pozornost žáků k ukázkám symfonické hudby poslouží další osmisměrka **Kateřiny Halbychové**, tentokrát ukrývající názvy nástrojů symfonického orchestru. Může tak tvořit autorkami nezamýšlenou přílohu k článku *K aktuálním otázkám klavírního vyučování*.

*Jubilea, zprávy, recenze, stálé rubriky* otevírá srdečný článek **Mariany Kološtové (Nielen)** *o komunikativnosti hudby s jubilantkou Evou Michalovou*. I redakce se připojuje ke gratulantům a blahopřeje dlouholeté člence redakční rady. **Eliška Mejvaldová** informuje o průběhu a výsledcích únorového 2. ročníku Hudební olympiády ČR, jež se v kontextu dalšího dění konala právě včas. K loňské, ale velmi milé akci se vrací **Jiřina Jiříčková** reportáží ze křtu publikace a CD Lenky Pospíšilové *Ententýn(a) Mandolína*. Recenzované publikace reprezentují široké spektrum hudebněpedagogické literatury po obsahové i formální stránce: **Jiří Kusák** představuje zpěvník lidových písní sestavený Juditou Kučerovou, **Miloš Kodejška** přibližuje monografii Petry Slavíkové věnovanou dětské hudební tvořivosti v preprimárním vzdělávání a **Jiřina Jiříčková** upozorňuje čtenáře na elektronickou publikaci Zuzany Selčanové *Hudební výchova v praxi*, která je konkrétním výsledkem projektu PedF UK *Podpora rozvoje oborově didaktických magisterských studijních programů*. V cyklu *O hudbě s úsměvem* naleznete šťavnaté čtení **Víta Gregora** s tématem tréma a výstižným názvem *Průvodkyně*. Pokud se vám po jeho přečtení bude *dělat husí kůže*, doporučujeme ponořit se do publikace Eny Stevanovič *Tréma u hudebníků a její prevence ve vzdělávacím systému*, jejíž recenzi jsme přinesli v čísle 3/2019.

Všem čtenářům přejeme pevné zdraví i nervy. Naše poděkování a srdečná gratulace jsou vedle Evy Michalové určeny také dalším jubilujícím členům redakční rady, **Libuši Tiché** a **Belu Felixovi**: abyste inspiraci všedních dní stále dokázali přetavovat do hudebněpedagogických pokladů, které oslovují a motivují další generace učitelů hudební výchovy!

Za redakci  
**Milena Kmentová**

## /Abstracts/

The content of the first journal *Music Education* in 2020 consists of valuable contributions by renowned Czech authors. We present the abstracts of their contributions.

### ORIGINAL RESEARCH ARTICLES AND RESEARCH REPORTS

#### HORAKOVÁ, R. Does Musical Talent Have an Impact on Language and Communication Abilities and Skills?

**Abstract:** The article deals with the education of musically gifted pupils with an emphasis put on their language and communication abilities and skills in the real conditions of the Czech education system and presents the results and conclusions of the research that was carried out within the dissertation thesis entitled “Musically gifted pupils and their language and communication ability”. The dissertation thesis was supported by a specific research of the Grant Agency of Masaryk University “The Current Trends of Music Theory Classes in Elementary Art Schools in the Czech Republic“ MUNI / A / 1068/2017.

**Key words:** Musical talent, musical ability, giftedness, musically gifted pupils, gifted pupils, highly gifted pupils, secondary school, elementary art school.

### ORIGINAL STUDIES – MUSIC DIDACTICS

#### TICHÁ, L. On current issues of piano teaching – part 2

**Abstract:** The author reflects on the questions of piano teaching. It is necessary to develop students’ understanding of music, freedom in movement, creativity and the desire to express themselves through piano interpretation. Art and technical issues should be solved at the highest possible level from the very beginning of the teaching process.

**Key words:** piano teaching, interpretation, musical idea, musical structure.

### SURVEY STUDIES

#### ŠMÍDOVÁ, H. Edvard Schifffauer and his work for children and youth

**Abstract:** This article deals with the personality of the contemporary composer and music educator Edvard Schifffauer and his work for children and youth. It deals with his life stories, which have influenced his difficult work in the music world during the normalization period. The short part of the article deals with the connection between music and theater, which is very typical for Schifffauer. The second part of the paper presents the

characteristics of the work in general and focuses on his work for children and youth, where the classification of this work is also found.

**Key words:** Edvard Schifffauer, work for children and youth, choral work for children and youth.

#### BLÁHA, J. Axial balance of sonata form and its triangle composition

**Abstract:** The second article in the 2020 cycle MUSIC AND PICTURE focuses on the key tectonic schemes of classical music and painting: the form of sonata and triangle composition. After a general analysis based on the visualizations of the sonata form and the compositional analysis, the second part of the article focuses on two concrete examples: 1<sup>st</sup> movement of Mozart’s C-dur KV 545 sonata “Facile” and the composition of the Jacques-Louis David painting *The Death of Socrates*.

**Key words:** tectonics, composition, musical form, triangle composition, sonata form, expository and evolutionary music, theme area.

### ANNEX OF SHEET MUSIC

#### RAKOVÁ, M., ŽÁČEK, J. – annex of the Alena Tichá’s article

### METHODOLOGICAL THEMES AND INSPIRATION SOURCES

#### TICHÁ, A. The way to improve the intonation purity of children’s singing – part 2

**Abstract:** The article provides exemplary stimuli for the development of musical skills and singing skills from the earliest age, focusing on the issue of intonation. It also draws attention to the pitfalls and obstacles of this development.

**Key words:** intonation, development of musical skills, development of singing skills.

#### PETRUSOVÁ, M. Musical-pedagogical work of Emil Hradecký and its applications in pre-school education

**Abstract:** The article is based on the diploma thesis “Music-pedagogical work of Emil Hradecký and its applications in pre-school education” defended in 2019. The mentioned model situations are examples of work of pedagogical use of piano miniatures of Emil Hradecký in common practice with pre-school children. Samples of musical activities are selected from the author’s album “Dvouhlasé klavírní skladbičky na jednu stránku “ and their non-musical content inspires for various musical

movement activities. Individual model situations can be used complexly or separately.

**Key words:** piano miniatures, Emil Hradecký, musical activities, model situation, kindergarten, preschool child.

### JUBILEES, NEWS, REVIEWS, PERMANENT COLUMNS

#### KOLOŠTOVÁ, M. (Not only) about the musical communication with the jubilee Eva Michalová

**Abstract:** The article describes the biographical and professional profile of Eva Michalová, the authentic interview with the jubilee explains her human and professional points of view.

**Key words:** personality, biographical and professional profile, Eva Michalová.

#### MEJVALDOVÁ, E. Music Olympiad in the Czech Republic 2020

**Abstract:** Article about the 2<sup>nd</sup> annual Music Olympiad in the Czech Republic – competition for musically multi-talented children and students. There is a description of the competition day with interesting workshops, as well as the explanation of purpose of the event.

**Key words:** music competition, concert, children and students, musical talent.

#### JIRIČKOVÁ, J. Playful Music Inspiration by Lenka Pospíšilová

**Abstract:** The article brings a brief review of the new publication *Ententýn(a) Mandolína* by Lenka Pospíšilová, a pedagogue, composer and chairwoman of the Czech Orff Society. The publication *Ententýn (a) Mandolína* contains 24 songs for children of an early school age, which are complemented by movement and dramatic activities associated with the songs and simple instrumental accompaniment.

**Key words:** reviews, songbook, music education, younger school age.

#### KUSÁK, J. A New Songbook of Folk Songs from Bohemia, Moravia and Silesia

**Abstract:** The review presents to readers with a song book called “*Padá, padá rosenka. Výběr českých, moravských lidových a slezských lidových písní*” by Judita Kučerová. The song book contains 115 folk songs covering various regions of the Czech Republic, and in addition to music education at schools, it can be used in pre-graduate training of future music teachers.

**Key words:** folk song, region, Bohemia, Moravia, Silesia, songbook, music education, music didactics, music pedagogy.

#### KODEJŠKA, M. A new publication about children’s musical creativity in pre-primary education

**Abstract:** In 2020, the publication entitled *Children’s musical creativity in pre-primary education* of Mgr. et Mgr. Petra Slavíková was published by Karolinum Press, Charles University. From the theoretical, research and methodical point of view, it clarifies musical creativity in preschool children and deals with its diagnostics and development support. In the hands of preschool educators, it can become a useful tool for cultivating the child’s personal development and improving pre-school music pedagogy.

**Key words:** Musical creativity, children’s musical creativity, musically pedagogical creativity, diagnostic, methodical impulses, Petra Slavíková.

#### JIRIČKOVÁ, J. New online ideas for music education

**Abstract:** The article *New online ideas for music education* brings a review of the publication, which was created in 2019 as part of the PedF UK project entitled *Support of the Development of Didactic Master’s Degree Programs*. The author of the publication is Zuzana Selčanová. The *Music education in practice* is intended especially for students of the master’s programme of music education. The electronic book deals with selected non-traditional methods and forms of teaching and brings ideas for teaching that should be enjoyable for both pupils and teachers.

**Key words:** Review, electronic publication, Music education in practice, didactics.

#### PECHÁČEK, S. Mozart and the Opera – from the cycle About music in English.

#### GREGOR, V. Guide – from the cycle About music with a smile.

#### BĚLOHLÁVKOVÁ, P. From Music Anniversaries (April–June 2020)

In our journal there is a regular column devoted to the anniversaries of musicians and music teachers from April to June 2020.

# Ovlivňuje hudební nadání jazykové a komunikační schopnosti a dovednosti?

## /Anotace/

Článek pojednává o vzdělávání hudebně nadaných žáků s akcentem na jejich jazykové a komunikační schopnosti v reálných podmínkách českého školství a prezentuje výsledky a závěry výzkumu, který byl realizován v rámci disertační práce s názvem „Hudebně nadání žáci a jejich jazyková a komunikační schopnost“. Disertační práce vznikla za podpory specifického výzkumu Grantové agentury Masarykovy univerzity. Současné trendy hudebně teoretické výuky v základních uměleckých školách České republiky MUNI/A/1068/2017.

## /Klíčová slova/

hudební nadání, hudebně nadaný žák, hudební schopnosti, mimořádné nadání, mimořádně nadaný žák, nadání, nadaný žák, střední škola, základní umělecká škola.

## /Autorka/

PhDr. Renata Horáková, Ph.D. pracuje jako školní inspektorka v Jihomoravském inspektorátu České školní inspekce, dlouhodobě se zabývá vzděláváním a podporou nadaných a mimořádně nadaných žáků v podmínkách českých základních, základních uměleckých a středních škol.

1 HORÁKOVÁ, Renata. *Hudebně nadání žáci a jejich jazyková a komunikační schopnost*. Brno, 2019. Disertační práce. Masarykova univerzita. Vedoucí práce: doc. PhDr. Marek Sedláček, Ph.D.

Hovoříme-li o komplexním rozvoji schopností a dovedností, právě hudební nadání v návaznosti na rozvoj schopností lingvistických a matematických z našeho pohledu patří mezi ty, které lze označit za specifické a zaslouží si detailnější pozornost. Z těchto důvodů považujeme za přínosné zabývat se touto problematikou opakovaně. Mnohé o vzdělávání žáků nadaných (nejen hudebně) již bylo řečeno a napsáno, přesto se ale domníváme, že i tento článek může přinést nové myšlenky, které lze aplikovat v praxi. Syntéza poznatků, která je nezbytná v rámci teoretické přípravy každého učitele, s následnou analýzou a empirickými zjištěními získanými z dotazníkových šetření u žáků středních škol, jejich učitelů a ředitelů v komparaci s výsledky získanými z výzkumu realizovaného Katedrou hudební výchovy Masarykovy univerzity v Brně a zjištěními České školní inspekce mohou být inspirací.

Rozhodně není cílem poukazovat na to, jak malá pozornost je věnována výchově a vzdělávání hudebně nadaných, ale spíše naznačit možnosti, jak zajistit podmínky pro dostatečný rozvoj talentu hudebně nadaných žáků v podmínkách českého školství (v SŠ i ZUŠ).

Napomáhat by tomu měly také realizace a naplňování školních vzdělávacích programů jak v ZUŠ, tak i v základních a středních školách, dále aktivní přístup učitelů k efektivním vyučovacím metodám, úpravy

organizace vyučování a v neposlední řadě legislativní podpora včetně doplňující mimoškolní činnosti.

Za velmi důležité považujeme zmínit, že **vyhledávání nadaných jedinců v ZUŠ včetně způsobu a možností jejich edukace v českém vzdělávacím systému je nejdůležitějším předpokladem pro rozvoj hudebních dovedností žáků**. Ve srovnání s podmínkami, jaké mají ve svých kmenových školách, je nutné konstatovat, že ne vždy se školám daří vytvořit funkční **systémovou podporu**. Je proto nutné znovu se zabývat obsahovou revizí **rámcových vzdělávacích programů** v návaznosti na současné trendy ve výuce hudební výchovy v České republice.

Rovněž je nutné poukázat i na rozdílnost některých výsledků a problematičnost jejich interpretace. Různorodost zahraničních výzkumů dosud umožňuje pouze částečné srovnání s výsledky, které máme k dispozici v České republice, nejednotnost ve vymezování klíčových pojmů, nebo malý výzkumný vzorek (často se jedná pouze o případové studie), jsou faktory, které nutně vedou ke generalizaci, a mnohdy není možné se jí vyhnout.

Tato teoretická příprava pak vedla k navazující myšlence, čemu je v současné době nutné věnovat primární pozornost. **Soubor respondentů** byl proto pečlivě vybírán v návaznosti na průběžné studium **metod a technik výzkumu**. S tím souvisel také **časový harmonogram včetně stanovení**

**výzkumných hypotéz**. Na základě toho byla data z dotazníkových šetření (určených primárně pro žáky vybraných středních škol) postupně vyhodnocována a analyzována se zjištěními získanými z dotazníků od ředitelů a učitelů středních škol a ředitelů ZUŠ.

Veškerá získaná data byla následně srovnána s výzkumem, který probíhal ve stejném období na Katedře hudební výchovy Masarykovy univerzity v Brně. Výsledky byly následně komparovány s dílčími zjištěními České školní inspekce.

**Za nadaného žáka jsme považovali** toho, který splnil alespoň jedno z kritérií:

- je žákem střední školy (prošel přijímacím, tedy výběrovým řízením), v našem případě se jednalo o 423 žáků,
- byl hodnocen na vysvědčení výbornou nebo chvalitebnou
  - z matematiky (234 žáků),
  - z českého jazyka (273 žáků),
  - z anglického jazyka (276 žáků).
 Ti, kteří dosáhli výše uvedených hodnocení, byli **považováni za nadané v rámci jednotlivých předmětů**. Dílčí podskupinou pak byli žáci hodnoceni na vysvědčení výbornou nebo chvalitebnou známkou z předmětů M, ČJ a AJ (jednalo se o 160 žáků), s těmito počty pak bylo operováno v rámci hypotézy č. 3 – žáci dosahující „lepší výsledků“;
- je/byl žákem ZUŠ (celkem 213 žáků).

Za **hudebně nadané žáky** jsme považovali všechny, kteří byli žáky ZUŠ alespoň jeden rok, protože prošli talentovými zkouškami v rámci přijímacího řízení k zájmovému vzdělávání. Celkový počet byl 208 žáků (5 žáků buď délku vzdělávání neuvědlo, nebo napsali, že v ZUŠ setrvali méně než 1 rok).

**Celkový počet respondentů (423 žáků)** je dostatečně relevantní k tomu, abychom získali validní

a reliabilní data. Současně byli osloveni **ředitelé SŠ (9) a ZUŠ (7), včetně učitelů SŠ (16)**, což odpovídalo zkoumanému vzorku škol. Dotazníky pro ředitele a učitele byly vnímány spíše jako doplňující a kontrolní zdroj informací pro data získaná z dotazníků pro žáky. Navíc je nutné uvést, že ředitelé a učitelé ZUŠ vyplňovali podrobnější dotazníky již v rámci výzkumného záměru, který realizovala Katedra hudební výchovy Pedagogické fakulty Masarykovy univerzity v Brně,<sup>2</sup> nechtěli jsme je proto opakovaně zatěžovat podobnými dotazy.

Na základě výše uvedeného byly stanoveny jednotlivé hypotézy, které byly s výjimkou jedné, potvrzeny v plném rozsahu.

**Hypotéza č. 1 „žáci navštěvující ZUŠ dosahují při studiu na SŠ lepších výsledků v matematice, českém jazyce a anglickém jazyce“**, se potvrdila.

**Hypotéza č. 2, že „žáci navštěvující ZUŠ mají lepší znalosti z HV než žáci SŠ, kteří ZUŠ sice nenavštěvovali, ale absolvovali výuku HV v ZŠ (9 let) a případně další 1–2 roky na SŠ“**, se potvrdila.

Vzhledem k naprosté převaze respondentů spadajících mimořádně slabým výkonem v testu do intervalu <0, 18> byl tento interval rozdělen na poloviny. Méně než 18 bodů získalo 252 žáků, z nichž 66 kromě devítiletého vzdělávání v hudební výchově v rámci povinné školní docházky uvedlo, že navštěvovali také ZUŠ.

Korelační koeficient byl kladný ve všech případech, tzn. pokud žák navštěvoval ZUŠ, dosáhl v testu výrazně více bodů (přímá závislost). Závislost byla vysoká především u první části testu a za bodový zisk žáka z testu celkem.

Pro potřeby ověření hypotézy č. 3 byli vybranou statistickou podskupinou žáci, kteří nebyli z žádného

2 KUČEROVÁ, Judita a kol. *Současné trendy hudebněteoretické výuky v základních školách České republiky*. Brno: Masarykova univerzita, 2018. ISBN 978-80-210-9219-8.

předmětu hodnoceni hůře než 2 (dosažovali „lepší“ výsledků) a současně uvedli známku ze všech předmětů. Pozitivní postoj k výuce HV žák vyjádřil v dotazníku výběrem odpovědi ANO v příslušné otázce.

Formulace alternativní hypotézy byla negací pracovní hypotézy č. 3. Byl prověřován předpoklad: **Žáci, kteří dosahují lepších výsledků v M, ČJ a AJ, nemají pozitivní postoj k výuce HV**.

Vybraný vzorek respondentů s lepšími výsledky (statistická podskupina) zahrnuje 160 žáků z celkového počtu 423 respondentů. Z toho 109 žáků zvolilo v dotazníku u otázky č. 1 odpověď ANO. Více než polovina žáků s lepšími výsledky, konkrétně 68,13%, jich má pozitivní postoj k HV, což znamená zamítnutí alternativní hypotézy a potvrzení platnosti hypotézy č. 3.

**Hypotéza č. 3, že „žáci, kteří dosahují lepších výsledků v M, ČJ a AJ, mají pozitivní postoj k výuce HV“**, se potvrdila.

Formulace alternativní hypotézy byla negací pracovní hypotézy č. 4. Byl prověřován předpoklad: **Žáci, kteří dosahují lepších výsledků v M, ČJ a AJ, nemají zájem o navýšení počtu hodin HV**.

Ze 160 žáků s lepšími výsledky (nejhůře 2 ve všech dotazovaných předmětech) na otázku č. 8 odpovědělo 150 žáků. Pouze 50 z nich zvolilo odpověď ANO, tzn. že by uvítali navýšení počtu hodin HV. Tedy 66,67% žáků s lepšími výsledky nejeví zájem o zařazení dalších hodin HV do výuky. Zjištění potvrzuje platnost nulové hypotézy. **Hypotézu č. 4 je tudíž nutno zamítnout**. Zajímavostí je zde především nezájem žáků oboru gymnaziálního vzdělávání o povinné hudební vzdělávání, i když tito žáci často pokládají HV za důležitou.

**Hypotéza č. 4, že „žáci, kteří dosahují lepších výsledků v M, ČJ a AJ, by uvítali navýšení počtu hodin HV“**, se nepotvrdila.

**Hypotéza č. 5: Žáci, kteří navštěvovali alespoň 4 roky ZUŠ, byli v testu hudebních znalostí úspěšnější než ostatní žáci.**

Formulace alternativní hypotézy byla negací pracovní hypotézy č. 5. Byl prověřován předpoklad: **Žáci, kteří chodili alespoň 4 roky do ZUŠ, nebyli úspěšnější v testu hudebních znalostí.**

Statisticky jsme porovnávali výsledky dvou podskupin statistického vzorku. První podskupinu tvořili respondenti, kteří v dotazníku pro žáka střední školy uvedli, že navštěvovali ZUŠ alespoň 4 roky. Druhou podskupinou byli všichni ostatní žáci.

**Hypotéza č. 5, že „žáci, kteří navštěvovali alespoň 4 roky ZUŠ, byli v testu hudebních znalostí úspěšnější než ostatní žáci“, se potvrdila.**

**Hypotéza č. 6: Žáci, kteří prokážou v 1. části testu kvalitní teoretické znalosti, uspějí také v praktické části testu.** Za úspěch jsme považovali dosažení alespoň 70 bodů v teoretické části testu a alespoň 35 bodů v praktické části.

Formulace alternativní hypotézy byla negací pracovní hypotézy č. 6: **Neplatí, že žáci, kteří prokážou v 1. části testu kvalitní teoretické znalosti, uspějí také ve 2., praktické části testu.** Podskupinu statistického souboru žáků, kteří osvědčili v 1. části testu kvalitní teoretické znalosti, tvořilo 28 ze 423 respondentů. Z toho bylo 5 mužů, 22 žen a jeden žák pohlaví neuvedl.

Alespoň 35 bodů v 2. části testu získalo 21 z 28 respondentů, kteří v 1. části dosáhli alespoň 70 bodů. To je 75,00% žáků, což popírá alternativní hypotézu. Platí tedy pracovní hypotéza H6. Existuje spojitost výsledku praktické části s teoretickými znalostmi žáků.

**Hypotéza č. 6, že „žáci, kteří prokážou v 1. části testu kvalitní teoretické znalosti, uspějí také v praktické části testu“, se potvrdila.**

**Hypotéza č. 7: Žáci ZUŠ s velmi dobrým výsledkem ve 2. části testu (prokázali, že jsou kreativní) současně mají velmi dobrou jazykovou a komunikační schopnost.**

Alternativní hypotéza k pracovní hypotéze č. 7 (negace tvrzení): **Velmi dobrý výsledek ve 2. části testu neznamená, že žáci mají velmi dobrou jazykovou a komunikační schopnost.**

Hypotéza č. 7 byla posuzována podle následujících kritérií: Statistickou podskupinu tvořili žáci, kteří získali ve 2. části testu alespoň 20 bodů z 50 možných (tím při vypracování otázek prokázali, že jsou kreativní), dále pak za žáky s velmi dobrou jazykovou a komunikační schopností jsme považovali ty, kteří byli z ČJ a AJ hodnoceni známkou 1 nebo 2.

Z celkového počtu 423 respondentů získalo 20 a více bodů ve 2. části testu celkem 52 žáků, což představuje 12,29% žáků. Průměr těchto žáků z ČJ byl 1,85, což je o 0,31 (o 14,35%) lepší výsledek ve srovnání s průměrem všech žáků, který činil 2,16. Jejich průměr z AJ oproti průměru všech žáků 2,08 byl také lepší, a to 1,82, což je o 0,26 méně (o 12,50%).

Pokud uvažujeme pouze žáky s velmi dobrým výsledkem ve 2. části testu, kteří byli současně žáky ZUŠ, jsou výsledky následující: Průměr z ČJ je 1,80, což je o 0,36 (o 16,67%) lepší výsledek, než je průměr všech žáků z ČJ. Průměr z AJ je 1,75, což je o 0,33 (o 15,90%) lepší výsledek, než je průměr všech žáků z AJ.

Tyto rozdíly jsou výrazné. Za zmínku stojí i průměrný počet bodů dosažených ve 2. části testu všemi žáky – je to jen 10,04 bodu, tj. přibližně čtvrtina (25,67% resp. 25,17% pokud uvažujeme pouze kreativní žáky ZUŠ) ve srovnání se statistickým podsouborem žáků s velmi dobrým výsledkem.

V obou případech stojí za pozornost vliv žáků s horší známkou z předmětu (3 nebo 4) na průběh přímkové regresní funkce. Očekávali bychom, že s narůstajícím počtem bodů z testu

se bude ve statistickém souboru zvyšovat výskyt žáků s velmi dobrými výsledky (hodnocení 1 nebo 2). Avšak regresní přímka má nepatrně rostoucí tendenci. Průzkum přinesl zjištění, že **velmi dobré hudební znalosti a současně kreativitu mohou výjimečně prokázat i žáci s horšími školními výsledky** (škole se nevěnují možná proto, že nepřikládají známám důležitost?).

Avšak jednoznačně platí, že žáci hudebně nadaní, kteří se vzdělávali v ZUŠ, prokázali kreativitu a schopnost využití jazykových a komunikačních dovedností lépe než ostatní. **Hypotéza č. 7, že „žáci ZUŠ s velmi dobrým výsledkem ve 2. části testu (prokázali, že jsou kreativní) mají současně velmi dobrou jazykovou a komunikační schopnost“, se potvrdila.**

Můžeme také konstatovat, že žáci (obzvláště na gymnáziích) mají výborné encyklopedické znalosti, dopouštějí se minimálního počtu gramatických chyb, ale ve srovnání s ostatními respondenty své znalosti neumí vždy efektivně využít a v plnění tvořivých úkolů vyžadujících určitou dávku kreativity mají problémy.

Ukázalo se, že ve třídách, ve kterých bylo prováděno dotazníkové šetření, se sice v danou chvíli žádný žák nejevil jako mimořádně nadaný, nicméně rezervy v práci se žáky (nejen nadanými) byly zjištěny, což se projevilo i v otevřených otázkách, kdy žáci měli komentovat kvalitu výuky. Výsledky z žákovských dotazníků se odlišovaly od výsledků získaných od vyučujících, a to rozdílnými názory na podobnou problematiku. Žáci by uvítali **více praktických činností, zpěv, hru na hudební nástroje, pohybové aktivity** a teprve následně kladli důraz na teoretické poznatky. Názory žáků ve srovnání s názory vyučujících a ředitelů by měly být signálem pro zamýšlení nad změnou přístupu k výuce hudební výchovy jako celku.

Z výsledků uvedených v citované disertační práci je rovněž zřejmé, že

vzdělávací systém mnohdy nepokrývá potřeby nadaných dětí, a přestože gymnázia oproti středním odborným školám cíleněji rozvíjejí nadané žáky, ani u jednoho typu vzdělávání (středního × středního odborného) v návaznosti na vzdělávání v ZUŠ nelze hovořit o vyšší efektivnosti z hlediska rozvoje myšlení těchto žáků. Systematicky jsou upevňovány nabyté vědomosti, není ale dostatečně podněcováno tvořivé myšlení. Názory na nadané žáky a jejich edukaci jsou různé, je ale nezpochybnitelné, že vzhledem ke svému intelektu a mnohostrannému nadání nutně potřebují mnohem více podnětů, než je obvyklé u jejich vrstevníků.

Z analyzovaných výsledků tedy jednoznačně vyplývá, že pro praxi je velmi důležité, aby se odborníci problematikou hudebně nadaných žáků zabývali i nadále, aby nové poznatky z pedagogicko-psychologických

výzkumů byly srozumitelnou formou předávány dál, tedy do škol přímo pedagogickým pracovníkům, např. formou pořádání různých workshopů a seminářů, které podporují další vzdělávání pedagogických pracovníků jak v teoretické, tak i praktické rovině. Za významné počiny v oblasti hudebního vzdělávání lze považovat konference a mezinárodní setkání včetně koordinace hudebních akademií v rámci letních škol organizované pedagogickými fakultami a dalšími vzdělávacími institucemi v České republice.

Je zřejmé, že řešení situace je dlouhodobé a vyžaduje intenzivní spolupráci všech zainteresovaných institucí, které jsou zodpovědné za vzdělávání, a to nejen žáků (hudebně) nadaných.

Na základní otázku, zda jsou u nadaných žáků (nejen hudebně) podporovány jejich jazykové a komunikační

schopnosti, lze odpovědět, „ano“, ale více v rovině teoretické než praktické. Přestože již v oblasti vzdělávání žáků nadaných (nejen v ZUŠ) bylo realizováno mnoho kroků, stále nemůžeme hovořit o systematické podpoře. Je tedy nezbytné zabývat se touto problematikou neustále, s pokorou a opatrností přejímat výsledky ze zahraničních výzkumů a postupně ověřovat jejich platnost v reálných podmínkách českého školství.

## Literatura

HORÁKOVÁ, Renata. *Hudebně nadaní žáci a jejich jazyková a komunikační schopnost*. Brno, 2019. Disertační práce. Masarykova univerzita. Vedoucí práce: doc. PhDr. Marek Sedláček, Ph.D.

KUČEROVÁ, Judita a kol. *Současné trendy hudebněteoretické výuky v základních školách České republiky*. Brno: Masarykova univerzita, 2018. ISBN 978-80-210-9219-8.

Libuše Tichá

# K aktuálním otázkám klavírního vyučování – 2. část

## /Anotace/

Autorka se zamýšlí nad otázkami klavírního vyučování. Při hře je u žáků nutné rozvíjet především porozumění hudbě, uvolněnost, tvořivost a chuť vyjadřovat se klavírní interpretací. Umělecká i technická problematika by měla být řešena na co nejvyšší možné úrovni už od samotných počátků vyučovacího procesu.

## /Klíčová slova/

klavírní vyučování, interpretace, hudební představa, hudební struktura.

## /Autorka/

doc. Libuše Tichá, CSc. vyučuje hru na klavír na Katedře Hudební výchovy pedagogické fakulty UK, současně také mladé talenty na Gymnázium a hudební škole hl. m. Prahy. Je autorkou monografie *Slyšet a myslet u klavíru*.

Rytmické uspořádání práce s časem hraje v interpretaci stejně významnou roli, jako složka zvuková. Pro přesné a přesvědčivé ztvárnění rytmické struktury je často významnější tělesné citění a prožívání, než jen samotná představa (v této souvislosti mluví Jaroslav Zich o „vtělesňování“).<sup>1</sup> Představa je samozřejmě základem interpretace, v případě rytmického uspořádání však je nutné těsné propojení s tělesným

<sup>1</sup> Viz ZICH, Jaroslav. *Kapitoly a studie z hudební estetiky*. Praha: Editio Supraphon, 1975, s. 114, 198–203.



cítěním, které je člověku zcela přirozené. Můžeme s obdivem pozorovat rytmicky bohaté taneční kreace domorodých kmenů v Africe, jejichž účastníci zcela jistě neprošli žádným hudebním školením, přesto dokáží komplikované rytmické struktury v tanci i jeho hudebním doprovodu používat a prožívat naprosto neomylně. Jdou jistě od citění k realizaci.

Stejně jako práce se zvukem i práce s časem probíhá v mnoha rovinách od stavby velkých celků až po jemné nuance při hře drobných melodických útvarů. Časové členění musí vycházet z představy a citění, a je ovlivněno mnoha faktory: historicko-estetickým kontextem (allegro v barokních skladbách bude zpravidla pomalejší, než allegro skladeb z období romantismu), typem kompozice, četností střídání těžkých a lehkých dob, hustotou faktury, v neposlední řadě charakterem nástroje a akustikou. Pianista pracuje s opožděním, či naopak urychlením úhozu a vzájemnými kombinacemi jednotlivých odchylek. Tyto drobné odchylky probíhají ale v časových intervalech řádu setin sekundy, které mozek nedokáže vědomě rozlišit. Jak již bylo řečeno výše, mozek rozlišuje časové intervaly až v řádech desetin sekund. Zde tedy jde především o práci podvědomou, vycházející z představy realizovaného díla. Z tohoto faktu vyplývá pro pedagoga jasná skutečnost, že chceme-li, aby žák agogicky zvýraznil určitý tón, je třeba vést jeho realizaci od zamýšleného cílového obrazu k nalezení prostředků realizace. Žákovi tedy nebude vhodné říci, aby na vytvoření tónu na vrcholu fráze počkal. V tom případě můžeme čekat agogické řešení přehnané, nepřirozené a nevyjadřující danou skutečnost. Naopak když žák, nejlépe společnou rozpravou, přivedeme k rozhodnutí, že tón na vrcholu fráze je třeba zvýraznit, podtrhnout jeho význam a dát si při jeho vytváření velmi záležet, aby tento tón posluchač při poslechu skladby uslyšel jako významný a důležitý, pak žák chápe, co

je v dané chvíli jeho úlohou a zhostí se jí pravděpodobně srozumitelně a přesvědčivě. Důležité je, aby tato drobná agogika nikdy nevycházela z techniky hry. Špatný pianista drobnou časovou prodlevou může řešit své technické problémy, toto řešení je samozřejmě zcela nepřijatelné. Agogika vždy musí vycházet z požadavků skladby a reagovat na harmonické a melodické vztahy. Tato podvědomě tvořená agogika může ve výsledku vypadat velmi přesvědčivě a přirozeně, při špatném odhadu může naopak výsledný dojem zcela pokazit. Je dobré si uvědomit, že hranice mezi skvělým a úplně špatným řešením může být velmi tenká. Je proto důležité těmto otázkám věnovat v pedagogické práci velkou pozornost.

Jiné úrovně práce s časem jsou naopak z větší části ve spektru vědomého rozhodování a strategie. Týká se to především základní volby tempa, agogiky ve velkých plochách, dotýkající se stavby a větších dílů skladby. V tomto případě je rozvaha a vědomé plánování naprosto nezbytné. Zvláště s méně zkušenými pianisty je vhodné prodiskutovat skutečnost, že *accelerando* či *ritardando* ve větších plochách je důležité rozložit tak, aby byl proces zrychlování či zpomalování rovnoměrně rozprostřen do celého dlouhého úseku hudby, případně aby v jeho závěru měl interpret ještě prostor pro zesílení účinnu změny jejím navýšením. Méně zkušeným pianistům se často stává, že k požadovanému tempu dospějí během příliš krátké doby a následující plochu už hrají v tempu, ke kterému měli dospět až později. Plocha tím ztrácí požadované napětí a stagnuje. Otázkou k řešení je také návrat do původního tempa, interpret by měl toto tempo vždy nasadit jasně a přesvědčivě tak, aby posluchač mohl prožít příjemný pocit návratu do předchozího tempa. Tempo při hře vždy reaguje na mnoho ostatních složek. Je-li technika hovořící, může si pianista dovolit vybírat z celé škály tempového rozpětí. Disponuje-li však pianista

technikou méně srozumitelnou a zřetelnou, bude jeho výběr omezen prostou skutečností, že ve velmi rychlém tempu by mu posluchač nerozuměl. Ani v rychlém tempu by neměl hudební proud ztratit přehlednost. V pomalém tempu naopak by měl mít pianista pocit, že stále vede posluchače tak, aby v proudu hudby neztratili pozornost a soustředění. V tomto ohledu je pomalá hra náročnější na udržování pocitu stálé vnitřní angažovanosti a napětí. K interpretaci určitých stylů náleží některá agogická paradigma. K jejich typickým reprezentantům patří melodický oblouk ve skladbách romantického stylu. První polovina fráze vyžaduje mírné urychlení hry, její druhá polovina naopak zpomaluje tak, aby výsledný součet časů odpovídal hře bez agogických změn. Tuto agogickou změnu můžeme opět přirovnat k dýchání. Zrychlení je v tomto přirovnání nádechem, který vyžaduje více energie, a zpomalení odpovídá výdechu, do kterého nevkládáme tolik energie a vše se zklidňuje. Někteří žáci mají tendenci příliš zrychlovat první půli fráze, jiní naopak příliš zpomalují druhou půli. Je na pedagogovi, aby dobře rozpoznal typ citění konkrétního studenta a pomohl mu agogické řešení vhodně korigovat. Do procesu rytmického členění vstupuje také pulzace, která hudební proud přirozeně hierarchizuje a přispívá k pocitu rytmičnosti. Zvláštním případem užití agogiky je urychlení některého tónu akordu, nejčastěji vrchního, pro zvýraznění zpravidla melodického hlasu v bohatším souzvuku. To je již jasný případ, kdy agogika ovlivňuje zvukovou stránku interpretace.

Rozvoji zvukové imaginace a barevného spektra velmi napomáhá, když si žák ve zvuku klavíru umí představit zvuk nástrojů symfonického orchestru: svítivé housle, bručivý fagot, průrazná trubka, něžná harfa, řinčivý činel. Předpokladem je, aby dítě mělo příležitost seznámit se se zvukem jednotlivých nástrojů. Ve městech, kde sídlí symfonické orchestry, to není

žádný problém, neboť dnes většina symfonických orchestrů pořádá koncerty pro různé věkové kategorie dětí, na kterých mají možnost se s touto problematikou seznámit atraktivní a speciálně pro ně vytvořenou formou.<sup>2</sup> Pro děti, pro které jsou koncerty symfonického orchestru méně dostupné, je dnes na internetu k dispozici celá plejáda nahrávek, vhodných pro takovéto poznávání. Předpokládejme tedy, že dítě disponuje představou mnoha barevných a výrazových odstínů zvuku, jak se ale naučit z této palety barev míchat ty nejhodnější odstíny pro vlastní hudební vyjadřování? Faktorů, které je třeba při tomto procesu brát v úvahu, je velké množství. Jedním z předpokladů je naučit mladé klavíristy odkrývat jednotlivé vrstvy hudební struktury a postupně nalézat kostru, hlavní hudební linii díla. Naučit je z bohatého proudu stylizací vytáhnout nejvýznamnější obrysy a nosný oblouk. Velikým pomocníkem nám v tomto může být schenkerovská analýza.<sup>3</sup> H. Schenker vedl své žáky k postupné redukci jednotlivých vrstev hudebního proudu tím, že nejdříve vypustil stylizace, pasáže, akordické rozklady zredukoval na harmonicky znějící akordy, v další fázi vypustil melodické tóny a harmonické funkce, které nepovažoval za nejpodstatnější, až se v závěru dopracoval k stručné zárodečné buňce studovaného díla.<sup>4</sup> Toto zestručňování,

2 *Česká filharmonie: Katalog vzdělávacích programů* [online], [cit. 11.10.2019]. Dostupné z: [https://www.ceskafilharmonie.cz/media/2586/cf\\_edu\\_kat\\_web\\_cf19.pdf](https://www.ceskafilharmonie.cz/media/2586/cf_edu_kat_web_cf19.pdf)  
3 K řečenému viz FORTE, Allen – GILBERT, Steven. *Introduction to Schenkerian Analysis*. New York, London: W. W. Norton & Company, 1982; SPURNÝ, Lubomír. *Heinrich Schenker. Kapitoly z hudební teorie a analýzy*. Praha: Nakladatelství KLP, s.r.o., 2012.

4 Jako názorná ukázka nám mohou posloužit publikované analýzy několika vybraných skladeb, vypracované samotným H. Schenkerem, viz: SCHENKER, Heinrich. *Five Graphic Music Analyses*. New York: Dover Publications, Inc., 1969. – Proces schenkerovské analýzy lze též názorně přiblížit následujícím příkladem: představme si, že bychom nejprve podrobně převyprávěli celou pohádku např. o Červené

má-li mít smysl, musí probíhat s nezbytným porozuměním celku, logice stavby i s pozorností k jednotlivým peripetiím. Schenkerovská analýza nás tak vede k hlubšímu prostudování díla a k celistvějšímu pochopení jeho hierarchické struktury. Další inspiraci pro podobný způsob uvažování můžeme nalézt v Tektonice Karla Janečka<sup>5</sup> a Risingerově Hierarchii hudebních celků.<sup>6</sup> Zajímavým pohledem je poukaz na fraktální charakter hudby v Tichého studii Chaos a hudba.<sup>7</sup> Aplikace fenoménu fraktálu, přinášeného mladou matematickou disciplinou teorie chaosu a výstižně uplatněného v nejrůznějších oborech, doplňuje a rozšiřuje náš pohled na hierarchický charakter hudebního celku. Fraktálem je rozuměn útvar, vykazující ve svém uspořádání analogické znaky struktury celku a struktury hierarchicky podřaděných částí. Z tohoto pohledu vyplývá, že stejné stavební principy, které pozorujeme u velkých celků, můžeme pozorovat a uplatnit i v celcích podřazených a tento princip můžeme řetězit do dlouhé řady. Například stejné principy střídání klidu a napětí, které vidíme v sonátové formě v částech expozice – provedení – repríza, můžeme najít v průběhu kadence T – S – D – T, i v dalších, rozsáhlejších i drobnějších útvarech. Jako příklad fraktálního uspořádání hudební struktury ve formálním uspořádání můžeme uvést *Nocturno cis moll op. 19 č. 4 P. I. Čajkovského*. Celá kompozice členěná jako třídílná forma s návratem ABA s kódou je vyklenuta do výrazného oblouku, který je pro skladby tohoto

Karkulce, poté bychom děj zestručnili pouze na podstatné rysy, např. že Karkulka šla za babičkou do lesa, cestou ji potkal vlk, který poté sežral babičku i Karkulku, ale nakonec vše dobře dopadlo, protože myslivec vlkovi rozpáral břicho a babičku i Karkulku zachránil. Následovala by další zestručňování, konečná verze by pak mohla znít: „Stalo se.“

5 JANEČEK, Karel. *Tektonika. Nauka o stavbě skladeb*. Praha: Editio Supraphon, 1968.

6 RISINGER, Karel. *Hierarchie hudebních celků*. Praha: Panton, 1969.

7 TICHÝ, Vladimír. Chaos a hudba. In: *Živá hudba XIV*. s. 147–177. AMU, Praha, 2004.

romantického skladatele typický. Závěrečná kóda dává svým vzrušeným charakterem interpretovi rovněž prostor pro veliké, poslední vzdušné zvuky a výrazu, kopíruje oblouk celé kompozice v nižší hierarchické rovině. Podle mé zkušenosti se studenti v této kóde často nechávají výrazem hudby strhnout k velikému vzepětí, čímž ovšem naruší oblouk nadřazený, tvořící celek skladby. V momentě, kdy je přivedu na myšlenku, že oblouk kódy je nutné podřídit oblouku celku, sami naleznou přiměřené výrazové prostředky pro živé a modelované vyklenutí kódy, které však nenaruší uzavírající se celek kompozice.

Neméně významnou složku interpretace, která si zaslouží pedagogovu stálou pozornost, představuje dynamika. Dynamika je relativní pojem, vnímáme ji vždy v poměrných, ne absolutních hodnotách. Jiné hodnoty bude mít v sólovém hlasu, jiné hodnoty v hlasu doprovodném. Je úzce provázána s artikulací. Vícehlasé vrstvy odlišujeme nejen různou silou úhozu, ale především různými druhy zvolených úhozů. Dynamickou představu můžeme spolu s žákem budovat a propracovávat postupně v procesu studia zvolené skladby, důležité však je mít od počátku alespoň určitou představu. Je dobré si uvědomit, že dynamiku předepisuje autor především s představou výrazu, charakteru. Není to tedy pouhá síla, ta je příliš vnějším ukazatelem, důležitější je vědomí, co se za touto silou skrývá. Takže už od počátků je vhodné vést žáky k obsažnému vnímání dynamiky, kdy piano se podle charakteru hudby může pojit s přívlastkem průzračně, zvonivě – například v případě brilantních pasáží v Mozartově sonátě, nebo také citlivě smutně, jako je tomu v případě nostalgických ploch ve skladbách P. I. Čajkovského. Může také znamenat tajemně s napětím očekávání, jako je tomu ve ztišených plochách Beethovenových sonát, nebo může být barevné, jako by mlhavým oparem probleskovalo pár paprsků

slunce – tak je tomu například v případě klavírních skladeb C. Debussyho. Spektrum rozdílů hraného pianu může být pochopitelně mnohem širší, možností existuje nekonečné množství. Obdobné spektrum možností nalezneme také u dalších stupňů dynamické škály. Překvapivé bývá pro mladé klavíristy zjištění, že zvolený tón či souzvuk je možné zvýraznit kromě užití sforzata, tedy síly, také prudkým zeslabením, tedy pianem, či pianissimem, podobně, jako řečník může v některých případech získat pozornost posluchačů ztišením hlasu lépe než zvýšením jeho intenzity. V této souvislosti je dobré si uvědomit, že překlad italského slova sforzato je nucený, vyumělkovaný, nepřirozený, sforzare pak nabízí možnosti překladu nutit, vypáčit, vylomit, napínat, přinutit, namáhat. Vidíme tedy, že v původním slova smyslu šlo u tohoto označení mnohem více o postihnutí mimořádnosti, zvláštnosti a výraznosti značného tónu než o pouhé odlišení síly.

Při hře na klavír jde o složité procesy, které je ale při studiu klavírní hry nutné učit v souvislostech. Klíčové je vycházet z celistvé hudební představy a vše ostatní od této představy odvíjet. V momentě, kdy zahltíme žáky množstvím úkolů, které je nutné při hře plnit, nebudou schopni našim požadavkům dostát. Mají pak možnost snažit se splnit vše, což ale bude pro ně nemožné a frustrující, nebo si vyberou k plnění jen dílčí úkol, čímž ale bude jejich hra trpět značnými problémy, anebo případně mohou rezignovat na všechny požadavky. Řešením je stálé odvíjení dílčích úkolů od celostního pohledu na interpretované dílo a z hudební představy jako celku. Česká klavírní pedagogika byla v první polovině 20. století velmi ovlivněna klavíristou a klavírním pedagogem Vilémem Kurzem, který vnesl do české klavírní metodiky způsob hry se značnou atomizací jednotlivých složek klavírní hry a jejich odtržením od celistvé hudební představy. Rezidua tohoto přístupu nalézáme v klavírním

školství po celé 20. století. Teprve v posledních letech se česká klavírní pedagogika od tohoto přístupu jednoznačně osvobodila. Je to jeden z důvodů výrazného růstu úrovně klavírní hry na stupni základních uměleckých škol. Klavírní interpret musí ovládnout mnoho dovedností, chce-li hrát na klavír tak, aby posluchači jeho hře rozuměli, aby je oslovovala a aby jeho výklad klavírních děl odpovídal autorovu záměru a přinášel k němu ještě něco navíc. Už pianisty na elementárním stupni studia je dobré s touto skutečností seznamovat a představovat jim úkoly interpreta v celé šíři. Ukázat jim fakt, že bez fungující techniky nebudou moci sdělit svou představu a své citění. A podobně to nebude možné bez porozumění skladbě, jejímu obsahu, ale také stavbě, formě, stylu, žánru. Že napomoci jim může také poznání interpretační tradice, historických souvislostí a mnoho dalšího. Zvládnout interpretaci skladby po stránce technické, to znamená hrát správné tóny správnou silou ve správný čas, to je pouze nezbytným předpokladem smysluplné interpretace. Stejně důležité však je umět s tímto základem tvořivě nakládat. A to je dovednost, kterou se dnešní pedagogové pokoušejí rozvíjet u mladých pianistů se stejnou pozorností a intenzitou, jako stránku technickou.

To, co interpret může nejvíce ovlivnit, je koordinace všech složek, které jsme pojednávali výše, do jednolitého obrazu koncertního provedení zvolených děl. Tento přístup by měl být obdobný jak u špičkového pianisty, tak u klavíristy na základním stupni klavírního vzdělávání. Pedagog by měl představit začínajícím pianistům širokou paletu možností, ze kterých může volit prostředky své hry. Pro začínající žáky to představuje obvykle veliký stimul. V pedagogickém procesu se vždy snoubí logika s intuicí, zkušenost s touhou hledat nové. V umělecké tvorbě je tento proces nazýván „tvůrčími muky“, v pedagogické práci bychom mohli hovořit o zaujaté, do hloubky

jdoucí a nikdy nekončící touze nalézat ty nejvýznamnější zákonitosti a zásady a z nich vyplývající nevhodnější a nejlépe fungující postupy k předání toho nejpodstatnějšího, k čemu jsme studiem a zkušenostmi dospěli. Je to něco hluboce naplňujícího a smysluplného, co má šanci rozvíjet obor a posouvat jeho úroveň výš a přinášet obohacení a prospěch mladé generaci, objevující fascinující svět klavírní interpretace.

#### Literatura:

- BARENBOIM, Daniel a SAID, Edward W., *Parallels and Paradoxes*. New York: A Division of Random House. Inc. 2004 ISBN: 1-4000-7575-7.
- BŮHMOVÁ, Zdeňka. *Kapitoly z dějin klavírních škol*. Praha: Supraphon, 1973.
- FORTE, Allen – GILBERT, Steven. *Introduction to Schenkerian Analysis*. New York, London: W. W. Norton & Company, 1982.
- JANEČEK, Karel. *Tektonika. Nauka o stavbě skladeb*. Praha: Editio Supraphon, 1968.
- NEJGAUZ, Genrich. *O umění klavírní hry*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1983.
- RISINGER, Karel. *Hierarchie hudebních celků*. Praha: Panton, 1969.
- SCHENKER, Heinrich. *Five Graphic Music Analyses*. New York: Dover Publications, Inc., 1969.
- SPURNÝ, Lubomír. *Heinrich Schenker. Kapitoly z hudební teorie a analýzy*. Praha: Nakladatelství KLP, s.r.o., 2012.
- TICHÝ, Vladimír. *Chaos a hudba*. In: *Živá hudba XIV. Str. 147–177*. AMU, Praha, 2004.
- TICHÝ, Vladimír. *Úvod do studia hudební kinetiky. K systematické hudebního rytmu, metra a tempa*. Praha: AMU, 1992.
- ZICH, Jaroslav. *Kapitoly a studie z hudební estetiky*. Praha: Editio Supraphon, 1975.

#### Další zdroje:

- Česká filharmonie: *Katalog vzdělávacích programů* [online], [cit. 11.10.2019]. Dostupné z: [https://www.ceskafilharmonie.cz/media/2586/cf\\_edu\\_kat\\_web\\_cf19.pdf](https://www.ceskafilharmonie.cz/media/2586/cf_edu_kat_web_cf19.pdf)
- FLEISHER, Leon. Master class, Prague music performance. 1. 11. 2013
- TRIFONOV, Daniil. *Living the Classical Life* [online], [cit. 11.10.2019]. Dostupné z: <https://www.youtube.com/watch?v=7e-83KunPAM>

Helena Šmídová

# Edvard Schifffauer a jeho tvorba pro děti a mládež

## /Anotace/

Tento článek se zabývá osobností současného skladatele a hudebního pedagoga Edvarda Schifffauera a jeho tvorbou pro děti a mládež. Pojednává se zde o jeho životních osudech, které měly vliv na jeho nelehké působení v hudebním světě v období normalizace. Krátká část článku se zabývá spojením hudby a divadla, což je pro Schifffauera velice typické. Druhá část příspěvku prezentuje nejdříve charakteristiku tvorby v obecné rovině a dále se zaměřuje konkrétně na jeho tvorbu pro děti a mládež, kde se nachází také klasifikace této tvorby.

## /Klíčová slova/

Edvard Schifffauer, tvorba pro děti a mládež, sborová tvorba pro děti a mládež.

## /Autorka/

Mgr. Bc. Helena Šmídová působí na Katedře hudební výchovy Pedagogické fakulty Ostravské univerzity jako interní doktorandka, vyučuje na Waldorfské ZŠ a MŠ v Ostravě a na ZUŠ Eduarda Marhuly v Ostravě – Mariánských Horách.

## Edvard Schifffauer a jeho životní osudy

Edvard Schifffauer je současný ostravský hudební skladatel a pedagog. Narodil se 26. března 1942 v Ostravě jako druhorozený syn v rodině důlního inženýra. Od malička hrál na klavír podle vzoru svého staršího bratra v Hudební škole v Ostravě Mariánských Horách.

Od roku 1959 studoval Vysokou školu báňskou v Ostravě (dále jen VŠB), kterou nedokončil, protože byl v roce 1964 vyloučen pro „neprospěch a nehumánní zájmy“. Hlavním důvodem bylo ve skutečnosti jeho působení v Divadelku pod okapem. Edvardu Schifffauerovi se podařil přestup z VŠB na Pedagogickou fakultu v Ostravě obor matematika – hudební výchova. Toto studium úspěšně ukončil o rok později státní závěrečnou zkouškou.

Již během studia Schifffauer působil jako pedagog na základní škole v Hlučíně a ve Štítině, kde vedl dětský pěvecký sbor Mrňata (zpěváci 1.-3. třídy) a velký pěvecký sbor (pro žáky 4.-9. třídy). Těmto sborům věnoval své některé skladby. Kromě těchto smíšených pěveckých sborů vedl ve Štítině také taneční orchestr, dívčí pěvecký sbor, učil děti hrát na klavír a zobcovou flétnu.

V roce 1967 úspěšně vykonal přijímací zkoušky v oboru skladba na Akademii múzických umění v Praze, kterou studoval do roku 1972. Toto studium musel v pátém ročníku studia opustit, protože byl odsouzen

za pobuřování republiky podle §100 trestního zákoníku na dobu 9 měsíců. „V letech 1972-1989 prošel Edvard Schifffauer řadou zaměstnání, která mu nabízela jen malou možnost hudební realizace.“ (Šulavová, 2003, s. 11) Pracoval jako podlahář, dělník, pomocný zásobovač, později bez stálého místa, učil jen několik dětí na hudební nástroje a komponoval.

Díky pochopení a osobní odvaze doc. Zdeňka Zouhara byl Edvard Schifffauer přijat k mimořádnému (1986-1989) a od roku 1989 k řádnému studiu skladby na Janáčkovu akademii múzických umění v Brně, kterou absolvoval v roce 1991. Celých 19 let nesměla být žádná Schifffauerova skladba provedena a natočena.

Teprve po roce 1989 měl možnost se plně hudebně uplatnit. V roce 1990 se stal dirigentem činohry Státního divadla Ostrava. O rok později působil jako hudebník a herec ve Vídní v Theater Brett a v roce 1992 se stal o hudební dění v Divadle Petra Bezruče v Ostravě. Od roku 1993 učil jako pedagog skladby a teoretických předmětů na Janáčkově konzervatoři v Ostravě a také působil jako hudební pedagog na Katedře hudební výchovy Pedagogické fakulty Ostravské univerzity.

## Hudba a divadlo

„Kombinace hudby a divadla se jeví v tvorbě Schifffauera jako přímo osudová.“ (Damec, 2006, s. 7) Společně s kamarády Luděkem Nekudou a Pavlem





Veselým založili v roce 1961 Divadélko pod okapem. Ke všem představením psal Schiffauer hudbu nebo improvizoval přímo na scéně během představení. V roce 1967 se Divadélko pod okapem přemístilo a změnilo název Okap.

V září 1968 vznikl v Ostravě nový divadelní klub s názvem Waterloo (též jako Institut pro potírání jevištních dekorací a divadelních zvyklostí). Působili v něm pod vedením Tomáše Slámy Petr Podhrázký, Ivan Binar, Petr Ullmann, Edvard Schiffauer a Josef Frais. Velký ohlas divadla způsobil, že produkce byla v září 1969 přemístěna na Černou louku.

Výrazným mezníkem divadla se stal muzikál *Syn pluku* na motivy stejnojmenné dětské knihy Valentina Katajeva. „Aktéři si na jevišti dělali legraci z mnoha věcí, především však ze zcestnosti názoru, že největším štěstím pro dítě ve válce je pobyt mezi partyzány.“ (Šulavová, 2003, s. 14) V dubnu 1970 bylo divadlo Waterloo zrušeno. Dva roky po odehrání hry

*Syn pluku* byli všichni účastníci a organizátoři představení trestně stíháni. V obžalobě bylo zaznamenáno, že tato komedie „svým obsahem hrubě znevažovala Sovětský svaz pro poskytnutou internacionální pomoc ČSSR v roce 1968“. Edvard Schiffauer byl odsouzen 1. února 1972 k nepodmíněnému trestu odnětí svobody po dobu devíti měsíců. Jeho vina spočívala v tom, že k inscenaci *Syn pluku* napsal hudbu.

### Charakteristika tvorby Edvarda Schiffauera

Hudba Edvarda Schiffauera se opírá především o klasickou zvukovost. Inspirační zdroje ke svým skladbám částečně sbíral z děl Leoše Janáčka, Bohuslava Martinů, Miloslava Ištvana, Petra Ebena nebo Kryštofa Pendereckého. Inspiroval se výrazně také hudbou hranou z hromadných médií. Schiffauer užíval netradiční formu kompozic: zapisoval skladby až po dokončení celé kompozice, kterou nosil

v hlavě. Opíral se tedy o vnitřní prožitky, vzpomínku.

„Skladbu slyším dopředu, než si ji začnu přehrávat u klavíru. Nejprve musím mít celé dílo v hlavě jako celek, musím vědět, jakou má mít myšlenku, styl a hlavně musím mít v sobě pocit, který z díla vyplyne, který chci skladbou sdělit. Tento pocit zkoumám, rozebírám, přemýšlím o něm tak dlouho, až je mi jasné, že jsem našel ten správný způsob vyjádření, se kterým jsem spokojen.“ (Slova Edvarda Schiffauera, audionahrávka č. 2) S oblibou psal často kratší díla, ke kterým se často vracel a dopisoval je.

Edvard Schiffauer je znám jako skladatel tzv. projektové metody, která se vyznačovala jako projekt pro skladbu, kterou bude tvořit. V rámci této metody si navrhne osnovu s časovým rozvržením, do které zakresluje jednotlivé úseky díla, změny, vrchol a další důležité aspekty.

### Schiffauerova tvorba pro děti a mládež

V rámci tvorby pro děti a mládež se snažil Edvard Schiffauer o zpestření učitelských metod na základní škole v Hlučíně a ve Štítině, kde věnoval svým pěveckým sborům několik svých skladeb. Později se jeho tvorba pro děti stala východiskem jeho celého díla. V dětské tvorbě a lidové tematice ventiluje své napětí a hledá tak uvolněnost v tehdejších zřízeních. Inspiroval se především lidovými texty a pohádkami. Písně k dětským představením psal pod pseudonymem Václav Tomáš.

Jeho hudební řeč se vyznačuje pohádkovými a fantaskními prvky, bezprostředními myšlenkami, dále vtípem a nadsázkou a v neposlední řadě slovními hříčkami. Hru bere jako východisko (často jako hru ve hře).

Tvorbu pro děti a mládež Edvarda Schiffauera lze dělit na dětské sbory, dětskou scénickou tvorbu, písně k dětským představením, komorní tvorbu pro mládež a v neposlední řadě instrumentální tvorbu pro děti a mládež.

Mezi nejčtenější díla patří dětské sbory (*Chlapeček s obručí* – 1966 na slova Ivana Binara, *Čtyři písničky pro mrňata* – 1966 na vtípné texty Ivana Binara, *Návrat* – 1967, *Za zvířátky do ZOO* – 1975, čtyři taneční písničky propojené s dětským sborem na texty Ivana Binara, *O kohoutkovi a slepičce* – 1982 na texty Františka Hrubína, *Otloukání pištalek* – 1988 ze sbírky říkadel Karla Jaromíra Erbena, *La remolacha gigante* (Pohádka o veliké řepě ve španělštině) – tato pohádka je napsána pro dětský sbor s doprovodem houslí, violoncella, klarinetu a nástrojů Orffova instrumentáře). K dětským sborům patří také desítky úprav lidových písní, které mu během trestního stíhání zabavili.

Zvláštní kategorií tvoří jeho dětská scénická tvorba. Skladatel se netají tím, že ve svých dílech rád propojuje hudbu a divadlo a také text s pohybem. *O kohoutkovi a slepičce* s podnázvem *Zpívaná taneční pantomima s dětmi*

pro děti složil Schiffauer v roce 1980 na texty Františka Bartoše podle moravské lidové pohádky k příležitosti autorské soutěže Festival hudebně dramatické tvorby pro děti. Toto dílo mělo hned několik interpretací. Další Schiffauerovo scénické dílo je loutková opera s názvem *Vrat' nám, ptáku, hastrmana* (s dalším názvem *Pták Zoban a hastrman*), kde jsou zastoupeny pouze dětské role vyjma hastrmana a vypravěče. *Vrat' nám, ptáku, hastrmana* psal Edvard Schiffauer na texty Ivana Binara tajně ve vězení. Tuto loutkovou pantomimu přihlásil sám skladatel v roce 1985 do anonymní soutěže Festival hudebně dramatické tvorby pro děti. „*Jeho hudba k dětské opeře byla jediná ve své kategorii, která byla oceněna a podle vyjádření porotců vynikala nad ostatními zadanými díly citlivým uchopením dětské tematiky a profesionálním ztvárněním partitury.*“ (Šulavová, 2003, s. 39)

Písně pro dětská představení čítají hned několik děl (písně k divadelní hře *O pejskovi a kočičce* – 1964, dětské představení *Medvídek Pú* – 1977, písně ke hře *Petruška z bedny, Červené střevíčky* – 1981, dále písně k pohádce *Skákavá princezna, Kulich a bambule, Aladinova lampa* – 1984, *O Krakonošovi* – 1988, písně ke hře *Florentýna* – 1994, písně k dětskému muzikálu *Sestra* – 1996 a dále hudba ke komornímu muzikálu *Zpívání o Rusalce* pro flétnu, violy a dva hlasy – 1999. Písně k dětským představením psal Edvard Schiffauer v letech 1970–1980 pod pseudonymem Václav Tomáš.

Samostatnou kategorií představuje komorní tvorba pro mládež, a to dílo s názvem *Šťastný princ*. Toto dílo je původně určeno pro dva ženské hlasy, ovšem z hlediska tematického a hudebního lze tuto skladbu zařadit i do tvorby pro mládež.

Mezi instrumentální skladby pro děti a mládež patří *Kosí usínání* (pro klavír), *Co všechno mám ve svém pokojíčku* (pro klavír), *Hudba k vernisáži* (pro harfu) a úpravy vybraných

Schumannových klavírních děl pro klavír z Alba pro mládež: *Divoký jezdec*, *První ztráta*, *Veselý rolník* – to vše pro euphonium a tubu.

Schiffauerova tvorba pro děti a mládež má rozhodně co nabídnout. Jedná se především o díla zajímavá po hudební, námětové a textové stránce, která jsou blízká dětskému interpretovi i posluchači.

### Literatura:

DAMEC, Tomáš. *Edvard Schiffauer – Život a dílo ostravského skladatele*. Brno, 2006. Bakalářská práce. Masarykova univerzita.  
DVOŘÁKOVÁ, Markéta. *Zamyšlení nad partiturou*. Ostrava, 1998. Absolventská práce. Janáčkova konzervatoř v Ostravě.  
HRDOVÁ, Markéta. *Edvard Schiffauer a jeho skladby pro flétnu*. Brno, 2011. Diplomová práce. Janáčkova akademie múzických umění v Brně.  
ŠULAVOVÁ, Martina. *Edvard Schiffauer hudební skladatel a pedagog, jeho tvorba pro děti*. Ostrava, 2003. Diplomová práce. Ostravská univerzita v Ostravě.  
VLADÍKOVÁ, Kristýna. *Písňová tvorba Edvarda Schiffauera*. Olomouc, 2013. Diplomová práce. Univerzita Palackého v Olomouci.

### Prameny:

notový materiál a zvukové nahrávky, audionahrávky s Edvardem Schiffauerem ze dne 14. 8. 2018.

# Osová vyváženost sonátové formy a kompozice do trojúhelníku

## /Anotace/

Druhý článek ročníku 2020 cyklu HUDBA A OBRAZ je zaměřen na klíčová tektonická schémata klasicistní hudby a malířství: sonátovou formu a kompozici do trojúhelníku. Po obecné analýze opřené o vizuální schémata sonátové formy a kompoziční analýzy je druhá část článku soustředěna na konkrétní příklady: sonátovou formu 1. věty Mozartovy sonáty C dur KV 545 „Facile“ a kompozice obrazu Jacquese-Louise Davida Sokratova smrt.

## /Klíčová slova/

tektonika, kompozice, hudební forma, kompozice do trojúhelníku, sonátová forma, tematická a motivická práce, expoziční a evoluční hudba, téma, mezivěta, oblast tématu.

**T**ektonické schéma osově vyváženosti typu A B A se prosadilo v evropském výtvarném umění a hudbě – i v jiných uměleckých druzích – od počátku. To není náhoda. Vždyť osová souměrnost dvou stejných nebo podobných částí kolem odlišné střední části nás obklopuje jak v organické přírodě, tak i v lidských výtvořech přírodou inspirovaných. Lidská postava sama je dokonalým příkladem osově souměrnosti – například obličej s nosem, ústy a bradou uprostřed a oběma tvářemi a ušima na stranách. To, co je dokonalým projevem organického řádu přírody musí být stejně přirozeným projevem řádu i v umění.

Nejdokonalější a nejfrekvencovanější hudební formou klasicismu postavenou na třídielné osově

souměrnosti typu A B A je sonátová forma. Návštěvníci koncertů vážné hudby sonátovou formu důvěrně znají – vždyť v této formě je 1. věta symfonie (někdy i 4. věta), koncertu pro sólový nástroj a orchestr, smyčcového kvartetu, sonáty pro sólový nástroj atd. O dokonalosti sonátové formy svědčí fakt, že v plném zdraví přežila 250 let. Co jí zaručilo tak neuvěřitelnou životnost? Především vzácná rovnováha dvou nepostradatelných vlastností: vyváženost a přehlednost formy jako podstata řádu a kontrast jako zdroj napětí, dramatickosti. Důsledně promyšlený vztah mezi identitou (řádem) a kontrastem (napětím) v sonátové formě vrcholného klasicismu přehledně demonstruje schéma sonátové formy.

Schéma	A			B	A		
	EXPOZICE				PROVEDENÍ	REPRÍZA	
Názvy částí							
Tematický plán	T <sub>1</sub> M <sub>1</sub> Hl.t. mv.	T <sub>2</sub> M <sub>2</sub> v.t. mv.	T <sub>3</sub> M <sub>3</sub> z.t. mv.	MTP motivická či tematická práce	T <sub>1</sub> M <sub>1</sub> Hl.t. mv.	T <sub>2</sub> M <sub>2</sub> v.t. mv.	T <sub>3</sub> M <sub>3</sub> z.t. mv.
Modulační plán	C dur T	G dur D	G dur D	Modulace z tóniny do tóniny	C dur T	C dur T	C dur T

Obr. 1 Schéma sonátové formy

### Vysvětlivky:

T1 hl.t. = hlavní téma  
T2 v.t. = vedlejší téma  
T3 z.t. = závěrečné téma  
M1 = mezivěta hlavního tématu  
M2 = mezivěta vedlejšího tématu  
M3 = mezivěta závěrečného tématu

Horní řádek pod názvem „schéma“ označuje osovou vyváženost typu A B A – dvě obdobné části A kolem odlišné osy B. Konkrétní názvy těchto částí A B A postihují jejich charakter: Expozice – předvedení tří témat jako základních hudebních myšlenek věty; Provedení jako evoluční změny vybraných témat nebo motivů prostřednictvím tematické či motivické práce; Repríza znamená opakování – konkrétně opakování expoziční s drobnými změnami. Další údaje grafického schématu se týkají druhého znaku: kontrastu. Tím prvním je tematický plán. Názvy témat – hlavní, vedlejší a závěrečné – předvedených v expoziční naznačují, že se svým charakterem liší. Hlavní téma (T1) je energické, rytmicky i dynamicky výrazné – proto se dříve také označovalo jako mužské. Vedlejší téma (T2), „ženské“, je zpěvnější, jemnější a lyričtější. Závěrečné téma (T3) expoziční uzavírá, a proto je nejméně výrazné. Tato odlišnost je prostředkem tematického kontrastu. Témata představují expoziční hudbu spojenou především s řádem. Evoluční hudbu jako zdroj napětí zastupují mezivěty (M1, M2, M3) spojující jednotlivá témata.

Oproti vyváženosti řádu a napětí v expoziční je motivická či tematická práce (MT) evoluční hudby provedení nositelem maximální míry kontrastu a tedy dramatickosti. Repríza je opakováním expoziční s drobnými změnami. Čtvrtý řádek je uvedený jako modulační plán. Modulace znamená plynulý přechod, v tomto případě plynulý přechod ze základní tóniny do jiných tónin jako zdroj tonálního kontrastu. V souvislosti s obecně platnou analýzou sonátové

formy postavené na vizuálním schématu je třeba zdůraznit, že expoziční se většinou opakuje, takže obvyklé schéma je AA B A.

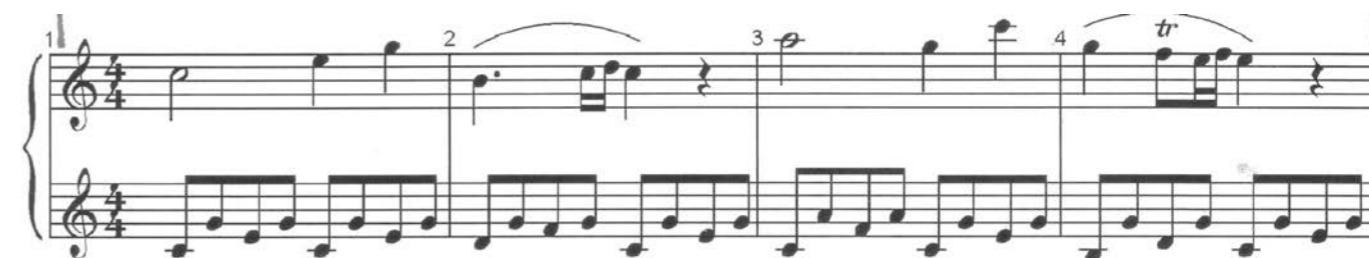
Modelovým příkladem promyšleného řádu klasicismu je v celém cyklu věnovaném vztahu klasicismu a romantismu obraz Jacques-Louise Davida Přísaha Horatiů (obrazová příloha, Hudební výchova 2019/č. 1, obr. 1), na kterém jsme – v konfrontaci s plátnem Eugena Delacroixe Svoboda vedoucí lid – v medailonku Od objektivitu řádu k subjektivitě prožitku názorně demonstrovali gramatické (výrazové prostředky) a morfologické znaky klasicismu včetně prostorových vztahů s náznakem celkové kompozice obrazu. Proto jsme jej také zařadili i do obrazové dokumentace ročníku 2019. V letošním ročníku zaměřeném na kompozici a hudební formu jsme do obrazové dokumentace závažně zvolili kompoziční analýzu obou uvedených obrazů, kterou využijeme i v příštím medailonku. Elementární kompoziční analýza Davidova obrazu (obrazová příloha, Hudební výchova 2020/č. 1, obr. 4) vizuálně jednoznačně demonstruje osovou vyváženost A B A, kdy středovou osu B zastupuje otec, kterému jeho tři synové přísahají, že budou statečně a čestně bojovat za Řím. Bratři Horatiiové tvoří levou skupinu A1, zatímco pravou skupinu A2 představují matka a sestry bratří Horatiů. Označení A1 a A2 akcentuje jistou míru odlišnosti krajních částí jako záměrnou gradaci napětí. Záměrné narušení striktní souměrnosti ještě rafinovaně umocňuje horizontální „protipohyb“ arkád.

Po obecně platné analýze sonátové formy a kompozice do trojúhelníku

soustředíme pozornost na konkrétní příklady s důrazem na provázanost jednotlivých vrstev kompozice a hudební formy – tedy od mikrotektoniky k makrotektonice, a to nejen v souvislosti s hudební formou, kde se tyto termíny již dávno „ustálily“, ale i v kompozici obrazu. Jako konkrétní příklad sonátové formy jsem vybral 1. větu sonáty pro klavír C dur KV 545 „Facile“. Začneme mikrotektonickou analýzou témat představených v expoziční.

Hlavní téma 1. věty (obr. 2) se skládá pouze ze čtyř taktů rovnoměrně rozdělených do předvěti a závěti. Jeho lakonická stručnost se přenáší i na motivy, z nichž každý má rozsah jednoho taktu. Tato strohost „holé věty“ se promítá i do vztahu identity a kontrastu. Důsledná periodicita a pravidelné klenutí melodické linie je umocněno i důslednou ukázněností harmonické složky v poslušné vazbě s melodií. Striktní řád kadenční harmonie tématu je navíc zdůrazněn úplným závěrem nejen na konci tématu, ale i na konci předvěti. Výraznou převahu řádu potvrzuje i dynamika důsledně dodržující stále stejnou zvukovou intenzitu (p). Kontrast se uplatňuje především v melodickém odlišení předvěti a závěti, které je ovšem oslabeno téměř identickou rytmickou pulzací. Ta je ovšem hlavním nositelem kontrastu mezi motivy – i když i ten je oslaben výše zmíněnou rytmickou identitou polovět. Identita tedy až despoticky převažuje nad kontrastem. Viz obr. 2.

Jednoznačně nejzávažnější hudební myšlenkou expoziční sonátové formy je hlavní téma. To jako jediné vzniká izolovaně od ostatních hudebních myšlenek



Obr. 2 Wolfgang Amadeus Mozart: Sonáta C dur KV 545 „Facile“, 1. věta, hlavní téma

jako jejich východisko – i když i zmíněná nezávislost na kontextu je relativní. Ostatní témata – vedlejší a závěrečné – sice také patří k závažným hudebním myšlenkám, ale v nezbytné vazbě na hlavní téma v celkovém kontextu expozice. Navíc závažnost závěrečného tématu je většinou ve srovnání všech tří témat nejmenší – víceméně uzavírá expozici. Nakonec však k posouzení závažnosti hlavního tématu je nezbytné zasazení do kontextu – teprve ten je argumentací jeho dominance. Pro zvažování závažnosti hudebních myšlenek je třeba brát v úvahu i další faktory. V souvislosti s lakonickou stručností 1. věty Mozartovy sonáty C dur KV 545 jsou obdobně lapidární i témata včetně oslabení tematického kontrastu. Ve srovnání s jazykovou skladbou odpovídají vztahy mezi tématy třem hlavním větám v souvětí souřadném.

V morfologické analýze expozice jsme vycházeli z tématu jako klíčové hudební myšlenky. Tektonická analýza naopak zdůrazňuje hierarchii tvarů v souvislosti s vnitřními vztahy mezi hudebními myšlenkami různého významu a jejich postavení v kontextu skladby. Záleží na kritériu třídění hudebních myšlenek, a to podle časového rozměru (dlouhé, krátké drobné), podle složitosti (jednoduché, členěné, vrstvené, členěně vrstvené a vrstveně členěné), podle závažnosti (závažné, méně závažné, podružné, doplňkové), podle způsobu vyjádření (myšlenky melodické, rytmické, harmonické, polyfonické, tonální atd.) a podle hierarchických kategorií (přímé, relační, syntetické).

Nás budou na této úrovni interpretace zajímat především dvě kritéria: podle hierarchických kategorií a podle závažnosti. Z hlediska hierarchických

kategorií patří témata k přímým hudebním myšlenkám. Proto jsme se jimi také zabývali v souvislosti s jejich morfologickými aspekty. Z hlediska tektonických aspektů je důležitý jejich vztah k relačním myšlenkám, především s ohledem na základní principy vztahu identity a kontrastu. V expozici sonátové formy je klíčovou relační myšlenkou mezivěta. Důležitý je vztah tématu jako expoziční hudby k evoluční mezivětě, která je tak zdrojem napětí. Kdybychom měli vztah tématu a mezivěty přirovnat k jazykové skladbě, tak odpovídá vztahu hlavní a vedlejší věty v souvětí podřadném – a to jak ve vztahu hierarchie jejich postavení, tak i z hlediska sémantických vztahů, kdy vedlejší věta rozvíjí nebo doplňuje obsah věty hlavní. My se konkrétně zaměříme na vazbu hlavního tématu a mezivěty (obr. 3) v expozici 1. věty klavírní sonáty C dur KV 545.



Obr. 3 Wolfgang Amadeus Mozart: Sonáta C dur KV 545 „Facile“, 1. věta, mezivěta hlavního tématu

Oproti lakonicky stručnému, jasně vystavěnému hlavnímu tématu si mezivěta vystačí se stupnicovými pasážemi a rozloženými akordy. Má tedy ve vztahu k hlavnímu a následujícímu vedlejšímu tématu roli modulační spojky, zajišťující plynulý přechod ze základní tóniny C dur do dominantní tóniny G dur. Představuje tedy sémanticky téměř bezvýznamnou relační myšlenku. Přesto je – ve srovnání s hlavním tématem – její časový rozměr podstatně větší. Oproti čtyřem taktům hlavního tématu se mezivěta rozvíjí v osmi taktách – tedy dvojnásobný počet taktů než v případě hlavního tématu. To je jednoznačný důkaz, že časový rozměr není přímo úměrný závažnosti. Mezivěta mezi hlavním a vedleším tématem funguje jen jako modulační spojka – dokonce působí jako její vzorový příklad. Téma a jeho mezivěta tvoří oblast tématu. A jestliže jsme vztah mezi tématy přirovnali k souřadnému souvětí o třech hlavních větách, pak vztahy mezi tématy a mezivětami v expozici odpovídají komplikovanějšímu souřadnému souvětí o třech hlavních větách a třech větách vedlejších. Viz obr. 3.

Mezi přísná pravidla sonátové formy patří tonální plán expozice. Jedním z pravidel je postupný přechod ze základní tóniny hlavního tématu do dominantní tóniny určené vedlejšímu tématu. To Mozart v mezivětě mezi hlavním a vedleším tématem poslušně splní a rozložené akordy závěrečných taktů modulační spojky, a především kadence posledního taktu opravdu upevní tóninu G dur, ve které by mělo zaznít vedlejší téma. Toto očekávání však Mozart naruší epizodní modulací do D dur (takt 13), ovšem v témže taktu zakotví v „předepsané“ tónině G dur,

ve které pak odezní nejen vedlejší ale i závěrečné téma. Výše zdůrazněná jednotaktová „modulační vsuvka“ je nejen typickým příkladem doplňkové (z hlediska závažnosti), drobné (z hlediska časového rozměru) hudební myšlenky, ale i důkazem, že se tektonické vazby uplatňují i v mikrotektonice.

V provedení skladatel obměňuje vybraná témata či jejich motivy v důsledně evolučním procesu tematické či motivické práce. Lapidárně stručné 1. věty Mozartovy sonáty C dur KV 545 odpovídá adekvátně lakonické provedení o pouhých třinácti taktách. Proto jej Mozart postavil na rozložených akordech z mezivěty závěrečného tématu, které se střídají s modulačními „laufy“ (stupnicové pasáže) umožňujícími přecházet do jiných tónin jako prostředku dramatické gradace tonálního kontrastu.

Repríza by měla být opakováním expozice s tím rozdílem, že všechna témata zazní v základní tónině C dur a drama sonátové formy tak končí v jakémsi smírném vyrovnání. To by však nebyl Mozart, kdyby nepřekvapil narušením striktních pravidel. Názorným vizuálním svědectvím je následující notová ukázka (viz obr. 4) spojující závěr provedení a začátek reprízy.

Ta dokazuje, že hlavní téma nezazní v očekávané tónině C dur, ale v naprosto „nelogické“ tónině F dur. V ní pak zůstávají i první čtyři takty mezivěty. Pak se Mozart znovu vrátí na počátek mezivěty a již od druhého taktu postupně moduluje do tóniny G dur, ve které zakotví v pátém taktu. Tuto změnu zdůrazní doslovným opakováním posledních čtyř taktů mezivěty z expozice včetně kadence jako energického zakotvení v G dur navozujícího

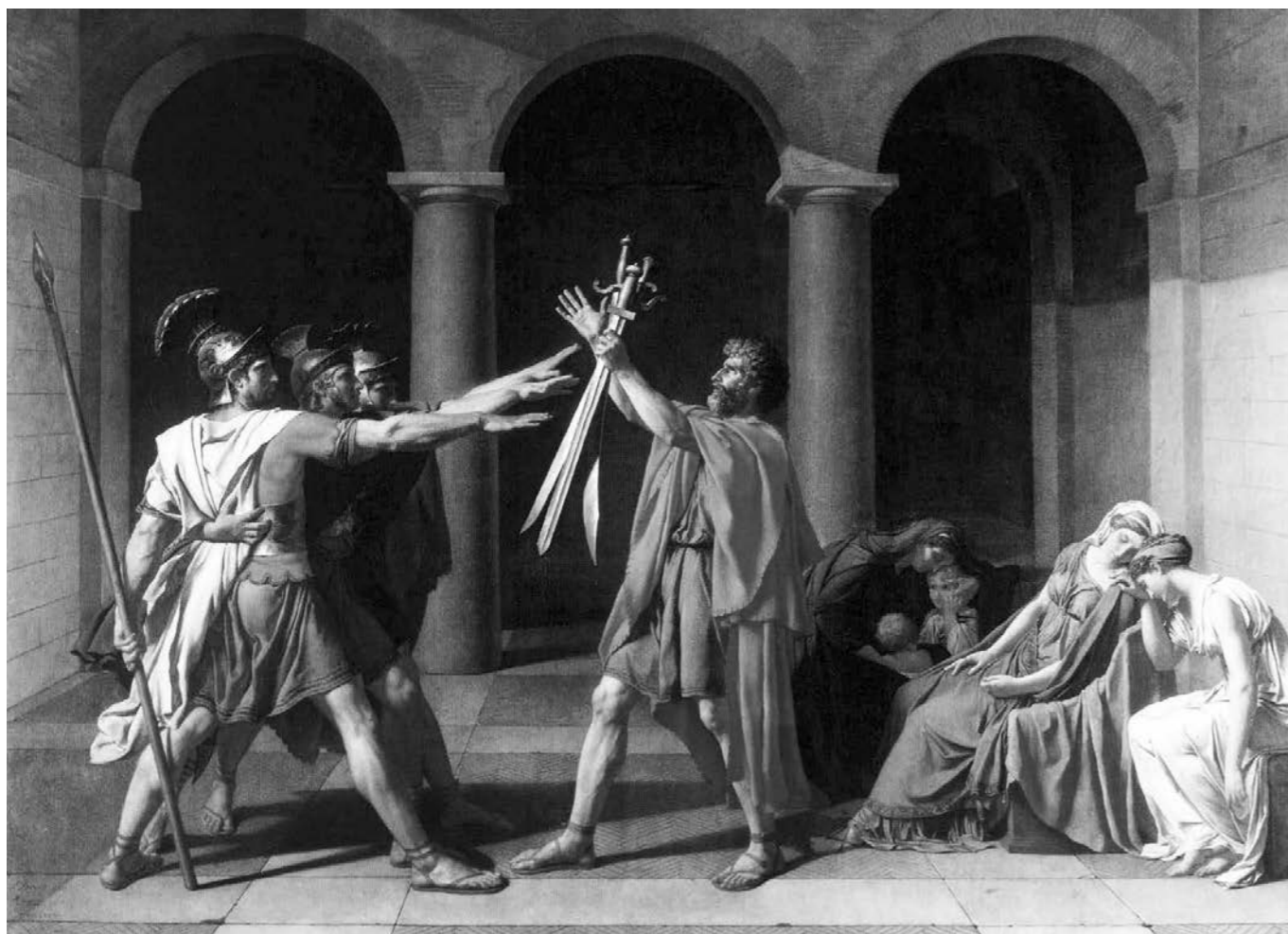
očekávání, že v téže tónině zazní i vedlejší téma, jak tomu bylo v expozici. Toto očekávání ještě posílí přesné opakování „modulační vsuvky“ z expozice. Ovšem vedlejší i závěrečné téma zazní v základní tónině C dur, což není narušení tonálního plánu reprízy, ale naopak pokorný návrat k němu – tedy potvrzení schématu sonátové formy. Jeho razantním narušením byly naopak „tonální hrátky“ hlavního tématu a mezivěty včetně modulační vsuvky.

Vztah expozice, provedení a reprízy představuje makrotektonické vztahy hudební formy jako celku. Zde je třeba zdůraznit, že obecně se expozice sonátové formy opakuje, takže místo striktní vyváženosti A B A se prosazuje schéma A A B A. I zde však záleží na konkrétních souvislostech. Vzhledem k již několikrát zdůrazněné lapidární stručnosti 1. věty sonáty C dur KV 545 sáhl Mozart i k makrotektonické deviaci schématu A A B A B A.

Jestliže názorným příkladem sonátové formy – včetně drobných deviací – byla 1. věta Mozartovy sonáty C dur KV 545 „Facile“, pak adekvátní ukázkou klasicistní kompozice do trojúhelníku bude Davidův obraz Sokratova smrt (obrazová příloha, Hudební výchova 2020/č. 1, obr. 2) z roku 1787, jeden z vrcholů střední fáze jeho tvorby. Kompoziční analýza je názornou vizualizací osově souměrnosti kompozice typu A B A ale zároveň i kontrastu řádu a napětí. Sokratova smrt má však řadu zajímavých tektonických paralel s 1. větou sonáty C dur KV 545. Proti všem zvyklostem začneme středem kompozice a hudební formy – tedy místem vrcholného napětí. V kompozici do trojúhelníku to obvykle bývá hlavní postava – případně postavy – výjevu.



Obr. 4 Wolfgang Amadeus Mozart: Sonáta C dur KV 545 „Facile“, 1. věta, přechod z provedení do reprízy



Jacques-Louis David, Přísaha Horatiů, 1784, olej na plátně, 330 x 427 cm, Paříž, Musée de Louvre

Tak je tomu i v Davidově Přísaze Horatiů, kde je středem otec mezi přísahajícími syny a truchlícími ženami. Obdobně i 1. větách Mozartových symfonií – např. v 1. větě symfonie C dur KV 550 Jupiter, kterou budeme analyzovat v příštím medailonku – je provedení časově nejzrůdnější a morfologicky i tektonicky nejkomplicovanější částí sonátové formy. V Sokratově smrti a 1. větě sonáty C dur K 545 je tomu přesně naopak. Tak jako Mozart omezil evoluční hudbu provedení na elementární motiv rozloženého akordu v miniaturním rozsahu 13 taktů, tak i epicentrem obrazové plochy Davidovy Sokratovy smrti je číše s jedem – a to nejen ve svislé ale i horizontální ose. Napětí je ještě umocněno rukama, které číši obklopují – ruky Sokrata, který se jí chystá uchopit a mladého muže, jenž ji Sokratovi podává.

Adekvátní řešení, které není tak zřejmé vzhledem k tomu, že pro vztahy mezi tvary je v hudbě rozhodující hudebně strukturní čas, zatímco v malířství je to prostor strukturovaný prostorovými plány. Opakování expozice v Mozartově sonátě tak v Davidově obrazu odpovídá prolomení prostorové hloubky do středního a náznaku zadního plánu v levé části (A1) obrazu. Navíc prostorové odstupňování je gradováno řazením postav od truchlícího sedícího starce v předním plánu přes stojící postavu opřenou hlavou a lomícíma rukama o zed' na přechodu mezi předním a středním plánem až po drobné epizodní postavičky odcházející po schodech, které rafinovaně oddělují střední plán od náznaku zadního plánu. Přitom tato levá část obrazu (A1) rozhodně není dominantním místem příběhu. Těžiště dramatického výjevu s hlavní postavou Sokrata včetně početného

komparzu v pravé části (A2) se odehrává před neutrální plochou šedé zdi z geometricky pravidelných kvádrů. Přitom tři hlavní postavy výjevu – Sokrates, mladík, který mu podává číši jedu vlevo a vpravo sedící filozof, ke kterému se Sokrates obrací dramatickým gestem – tvoří rovnoramenný trojúhelník. Stejně dokonalá symbióza identity řádu a napětí kontrastu jako v Mozartově sonátové formě.

### /Autor/

doc. PhDr. Jaroslav Bláha vyučuje na katedře výtvarné výchovy Pedagogické fakulty UK. Je autorem několika monografií, mj. Křížovatka geneze moderního malířství a hudby: Picasso, Stravinskij, Kandinskij, Schönberg (2007) a Výtvarné umění a hudba. Tvar, prostor a čas 1/1 (2012) a 1/2 (2013).

Alena Tichá

# Cesta ke zlepšení intonační čistoty zpěvu dětí – 2. část

## /Anotace/

Článek přináší příkladné podněty k rozvoji hudebních schopností a pěveckých dovedností od nejužšího věku, soustředí se na problematiku intonace. Zároveň upozorňuje na úskalí a překážky tohoto vývoje.

## /Klíčová slova/

intonace, rozvoj hudebních schopností, rozvoj pěveckých dovedností.

## /Autorka/

PaedDr. Alena Tichá, Ph.D. je hlasová pedagožka, působí na Katedře hudební výchovy pedagogické fakulty UK.

Zazpívat písničku čistě je radost pro dítě i posluchače. Hudebně nadané dítě vyrůstající v hudebně podnětném prostředí to má snadné. Zpěv je pro něj běžnou součástí života a spontánním hudebním projevem. Ve škole však nemáme jen tyto zpěváčky. Jsou tam děti, které zpívají rády, ale ne příliš čistě. Já jsem přesvědčena (a v mé učitelské praxi se toto přesvědčení potvrdilo), že každé dítě, má-li prostor a metodické vedení, je schopno svůj zpěv zlepšit. O tom, jak rozezpívat tzv. nezpěváky a zábavně vést hlasovou výchovu dětí, si lze přečíst v knížce (Tichá, 2014).

Malé dítě často zareaguje na výrazný hudební podnět bezprostředně, z vnitřní potřeby (tělesný pohybem na tempo a rytmus, hlasem se pokouší o nápodobu slyšené melodie). Jsou děti, které čistě zpívají dříve, než dobře mluví, jiné naopak tuto citlivost vnímat a reprodukovat přesnou melodii nemají rozvinutou, ale postupně díky vnějším podnětům k ní mohou dospět. Jaké podněty dítěti dávat a na jakém principu fungují? **Důležitá je motivace.** Dítě zlepši svůj zpěv, přijme-li naše podněty jako hru, které se samo chce zúčastnit.<sup>1</sup>

Zlepšování pěveckého projevu dítěte je podmíněno:

**1. Rozvojem sluchové pozornosti,** tj. rozvojem *citlivosti vnímat a v záplavě sluchových podnětů rozlišovat tóny od zvuků a následně jednotlivé kvality tónů a melodie.*

<sup>1</sup> Inspirací mohou být hry z knihy A. Tiché: *Učíme děti zpívat* a Z. Šimanovského, T. Staňkové a A. Tiché: *Lidové písničky a hry s nimi 2*, obojí vydal Portál.

První je motivovat zájem dítěte k aktivnímu vnímání hudebního podnětu a domluvit si s ním způsob, jak má vyjádřit, co slyší. Např. **pohybem a současně hlasem** naznačuje směr melodie (stoupá x klesá, leží), stejně tak může znázornit, v jaké poloze slyší krátký hudební motivek, který dítě na počátku registruje snadněji než izolovaný tón. Motivek dítěti umožní zaposlouchat se a prožít témbrovou odlišnost jednotlivých poloh. Důležité je, aby v reakci nejen pohybem, ale i hlasem naznačilo, co slyší. Např. **vysoko:** ptáček – zapíští – stoupne na špičky, ruce nahoru, **hluboko:** medvěd – zabručí – sedne na bobček, **uprostřed:** zpívá maminka – dítě zazpívá „lalala“ ve své poloze – postaví se a rozpaží.

Následně si hrajeme se dvěma kontrastními tóny. Domluvíme se, jakým pohybem, gestem či slovem bude dítě reagovat na sledovanou *dílčí hudební složku tónu*. Úkoly dáváme od snadných, aby bylo úspěšné každé dítě. Začínáme kontrastem silný x slabý, dlouhý x krátký, zazpívaný x zahráný na nástroj, a nakonec vysoký x nízký. Při rozlišování výšky vždy zapojíme k pohybu i hlas. Výška tónu se **vymezuje vokálně** – dítě si musí výšku hlasem „osahat“, čímž si postupně zpřesňuje jak sluchové vnímání, tak reprodukci tónu. Počáteční velké kontrasty zmenšujeme. Pro dítě je zajímavé a přínosné, pokud navíc zavře oči a vše vnímá jen ušima.<sup>2</sup> Po této

<sup>2</sup> Motivace a hry jsou uvedeny v publikaci A. Tiché: *Učíme děti zpívat*.



zkušenosti se situace otočí: dítě zpívá tón a gestem naznačuje jednu dominující kvalitu (např. silný, nízký, dlouhý). Při společné práci ve skupině může být jeho tón výzvou pro ostatní, kteří gestem, pohybem, slovy vyjádří, čeho si na zpívaném tónu povšimli.

Co se při těchto hrách děje v mozku dítěte? V obou případech – spontánním či motivací řízeném sluchovém vnímání – dochází k uvědomění a zapamatování. K porovnání zadáváme zpočátku dva tóny jedné nápadně kontrastní kvality. Na to, aby byl tón „zaznamenan“ a porovnán s bezprostředně následujícím tónem, stačí krátkodobá paměť. S přibývajícím zkušeností dětí kontrasty postupně zjemňujeme a pro rozšiřování kapacity hudební paměti zvyšujeme počet tónů (např. dlouhý – krátký, krátký; silný – slabý – silný – silný; vysoký – hluboký – hluboký – vysoký atp.). Rozšiřováním hudební paměti učíme děti orientovat se v delších hudebních celcích, slyšené porovnávat s předchozími zkušenostmi, a tak začlenit nové hudební podněty do systému již zpracovaných.

**Tato sluchová etapa vnímání je pro rozvoj čistého zpěvu zásadní.** Sluchová pozornost dítěte je nezbytná i při samotném zpěvu. Musíme zajistit, aby se dítě slyšelo, a tak mohlo díky zpětné vazbě (při níž dochází k porovnání zazpívaného s výchozí představou) provést případnou korekci a při dalším pokusu zazpívat čistě. Na sluchový podnět hudebně rozvinuté děti reagují tak, že ho vnímají, spontánně „vyhodnotí“ a správně reprodukuje, případně samy chybu opraví. Děti hudebně méně rozvinuté podnět sice také vnímají, zpěv jako reakci na něj si „užívají“, ale samy nemají potřebu přesnosti reprodukce řešit. Výše i následně uvedená metodická doporučení by měla právě těmto dětem pomoci jejich zpěv zlepšit.

Na kvalitu přijímání a reprodukce hudebních podnětů má zásadní význam nejen rozvoj hudebních představ a paměti, ale i rozvoj hlasových dovedností.

## 2. Navození a procvičování hlavového hlasu.

Čistému zpěvu může vedle nerozvinutých hudebních předpokladů bránit i chybný způsob tvoření hlasu. Problémem u nezpěváků a těch, kteří nedovedou čistě zpívat ve vyšší hlasové poloze, je neschopnost zapojit do tvorby tónu okrajové chvění hlasivek, tzv. hlavový hlas. **Bez jeho zapojení se nemůže hlasový rozsah rozšiřovat směrem nahoru!** Dítě často zpívá falešně jen proto, že nedovede zazpívat vyšší tóny ležící nad rozsahem svého mluvního hlasu. Přestože výšku těchto tónů ve své představě „slyší“, zpívá falešně, melodii si upravuje podle svých momentálních hlasových možností. Místo zpěvu používá tzv. mluvozpěv – modulovanou mluvu. Mluvozpěv je umístěn ve spodní poloze dětského rozsahu – nejvyššími tóny bývají  $e_1$  nebo  $g_1$ , někdy  $a_1$ , výjimečně  $h_1$ . **Setrvávání v této poloze omezuje vývoj dětského hlasu ve všech podstatných kvalitách (rozsah, síla, pružnost a barevnost hlasu).**

Aby se malý zpěvák zbavil tohoto hlasového omezení, musíme mu pomoci znovu používat okrajové chvění hlasivek, jehož aktivitu „vyřadil“ v době nástupu řeči. Jak k tomu došlo?

Od narození až do nástupu řeči **hlas dítěte pracuje v jednotě.** Dítě ho užívá v plném rozsahu a dynamice, aniž by se hlasově unavilo. Podstatou hlasových projevů dětí v „předřečovém období“ jsou tzv. **interjekce**<sup>3</sup>: křik, pláč, smích, broukání, napodobování zvířátek, radostné výskání, hlasové experimentování, jejichž základem je zpěvní hlas. Jednota tvorby hlasu je zajištěna rovnoměrnou účastí jak mechanismu zapojujícího hmotu hlasivek (hrudní hlas), tak i druhého mechanismu aktivizujícího okrajové chvění hlasivek (hlavový hlas). Z akustického hlediska jsou interjekce

**3** Interjekce – hlasové projevy, které jsou spontánním vyjádřením pocitů a reakcí na podněty z vnějšího okolí dítěte.

**znějícími tóny**, pohybujícími se zprvu v malém rozsahu kolem kvinty. Díky častému spontánnímu procvičování může „**vokální**“ **hlas dítěte** kolem tří let dosáhnout rozsahu kolem jedné a půl až dvou oktáv (může se pohybovat mezi  $c_1$  až  $c_3$ ). Zlom může (ale i nemusí!) nastat s nástupem mluvy.

Řeč je položena do spodní polohy celkového hlasového rozsahu dítěte, v níž pracuje převážně hmota hlasivek (hrudní hlas). Řeč tak posiluje mechanismus tvoření hloubek, zatímco mechanismus výšek založený na okrajovém chvění se oslabuje a postupně ztrácí schopnost zúčastnit se tvorby hlasu. Tím se původní vyvážená spolupráce obou mechanismů narušuje, hrudní hlas převládá a postupně se izoluje. Bez okrajového chvění není hlas schopný měkce tvořit vyšší tóny (hlas v určité poloze přestává znít nebo se s postupem nahoru zlomí do tenkého, jindy šustivého tónu, dítě vyšší tóny tvoří napětím, křičí, vytahuje bradu, nabíhají mu žíly na krku atp.).

**K rozbití jednoty hlasu nemusí dojít**, pokud dítě bude moci pokračovat v interjekcích. Nedovolíme mu sice křičet, ale budeme tolerantní k jeho spontánním, často bezděčným hlasovým projevům (zpívání vlastních popěvků), nebudeme kriticky hodnotit jeho zpěv ani hlasové improvizace v podobě vyluzování zvuků zasahujících do vyšších poloh. Pokud výchovou nepotlačíme tyto **vokální projevy**, a navíc budeme dítěti a s dítětem co nejvíce zpívat, **řečový a zpěvní projev se budou rozvíjet vyváženě.** Vokální a mluvní funkce zůstanou v rovnováze, a i v dalších letech se mohou mezi sebou volně prolínat až do dalšího zlomového období, jímž je mutace.

Pokud však už v hlasovém projevu malého dítěte **dominuje mluva, je třeba se navrátit k interjekcím, zvukomalebným slovům**<sup>4</sup>

**4** Zvukomalebná slova jsou stupínkem mezi interjekcemi a zpěvem: svou formou už odrážejí zákony řeči, aktivizují mluvní mechanismus,

**a ke hrám navozujícím hlavový hlas.** Mechanismus chvění okrajů hlasivek probudíme, budeme-li *zpívat slabou dynamikou, v poloze nad  $f_1$ , a často využívat vokál „u“* (ve funkci zvukomalby: *siréna, houkání vlaku, hučení meluzíny*, citoslovce: *bum*, údivu či otázky: *júúú, Júúú?*, v napodobení hlasu zvířat: *ku-ku, búúú, brum* atp.). K posílení zpěvního, tj. jasnějšího, ve zvuku lehčího a při tom do prostoru se nesoucího znění hlasu pomohou vokály, které „posadí hlas do masky“. Např. i v kombinaci slabik: *bim – bam, bim – bom, tiiijóóó, fiiijúúú, fiiijóóó, mjiijóó, viijóó* nebo *e –* mečení kozy *meéé*, záporny: *ne, není, ne- nemám, ne- nedám, ne- nemohu* či kombinace vokálů *vím, vím – nepovím* atp. K uvolnění „sevrženého hrdla“ poslouží hláska *k*, jejíž artikulaci se snažíme posunout co nejbližší směrem k tvrdému patru, což se podaří, zazpíváme-li zvukomalebně *brekeke, kykyryký*. Dále můžeme uvolnit hrdlo pomocí hlásky *eng*, dvojhlásky *ou* a vokálu *a*: např. *Hanka se klouzá, Káča kouká, Manka houká*...vhodná je písnička *Káča má šněrovačku s prýmama* atd. Zdravý postoj, klidný dech („nelapat“ po dechu na poslední chvíli), pružná artikulace – to jsou návyky, které je třeba u dětí pěstovat nejen pro rozvoj pěkného zpěvního hlasu, ale i pro správný mluvní projev.

## 3. Individuální zpřesňování zpěvu slyšeného tónu

Hrajeme na ozvěnu. Nedaří-li se dítěti opakovat vyšší tón – využijeme vše, co může pomoci: zajistíme, aby dítěte *vnímalo náš podnět, aby v hlasové reakci na něj použilo hlavový tón a vědomě se poslouchalo. To vše zajistí hra: házení sněhové koule ozvučené slabikou bom. Dospělý hodí kouli (tón zpívaný na bom), dítě bom (kouli) hází zpět. Spontánní pohyb*

ale artikulované slabiky a sledy hlásek nemají ještě sémantický obsah a zachovávají si mechanismus hlasové tvorby interjekcí, tedy vokální podstatu.

*a zaujetí dítěte „nastaví“ podmínky pro správné zazpívání slyšeného tónu. Nedaří-li se, zahoukáme na hů nebo jú a pak hodíme tón bom. Dítě sirénu zopakuje (zapojením hlavové funkce navodí zpěvní hlas) a většinou se mu podaří nazpět „hodit“ (tj. zazpívat, nikoli říci!) tón již ve správné výšce. Postupně na bom házíme najednou více tónu např. 5-5-5, pak 5-3, 5-5-3, 5-3-5-3, 5-5-3-5, 5-5-3-3-1, 5-4-3-2-1. Aby dítě upřednostnilo zpěvní hlas, volíme sestupné melodie vycházející z polohy  $g_1-c_1$ , vzestupné by neměly začínat pod  $e_1$ . Nedaří-li se nižší tón měkce nasadit, vždy s dítětem zamňoukáme *minijau*, slabě pípáme *pipi*, ňafneme *ňaf*, zakukáme *ku ku* - vždy ve vyšší poloze, než je nasazovaný tón, a k němu „sklouzneme“ glissando na *jú*. Nesmíme však zvuk směrem dolů zesílit! Povzbudili bychom mluvní funkci.*

## 4. Skupinové, jednotné nasazení společného tónu

Při společném zpěvu dodržíme zásadu – **dítě se musí slyšet**. Proto snížíme zvukovou hladinu zpěvu skupiny (děti se nepřekřikují, ale **naslouchají sobě a ostatním**). K zapojení dítěte do společného zpěvu pomůže hra na Mart'any: dospělý vysílá „vesmírnou zprávu“ nejprve na *ty-ty-ty* a opakuje ji, dokud se všichni ve skupině na výšku tónu nenaladí (krátkými tóny děti „doskáčí“ na slyšený tón rychleji, mohou si při tom i lehce na místě poskočit). Společně nalezený tón *tjiiiii* prodloužíme, posloucháme a zapamatujeme si ho – *vždyť jím bude začínat naše písnička*. Dovednost *zapamatování a opětovného vybavení* si tónu procvičíme tím, že do hry s Mart'any zapojíme „rušičku“: *retným brr*, které stoupá nahoru a dolů, přerušíme znění společného signálu *tjiiiii*. Děti vědí, že se ale nemají nechat přerušením splést a musí si i přes „zvuk rušičky“ tón pamatovat, protože po jejím ztichnutí budou muset Mart'anům ode-slat původní zprávu *tjiiiii*.

Podobně jako hra na Mart'any účinkuje na sjednocení výšky tónu hra „*zastavení koně*“. Děti naznačí zatáhnutí za opratě s pokynem *prrr*. Pokusy se většinou zdaří, protože děti pohybem rukou a snížením těžiště zaktivizují bránici a vpředu vyslovené *prrr* jim pomůže napodobit vzor dospělého (*prrr* nasazujeme vždy v oblasti zpěvního hlasu).

Je účelné spojit tvorbu hlasu s pohybem. K posílení dechu a rozeznění tónu v rezonanci pomůže *soutěž v přetahování lana*: děti naznačují, jak k sobě přitahují lano (přirozeně jednu nohu předkročí, mírně si podřepnou, chodidly se opřou do země a dlaněmi přitahují lano) a při tom vydechují na *trrr* (v oblasti zpěvních tónů). Nejprve zkusí sevržené dlaně přitáhnout k hrudi, na druhý pokus pak k podbřišku. Sledují, kdy je jejich postoj stabilnější a zvuk *trrr* provázející tahání lana zvuknější a při tom hlasu pohodlnější. Pohyb směrem k podbřišku ve spojení s výdechem na *trrr* podpoří oporu v bránici, čímž se zlepší stabilita, kvalita tónu i artikulace.<sup>5</sup>

Naším prvním cílem je pomocí výše popsaných postupů **navodit a udržet v činnosti zpěvní hlas**. Při zlepšování intonace nacvičované písne **posilujeme nejprve její melodickou složku** – buď zpěvem na slabiky nebo na zvukomalebná slova bez sémantického obsahu. Naším tichým zpěvem vedeme děti, aby nám naslouchaly a měly šanci porovnat svůj tón s naším vzorem. V této fázi nácvičku je prospěšné zapojit ruku, která bude ukazovat postup melodie (viz níže). Melodická linka musí být dostatečně jistě osvojená, jinak může zapojením textu opět „naskočit“ mluva, která reflexivně „ze zvyku“ potlačí navozenou zpěvní funkci. Dětem pomůžeme, když si **důsledně před prvním tónem písne (případně další frází po nádechu) „navodí“ zpěvní hlas – udělají sirénu, signál z vesmíru, zamňoukají**

**5** Více informací a motivací k hlasové výchově dětí naleznete v knize A. Tichá: *Učíme Děti zpívat*, Portál.

atp. K těmto pomůckám se vrátíme vždy, když budou děti mít tendenci místo zpěvu opět mluvit.

### 5. Budováním tonálního citění jako základní opory pro čistý zpěv

K tonálnímu citění<sup>6</sup> jsme děti vedli již předchozími hrami. Házením koulí se postupně prozpívaly od 5. stupně až k 1. Tím, že při hře na ozvěnu opakovaly v různých variantách spoje mezi stupni 5., 3. a 1. (např. 5-3, 5-3-5, 5-5-3-3-1 atp.), v jejich představě se upevnily základní tonální vztahy, které jsou dítěti oporou pro čistý zpěv.

Jak prověřit, že dítě má rozvinuto tonální citění? Pokud dítě např. pozná námi záměrně zahrany falešný tón, správně dokončí melodii na tónice (zahrajeme např. 5-6-5-4-3-2 – dítě dozpívá závěrečný tón na prvním stupni) či rozliší neukončenost a ukončenost melodie ve hře na otázku a odpověď, má tonální citění v pořádku. Poslechem a zpěvem kontrastních durových a mollových písní se naučí tonálnímu citění v dur a moll.

Tonální vztahy posiluje jednoduchý doprovod základními akordy<sup>7</sup>: T, D, D<sup>7</sup>, T. V předehře k písničce by tyto akordy vždy měly zaznít. Umožní dítěti vcítit se do tóniny a *tonálně se v ní orientovat*. O to více to platí při transpozici písně do jiné tóniny. Pomocí T, D a D<sup>7</sup> se uši (a tedy i hudební představy a tonální citění) „nahladí“ na novou tóninu. Díky předchozí zkušenosti už děti dokážou využívat obecně platný systém tonálních vztahů fungujících v durové (později i v mollové) tónině.

6 Vztah jednotlivých stupňů v tónině k akordu na 1. stupni, tj. k tónice.

7 TÓNICA (akord na 1. stupni, v C dur: ceg), DOMONANTA (akord na 5. stupni, v C dur ghd) a DOMINANTNÍ SEPTAKORD (přidá k tónům dominanty m. tercii, v C dur je to nota f: D7-ghdf)

## 6. Zpřesňování intonace

### 6.1 Zpřesňování zpěvu melodie pomocí zraku a pohybu

Co procvičovat, aby děti správně zazpívaly melodii písničky? Je třeba: navodit zpěvní hlas, uvést dítě do tóniny písničky, ujasnit si polohu, ve které první tón písničky (fráze) nastupuje a přemýšlet, jakými prostředky dětem přiblížit přesný průběh melodie písničky.

Zkonkretizovat průběh melodické linky (tj. *výškové změny melodie*) lze současným zapojením: *hlasu a zraku* (např. při zpěvu děti sledují směr melodie v notovém zápisu) nebo *hlasu, zraku a pohybu* – výškové změny si děti ukazují na intonačních schodech, rukou před tělem atd. Melodii mohou ukazovat i oběma rukama – v tomto případě střídání rukou *naznačuje změnu*, tj. směr, krok či skok melodie nahoru nebo dolů, zatímco v kontrastu k tomu opakování pohybu jednou rukou *vyjadřuje* opakování melodie na stejném tónu.

### 6.2 Zpřesňování zpěvu melodie pomocí prvků intonace

Výše jsme si popsali, jak dětem přiblížit *výškové vztahy* v melodii – naučili jsme je sledovat pohyb melodie, zda klesá, stoupá či leží. Nyní se zaměříme na procvičování tonálních vztahů.

První zkušenosti s *tonálními vztahy*<sup>8</sup> děti intuitivně získávaly při hrách podporujících tonální citění. V počáteční etapě sice *tonální vztahy* (na rozdíl od výškových) nevyjadřovaly, ale „nasávaly“ je s každou hudební zkušeností. Aby se tato zkušenost mohla stát vědomou a pro čistý zpěv užitečnou, musí děti dostat informaci, že výšku každého jednotlivého tónu lze označit číslem stupně, který odpovídá pořadí tohoto tónu

8 Tonální vztah vyjadřuje vztah jednotlivých stupňů tóniny k prvnímu, tj. základnímu stupni.

ve stupnicové řadě (na 1. stupni budeme s dětmi procvičovat pouze 1., 3., 5., 8. a spodní 5. stupeň). Z oficiálních tonálních intonačních metod dále využijeme jen ty prvky, které by mohly být pro běžnou školní praxi užitečné.

### 6.3 Intonační opory

Pro snadnější zapamatování a vybavení si tonálního vztahu slouží tzv. intonační opory, které díky sluchu, zraku a pohybu „zhmotňují“, konkretizují, vizualizují daný tonální vztah. Čím více analyzátorů zapojíme, tím zábavnější a pro děti snadnější bude cesta k osvojení těchto vztahů.

Nejbližší oporou je *dítěti první ruka*, na které může ukazovat jednotlivé stupně, nastaví-li ji dlaní ven, palcem dolů. Druhou rukou na prstech nastavené ruky ukazuje jednotlivé stupně či pohyb melodie po těchto stupních. Můžeme zpívat na čísla (palec je jedna, malík pět).

Na počátku výcviku mohou děti stupně *ukazovat na svém těle*. Učíme jen základní stupně: 5. – ruka na hrudi, 3. – na bříšku, 1. – dole u chodidla, 6. – na vlasech, 8. – vysoko nad hlavou. Při elementárním nácviku začínáme 5. stupněm, abychom vycházeli z polohy zpěvního hlasu. Ukazování dítě vždy *doprovází zpěvem*. Učitel rukou ukazuje a zpívá otázku: např. Jak se jmenuješ? 5-3-5-5-3 (vhodnými tóninami jsou Es, F, G), dítě mu odpovídá ve stejné tónině a současně se zpěvem ukazuje rukou svou melodii: např. Já jsem Maruška 5-3-5-5-3, Já jsem Bára 5-6-5-3, Já jsem vysoká 5-8-5-5-3, Já jsem ještě malá 5-5-3-3-1-1 atp.

Při sluchovém poznávání stupňů mohou děti stupeň *vyjádřit též polohou těla*. Mohou zpívat na čísla nebo na solmizační slabiku: 1. (DO) dřep, 3. (MI) stoj s připaženými rukama, 5.(SO) vzpažit, 8. (DO) vytáhnout se na špičky a vzpažit.

Metoda *opěrných písní* Ladislava Daniela využívá (a procvičováním

## O ježibabě

Text Jiří Žáček  
Hudba Milena Raková

3. Že je trapná? Ale inu, je to její profese. Hupni honem pod peřinu nebo si tě odnese.

4. Neodnese - víme oba, ta k nám nesmí do domu, dneska už je jiná doba, já tě nedám nikomu!



## Žabí koncert

Text Milena Raková  
Hudba Milena Raková

1. To jste ješ - tě ne - sly - še - li Ma - xí - ka,  
 ko - ho vi - děl u na - še - ho ryb - ní - ka: cvrč - ka, jak si hous - le  
 la - dí, ka - čen - ky, co vo - da chla - dí, la - buť bí - lou  
 ja - ko sníh, — rac - ky a ten je - jich smích.  
 Každý ví, že ve - čer zač - ne zve - se - la, hrát se to - tiž chys - tá ža - bí  
 ka - pe - la. Zve - se - la, zve - se - la, hra - je na - še ža - bí ka - pe - la,  
 zve - se - la, přes - ně tak, kuň - ky, kva - ky kvak. kuň - ky, kva - ky kvak.

2. Čáp zobákem přidá svoje klap, klap,  
 dobře ví, že v rákosí je plno žab.  
 A ptáčkové tiky ťaky,  
 ježek to chce zkusit taky,  
 ďatel zase ťuky, ťuk,  
 teď už, děti, ani muk.  
 Kdo si zpívá, tomu čas víc utíká,  
 sejdem se u našeho rybníka.

Ref. Všichni už přestali,  
 žáby, ty to ale nevzdaly,  
 zvesela, přesně tak,  
 kuňky, kvaky, kvak.

## Na tom našem dvoře

Text Milena Raková  
Hudba Milena Raková

1. Na tom na - šem dvo - ře, to je mu - zi - ka, kaž - dé rá - no  
 zač - ne, ve - čer u - ti - chá. *Refrén:* Naš Pe - pík na to, tles - ky,  
 tles - ky, po - tom du - py, du - py, dup, na no - hy za - se  
 ples - ky, ples - ky, je to pros - tě správ - ný kluk.

2. Kykyriký, mé, mé,  
 koko kokodák,  
 gaga gaga, bů, bů,  
 mňauky, hafy haf.

*Refrén*

3. Tak to u nás chodí  
 po celičkový rok,  
 kdo chce, ať se staví,  
 třeba napřesrok.

(konec)

## Povídáčka o měsíci

Text Jiří Žáček  
Hudba Milena Raková

1. Pro - tr - hla se ne - be - sa, (brumendo)

5 spa - dl mě - síc do le - sa. (brumendo) Hle - dej - te ho, mi - lí zla - tí, (brumendo)

11 bu - de ško - da, když se ztra - tí, když se ztra - tí, když se ztra - tí! (rit.)

2. Leží někde v kapradí,  
ještě se tam nachladí.

Ref. Našli jste ho? Chválabohu,  
pověste ho na oblohu!

3. Ať nám svítí noc co noc,  
od Vánoc až do Vánoc.  
(konec)

## Pohádkový slon

Text Jiří Žáček  
Hudba Milena Raková

Po - hád - ko - ví slo - ni le - tí, prv - ní, dru - hý, za ním tře - tí,  
Ka - ma - rá - dí, ka - ma - rád - ky, po - le - tí - me do po - hád - ky,

5 svá - tek dě - tí už je tu. k od - le - tu.

12 La...

2. Po obloze sloni plavou,  
pokyvují moudře hlavou,  
bleděmodří, růžoví.  
Do ouška nám šeptem poví:

upevňuje) již formující se tonální cí-  
tění. Daniel vychází z toho, že ne ka-  
ždá písnička začíná prvním stupněm,  
jako je tomu např. u Kočka leze dírou.  
Každému stupni přiřadil písničku, je-  
jíž počátek odpovídá danému stupni.  
Využijeme a děti bezpečně naučíme  
písničky, které následně budou po-  
můckou k poznávání a vybavování  
základních stupňů: Ach synku (1.),  
Malička su (3.), To je zlaté posvícení  
(5.), Ráda, ráda (8.), Bude zima, bude  
mráz (spodní 5.). Můžeme použít  
i jiné písně, které děti znají, ale jako  
pomůcku pro vybavení bychom píseň  
už měnit neměli. Opěrné písně použí-  
váme pro zpěv počátečního tónu písně  
nebo další fráze po pauze. Opěrná pí-  
seň též pomáhá představit si cílový  
tón při větším melodickém skoku.

Pro sluchové poznávání stupňů  
i pro jejich vybavování před zpěvem  
lze použít domluvená gesta ruky,  
která děti ukazují před tělem a záro-  
veň zpívají na solmizační slabiky nebo  
čísla (případně gesta ruky při-  
kládají na schody nakreslené na papíru nebo  
na tabuli – schody přidáváme podle  
rozšiřujícího se tónového prostoru,  
který děti postupně procvičují).

Domluvená gesta mohou mít podobu  
např.: 1. (DO) sevřená pěst, 3. (MI)  
dlaň a prsty vodorovně – klidná hla-  
dina, 5. (SO) rozevřená ruka dlaní  
ven, palec dolů, 6. (LA) sklopené  
prsty a zvýšený hřbet ruky naznačují  
„zlaTÁ brána oTEvřená“, 8. stupeň  
(DO) ukazujeme jako 1. stupeň, ale  
nad hlavou, spodní 5. (SO) rozevřená  
ruka, dlaň směřuje dovnitř k bříšku.  
Zásadní je vždy děti uvést (pomocí  
T D D7T) do tóniny, ve které budou  
stupně poznávat či zpívat.<sup>9</sup> Poznávání  
a zpěv jednotlivých stupňů zapoje-  
ných do tonálního systému má v roz-  
voji hudebnosti dítěte velký význam.

Zdál se vám výše popsaný postup  
v podmínkách vaší praxe nereálný?  
Můžete zvolit i jinou cestu, která

<sup>9</sup> Solmizační slabiky a gesta jsou pro děti zají-  
mavé, mohou-li je použít při improvizaci – viz  
podrobněji v publikaci M. Raková, L. Štíplová,  
A. Tichá: *Zpíváme a tvoříme s malými, Portál*.

se používá zejména v prvních etapách  
intonace: Do pochopení hudebních  
zákonitostí mohou děti proniknout  
postupným seznamováním s jednotli-  
vými prvky, z nichž lze vystavět me-  
lodickou linku. Vycházíme ze zpěvu  
melodii (hudebních frází), na nichž si  
děti tyto prvky uvědomují. Volíme co  
nejnáznornější příklady, které pak po-  
mohou dětem vyznat se ve výstavbě  
hudebních frází v nově nacvičované  
písní. Podstatné jsou tyto prvky:  
vzestupné a sestupné stupnicové po-  
stupy (Káčátka se batolí), opakované  
tóny (Rybička malička), střídavé tóny  
(v sekundách – Rostó, rostó, rostó  
konopě za cestó, v terciích – Když  
jsem husy pásala), pohyb melodie  
po tónech kvintakordu dolů (V za-  
hradě na hrušce) a nahoru (Ovčáci),  
v kombinaci obou (Červená růžičko,  
rozvíjej se), po kvintakordu do oktávy  
(Utíkej Káčo), terciové postupy (Už  
ty pilky dořezaly). Děti si mohou jed-  
notlivé „konstrukční prvky“ melodií  
(odborně jsou označovány jako into-  
nační pojmy) procvičit jako modely  
při rozezpívání, případně, je-li na to  
v hodinách prostor, ohmatat v rámci  
tvořivé hry s tóny.<sup>10</sup>

Děti rády tyto intonační pojmy  
vyhledávají v notovém zápisu osvo-  
jených písniček. Před nácvikem nové  
písně mohou tuto zkušenost uplatnit  
a pokusit se část neznámé melodie  
samy zazpívat.

V písních se vždy některý z výše  
uvedených intonačních pojmů vy-  
skytuje, a pokud si ho dítě již dříve  
osvojilo, usnadní mu to nácvik nové  
melodie.

## 6.4 Harmonický podklad

Harmonický podklad melodie  
i volných nástupů jednotlivých tónů  
usnadňuje vytváření představ to-  
nálně výškových vztahů a přispívá  
ke zpřesňování čistoty zpěvu. V ele-  
mentární fázi bychom měli věnovat

<sup>10</sup> M. Raková, L. Štíplová, A. Tichá: *Zpíváme  
a tvoříme s malými, Portál*.

pozornost rozlišování dvou hlavních  
funkcí, tj. toniky (T) a dominanty (D).  
Volíme jednoduchý harmonický pod-  
klad, který obsahuje kontrastní stří-  
dání těchto funkcí, jak je tomu např.  
v písních Rybička malička, Kalamajka,  
Já do lesa nepojedu atp.). Na zaznění  
těchto harmonických funkcí mohou  
děti reagovat kartičkami s písmeny  
T nebo D, případně gestem ruky do-  
provázeným zpíváním: 1. stupeň (T)  
– ruka v pěst a zazpíváme Tom, spodní  
5. stupeň (D) – roztažená ruka dlaní  
k bříšku a zpíváme Dom.

A na závěr úkol pro vás: Pokuste  
se v písničkách Mileny Rakové, jež  
jsou v příloze tohoto a předchozího  
článku, najít některé z výše uvede-  
ných intonačních pojmů.

# Využití díla Emila Hradeckého v mateřské škole

## /Anotace/

Článek vychází z diplomové práce „Hudebně-pedagogické dílo Emila Hradeckého a jeho využití v mateřské škole“ obhájené v roce 2019. Uvedené modelové situace jsou příkladem práce pedagogického využití klavírních miniatur Emila Hradeckého v běžné praxi u dětí předškolního věku. Ukázky hudebních aktivit jsou vybrány z autorova alba Dvouhlasé klavírní skladbičky na jednu stránku a svým mimohudebním obsahem inspirují k rozmanitým hudebně pohybovým činnostem. Jednotlivé modelové situace lze využít jako celek nebo i samostatně.

## /Klíčová slova/

klavírní miniatury, Emil Hradecký, hudební činnosti, modelová situace, mateřská škola, dítě předškolního věku.

## /Autorka/

Mgr. Monika Petrusová je učitelka a zástupce ředitelky MŠ v Praze 4.

## Deštík

**P**rvní modelová situace se inspiroje klavírní miniaturou *Deštík* (příloha č. 1) z alba *Dvouhlasé klavírní skladbičky na jednu stránku*. Skladba má dvojdílnou formu s výraznou dynamikou (crescendo, decrescendo). Můžeme ji využít k pohybovému vyjádření a hře na tělo.

**Návrh pedagogického využití:** poslech skladby, paralely dynamických změn v hudbě, pohybové vyjádření, hra na tělo s dynamickou gradací, rytmický diktát

**Motivační příběh:** *O deštníku, který čekal na déšť*

*Jednou Honzík zaslechl zvláštní šramot na půdě. Když opatrně otevřel dveře půdy, objevil ve skřini deštník, který byl smutný a nařikal deštníkovou řečí: „Už jsem tak dlouho neviděl déšť a neslyšel dešťové kapičky. Honziku, sice nejsem tak krásně barevný jako tvůj nový deštník, ale nejsem rozbitý ani děravý. Vezmi mě prosím, až bude pršet, na chvíli ven.“ A jak to dopadlo? Děti, poslouchajte klavír, který nám poví, jestli Honzík vzal deštník za dešťovými kapičkami ven, anebo ho nechal dál ležet ve skřini na půdě.*

**Pomůcky:** padák, obrázky pro „rytmický diktát“

### Poslech skladby

Učitelka hraje skladbu na klavír, děti mají zavřené oči vleže na zádech a poslouchají, jak to s deštníkem dopadlo.

Vedeme s dětmi rozhovor o tom, co klavír hudební řeči vyprávěl. Příklady otázek k vyslechnuté skladbě: „Už jste někdy, děti, poslouchaly, jak prší? Jaký vydává déšť zvuk?“ (ťuká, bouchá, poskakuje, šustí, bubnuje) „Padaly dešťové kapičky na deštník stále stejně hlasitě nebo nějakou chvíli bylo kapiček více a bubnovaly silněji?“ Povídáme si, jak deštík zesiloval a padalo kapiček více a zase déšť zeslaboval a kapiček padalo méně. Doplníme o hru na tělo: jemné tleskání do dlaní (slabý deštík), silnější pleskání do kolen (silný deštík) až po dupání (prudký liják).

### Pohybové vyjádření

Děti si vyslechnou skladbu ještě jednou. Budou běhat v zástupu lehce po špičkách jako dešťové kapičky, jakmile uslyší, že kapiček přibývá a déšť zesiluje, reagují na změnu dynamiky poklusem. Dynamické změny se ve skladbě několikrát opakují.

Děti budou běhat ve vymezeném prostoru, za klavírního doprovodu učitelky. Jakmile přestane hrát hudba, chytanou se děti (kapičky) dle zadání učitelky např. do dvojic, trojic. Několikrát opakujeme dle zájmu dětí.

Děti si vytvoří kruh po obvodu padáku (deštníku). Učitelka hraje na klavír a doprovází mluveným slovem, co děti (kapičky) mají na deštníku dělat. Děti chodí nejprve po obvodu deštníku dokola po špičkách, dále po patách jako dlouhé kapičky, pak se kapičky proplétají mezi sebou. Nakonec se všechny kapičky schovají na červenou barvu na deštníku, dále na žlutou, zelenou a modrou, dle barev na padáku.

**Deštík**  
A Little Rain / Der Regen

*Tranquillo*







Děti se šátky.

#### Hra na tělo s dynamickou gradací

Rozdělíme děti na čtyři skupiny. Každá skupina bude hrát na tělo určený charakter deště: tleskání o hřbet dlaně, pleskání do kolen, mušličky z propletených dlaní, střídání nohou v rytmických podupech na místě.

Na pokyn učitelky začne hrát první skupina jemným tleskáním o hřbet dlaně. Další skupiny se podle pokynů učitelky postupně přidávají a tím dynamicky graduje intenzita dešťové přeháňky. Poté učitelka postupně ukončuje hru jednotlivých skupin v opačném pořadí, tedy od čtvrté skupiny k první, tím postupně gradace ubývá.

Variace: Učitelka volí skupiny v nepravidelném pořadí a spojuje hru do dvojhlasu různými kombinacemi skupin.

#### Rytmický diktát

Obohatíme téma dešťových kapek o rytmičtější deklamaci diktovanou podle obrázků: ka-py ka-py, dešť-ník, plesk.

Učitelka ukazuje na jednotlivé obrázky a děti rytmičtují jednotlivá slova ve 2/4 taktu hrou na tělo. Např.:

ka-py ka-py: ukazováček a prostředníček pravé ruky tlučejí do dlaně levé ruky.  
dešť-ník: tleskání do dlaní  
plesk: plesknutí do kolen, na čtvrtovou pomlku tlučejí ukazováček na nos

Jako náročnější variantu můžeme využít tyto slovní rytmičtější figury ve skupinovém trojhlasu.

#### Závěr motivačního příběhu

A tak dešťník zažil moc krásný den mezi dešťovými kapičkami a byl moc



ka-py – ka-py

dešť – ník

plesk



Ilustrace: Tomáš Petrus

rád, že mu Honzík vyplnil jeho přání. A Honzík? Ten už dešťník nevrátil zpátky na půdu, ale vzal si ho do školky, do své skříňky. A dešťník se tak s Honzíkem ještě mnohokrát podíval za deštěm.

#### Na houpačce

Tato modelová situace na klavírní miniatuře *Na houpačce* (příloha č. 2) je z alba *Dvouhlasé klavírní skladbičky na jednu stránku*. Skladba má třídičnou formu (a-b-a). Je možné ji využít pro tanec ve dvojicích a pohybové vyjádření, dále na tvoření textu k melodii, instrumentální doprovod a grafomotorickou činnost.

**Návrh pedagogického využití:** poslech skladby, pohybové vyjádření, houpačková píseň, tanec, instrumentální doprovod, případně grafomotorické cvičení.

**Motivační příběh:** Kamarádi ze školky Toník s Aničkou jsou kamarádi, chodí spolu do stejné školky, do třídy Žabiček. Moc rádi si spolu ve školce hrají a chodí se svými maminkami společně na hřiště nebo do parku. A jak si spolu Anička s Toníkem hráli dnes? To vám bude vyprávět klavír. Pozorně poslouchejte a zkuste uhodnout, kde si dnes Anička s Toníkem vesele hráli.

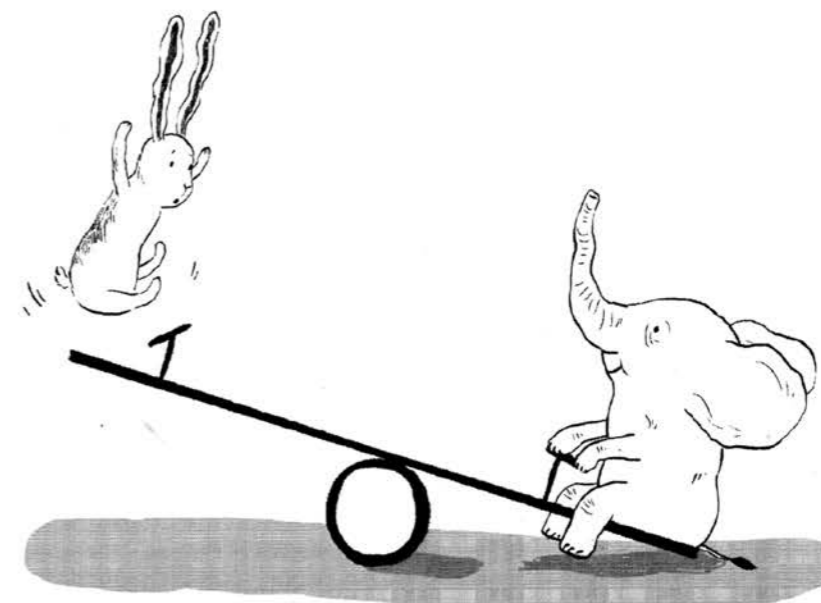
**Pomůcky:** šátky, míčky „hakisáky“

## Na houpačce

Emil Hradecký

On the Swing / Auf der Schaukel

Andante





### Poslech skladby

Učitelka zahraje dětem klavírní miniaturu *Na houpačce*. Poté vede s dětmi rozhovor o tom, kde si Anička s Toníkem mohli hrát. Skladbu zahraje dle potřeby dětí vícekrát.

### Pohybové vyjádření

Tato aktivita je zaměřena na zpřesňování sluchové pozornosti, vnímání stoupavé a klesavé melodie. Děti vytvoří dvojice, drží cípy šátku a houpají míček. Učitelka nastíní dětem situaci o tom, jak se míček rozhoupal na houpačce.

Takt 1: Učitelka zahraje 4krát první takt, děti začínají ve dvojicích ve vzporu dřepmo, vzájemně drží v ruce šátek a lehce houpají míček.

Takt 5–7: Děti reagují na stoupající melodii tím, že pomalu zvedají šátek nahoru.

Takt 8: Děti reagují na klesající melodii tím, že se pomalu s šátkem vrací do vzporu dřepmo.

Takt 1: Učitelka na závěr opakuje 4krát první takt, děti ve dvojicích ve vzporu dřepmo drží šátek a lehce houpají míček.

### Houpačková píseň

Děti s pomocí učitelky vymyslí text k 1.–4. taktu klavírní miniatury. Z hlediska vhodnosti tóniny je notový zápis pro levou ruku oproti originálu upraven do houslového klíče.

### Tanec ve dvojicích

Děti pohybově vyjadřují, jak se houpají s kamarádem na houpačce.

Takt 1–4: Ve dvojicích čelem k sobě se děti uchopí za ruce, a zatímco jeden přechází do dřepu, druhý dělá výpon. Na každé dvě doby z taktu vždy jeden dřep a jeden výpon pro každé dítě.

Takt 5: Vzájemné tleskání do dlaní na každou osminovou notu v taktu.

Takt 6: Pleskání do stehů na každou osminovou notu v taktu.

Takt 7: Dupání na každou osminovou notu v taktu, ruce v bok.

Takt 8–9: Dvojice se točí dokola a drží se za ruce.

Takt 10–15: Ve dvojicích čelem k sobě se uchopí za ruce, a zatímco jeden přechází do dřepu, druhý dělá výpon. Na každé dvě doby z taktu vždy jeden dřep a jeden výpon pro každé dítě.



### Instrumentální doprovod

K doprovodu využijeme ozvučná dřívka a bubínky. Ostinátním doprovodem lze doprovázet celou skladbu *Na houpačce*.

### Závěr motivačního příběhu

*Anička a Toník zažili na houpačce spoustu legrace. „Toníku, ty jsi můj opravdový kamarád,“ řekla Anička. „Bez kamarádů by bylo na světě moc smutno.“ A Toník pokyvoval hlavou a řekl: „Mít dobrého kamaráda je stokrát lepší než všechny hračky na světě.“*

Většina aktivit vychází z mé pedagogické praxe a usiluje především o funkční propojování hudebních aktivit s dalšími esteticko-výchovnými činnostmi. Pevně věřím, že se návrhy modelových situací stanou inspirací pro další pedagogy a přinesou jim radost a potěšení při rozvoji hudebnosti dětí.

### Zdroj:

PETRUSOVÁ, Monika. *Hudebně-pedagogické dílo Emila Hradeckého a jeho využití v mateřské škole* [online]. 2019 [cit. 2020-01-05]. Dostupné z: <https://is.cuni.cz/webapps/zp/detail/189553>. Vedoucí práce Kateřina Hurníková.

Mariana Kološtová

# (Nielen) o komunikativnosti hudby s jubilantkou Evou Michalovou

## /Anotace/

Príspevok približuje biografický a profesionálny profil Evy Michalovej, autentický rozhovor s jubilantkou osvetľuje jej ľudský a odborný rozmer.

## /Kľúčová slova/

osobnosť, biografický a profesijný profil, Eva Michalová.

## /Autorka/

doc. PaedDr. Mariana Kološtová, PhD. je v súčasnej dobe vedúcou Katedry hudebnej kultúry Pedagogickej fakulty Univerzity Mateja Bela v Banskej Bystrici.

Prof. PaedDr. Eva Michalová, CSc. (\*1939) sa narodila v Banskej Bystrici. Jedenástoročnú strednú školu vychodila v rodisku. Po maturite odišla na Vysokú školu pedagogickú do Bratislavy, kde v roku 1961 ukončila štúdium slovenského jazyka a hudobnej výchovy. S vysokoškolským diplomom sa vrátila do rodného mesta, kde nastúpila na Katedru hudobnej výchovy vtedajšieho Pedagogického inštitútu (od roku 1964 Pedagogická fakulta, od 1992 Fakulta humanitných a prírodných vied, od 1995 Fakulta humanitných vied Univerzity Mateja Bela) v Banskej Bystrici. Funkciu vedúcej Katedry hudobnej a estetickej výchovy (neskôr Katedry hudobnej a estetickej výchovy) zastávala dve funkčné obdobia (1990–1998). Vedeckú hodnosť kandidátky vied (CSc.) získala v roku 1982 na Pedagogickej fakulte Karlovej univerzity v Prahe. V roku 1987 na návrh Vedeckej rady Pedagogickej fakulty v Banskej Bystrici a so súhlasom Vedeckej rady Karlovej univerzity v Prahe bola menovaná za docentku v odbore teória vyučovania hudobnej výchovy. V roku 1997 stála pri zrode Akadémie umení v Banskej Bystrici, neskôr ako vedúca Katedry teoretických predmetov. Vysokoškolskou profesorkou v odbore hudobná veda, špecializácia hudobná pedagogika sa stala v roku 1998 na Univerzite Mateja Bela v Banskej Bystrici. Svoje aktívne pedagogické pôsobenie na obidvoch vysokých školách ukončila v auguste 2005.



Profesorka Eva Michalová

Eva Michalová je publikačne aktívna v oblasti hudobnej pedagogiky, hudobnej historiografie, regionalistiky a hudobnej kritiky. Počiatočné edukatívne štúdie orientovala na problematiku klavíra, hry z listu a problémy klavírnej improvizácie na pedagogických fakultách. Neskôr svoj odborný diapazón rozšírila o teoreticky orientované príspevky so širším záberom v oblasti hudobno-estetického hodnotenia. V oblasti hudobnej publicistiky ju reprezentuje rozsiahla hudobno-kritická a recenzentická aktivita, dokumentujúca prevažne hudobný život Banskej Bystrice v 70. a 80. rokoch 20. storočia. Slovenskej (nielen

Vzhŕu do-lŕ vzhŕu do-lŕ hou-pá-me se rá-di spo-lu, vzhŕu do-lŕ vzhŕu do-lŕ hou-py, hou-py, hou.  
Má-me rá-di vel-ké výš-ky vi-dĕt ko-lem stro-my z výšky, je to kou-sek ke slu-níč-ku a zas zpĕt na zem.

Houpačková píseň

Instrumentální doprovod

odbornej) verejnosti je známa ako trpezlivá radkyňa, zodpovedná porotkyňa na rozličných prehladkach, súťažiach a festivaloch spojených s umením. Pôsobila ako predsedníčka odborných komisií, ako členka výboru Slovenskej spoločnosti pre hudobnú výchovu (1987–1992), pôsobila a pôsobí v redakčných radách vedeckých a odborných časopisov (Hudební výchova). Od roku 1974 je členkou muzikologickej sekcie Zväzu slovenských skladateľov, v súčasnosti muzikologickej asociácie pri Slovenskej hudobnej únii. Odbornej komunite je známa ako školiteľka mladých vedeckých pracovníkov (členka komisií pre doktorandské štúdiá v odbore Teória a dejiny hudby pri Ústave hudobnej vedy Slovenskej akadémie vied v Bratislave, ďalej na univerzitách v Ostrave, Olomouci, Prešove, Nitre a Banskej Bystrici); študentom – okrem vlastného pedagogického pôsobenia – aj ako vedúca či oponentka záverečných prác, iniciátorka a hodnotiteľka súťaží študentskej vedeckej, odbornej a umeleckej činnosti. Vzácná kolegyňa, s ktorou je možné viesť dialóg či polemizovať o čomkoľvek!

**M.K.: Pani profesorka, osobnosť človeka, hudobného pedagóga i umelca determinujú predpoklady rodinnej tradície, životné podmienky spoločenské i umelecké, osobné schopnosti či umelecké aspirácie. Aké umelecké poslanstvo ste dostali do vienu od svojich rodičov?**

E.M.: Obaja rodičia mali radi hudbu – mama pekne spievala, otec rád sprevádzal na harmonike spev svojich priateľov. Spev a známe melódie z rozhlasu boli u nás na programe denne.

**M.K.: Vaša túžba stať sa učiteľkou bola pomerne priamočiara. Čo vás na tejto ceste za umením ovplyvnilo najviac?**

E.M.: Hudbe som sa venovala od svojich šiestich rokov – navštevovala som klavírne hodiny najprv súkromne, od roku 1946 v Hudobnej škole, ktorú



Prof. Michalová so svojou žiačkou doc. Kološťovou

som navštevovala až po maturitu – teda oba cykly. Mala som predstavu klavírnej umelkyne, no moje krátke prsty – a ich rozsah – to nedovolili.

**M.K.: Po ukončení štúdia na Vysokej škole pedagogickej v Bratislave ste sa ako rodená Banskobystričanka vrátili znovu domov. Vaša kariérna smerovanie vysoškolskej učiteľky začalo na Katedre hudobnej výchovy Pedagogickej fakulty v Banskej Bystrici, kde ste nepretržite pôsobili plných 44 rokov...**

E.M.: V tom čase existujúci Pedagogický inštitút v Banskej Bystrici formoval jednotlivé katedry pre výchovu učiteľov základných škôl. Katedra hudobnej výchovy sa práve utvárala, a tak s umiestnením po vysokej škole nebol problém. Naviac mi vyhovovalo, že išlo o študentov po maturite... Je pravda, že som tu zakotvila až po odchod do dôchodku, lebo nastávajúce reorganizácie Pedagogického inštitútu (Pedagogická fakulta – samostatná, Fakulta prírodných vied, Fakulta humanitných vied Univerzity Mateja Bela) vyhovovali svojej štruktúrou naplneniu mojich predstáv o príprave budúcich učiteľov hudobnej výchovy. Naviac sme boli na katedre veľmi dobrý odborný, spoločenský a ľudský kolektív, kde sme

sa medzi sebou dobre cítili a vzájomne sa podporovali.

**M.K.: Na vysokej škole ste rozvinuli bohatú pedagogickú, prednáškovú, koncepcnú a publikačnú činnosť. Vynikali ste pracovitou, dôsledným zaujatím o pedagogické a odborné problémy, pričom ste sa v priebehu aktívnej činnosti neustále vzdelávali a zdokonaľovali. Vo svojom predmetovom portfóliu ste mali hru na klavíri, proseminár z hudobnej výchovy, hudobnú pedagogiku a hudobnú estetiku.**

E.M.: Áno. Spočiatku som vyučovala hru na klavíri ako povinný skupinový predmet pre budúcich učiteľov v ich všeobecnom študijnom základe. Na jednu vyučovaciu hodinu pripadlo 8-10 študentov, bola to slimačia práca, ale našli sa aj zaujímaví jedinci. Neskôr, keď sa hudobná výchova študovala ako odbor, chodili na jednu vyučovaciu hodinu dvaja študenti, čo už dovolilo tvoriť hudbu a pracovať detailnejšie nielen na technike hry, ale aj výraze. Zmenou formy a obsahu štúdia sa dostávali na odbor hudobná výchova študijné predmety, ktoré predtým na inštitútoch neboli, a tak som sa orientovala na teoretické zázemie štúdia hudby – disciplíny Úvod do štúdia hudobnej výchovy a Proseminár, po ukončení vedeckej aspirantúry

na Karlovej univerzite v Prahe (1982) na Hudobnú pedagogiku a Hudobnú estetiku. To boli posledné disciplíny, ktoré ma odborne aj ľudsky naplňali.

**M.K.: Vaše umelecké majstrovstvo v hre na klavíri a cenné praktické skúsenosti ste počas svojho pôsobenia na pedagogickej fakulte nezištne pretavovali do výchovy a vzdelávania niekoľkých generácií vynikajúcich pedagógov – klaviristov, učiteľov hudobnej a estetickej výchovy na základných a stredných školách, schopných odborníkov, ktorí dnes zastávajú významné postavenie v rôznych hudobnopedagogických a kultúrno-spoločenských inštitúciách alebo na učiteľských fakultách a mnohí z nich prebrali v oblasti hudobnej edukácie Vami odovzdanú štafetu.**

E.M.: Tých študentov bolo mnoho, nedá sa menovať. Boli schopní, cieľavedomí, zaujatí pre hudbu, a tak ich dnes môžeme nájsť nielen ako učiteľov hudobnej výchovy na základnom stupni školstva, tiež na vysokej škole, ale aj ako pracovníkov múzeí, kultúrnych inštitúcií, interpretov vážnej i populárnej hudby, v školskej správe, či súkromníkov.

**M.K.: Problematika prípravy učiteľov hudobnej a estetickej výchovy rezonovala vo vašej dlhoročnej hudobnopedagogickej práci ako koncentrujúca a integratívna črta. Čo z Vášho pohľadu považujete za najdôležitejšie v príprave a vzdelávaní budúcich učiteľov?**

E.M.: Predovšetkým učiteľ musí mať rád deti a tiež ten odbor, ktorý si zvolil pre výchovu a vzdelávanie, lebo len tak môže vnútorne cítiť, čo sa dá ešte do svojej záľuby vniesť, uplatniť, vložiť. Teda láska k povolaniu. Tá mu otvorí srdce pre nápady, koncepcie, projekty, návrhy na zážitkové poznanie a vyučovanie. Bez lásky je to ako život bez soli.

**M.K.: Vaša dlhodobá hudobno-kritická, recenzentská aktivita je**

**v Čechách a na Slovensku všeobecne známa. Vo vedeckej produkcii pútate pozornosť monografickými prácami Hudba v škole a Estetika hudby. Druhú z nich je vyvrcholením Vašich snáh o zakontextovanie zážitkového vyučovania a výchovy umením do pedagogického procesu.**

E.M.: K svojej hudobno-kritickej činnosti som sa dostala úplne náhodne. Oslovili ma z redakcie banskobystrického Dobrého rána (asi v r. 1963), či by som nebola ochotná napísať krátke hodnotenie opernej premiéry v banskobystrickej opere – nepamätám si už titul a prísť ho priamo do redakcie nahráť, načítať. „Ošivala som sa“, ale v redakcii nástojili, tak som to urobila. Neskôr sa pripojila redakcia krajského denníka Smer, potom Hudobný život v Bratislave, Nové slovo, Pravda, a vlastne na základe týchto aktivít som sa stala aj členkou muzikologickej sekcie Zväzu skladateľov v Bratislave. Iná oblasť mojej publikačnej činnosti patrí hudobnopedagogickým publikáciám a štúdiám, ktoré boli určené pre potreby odborného štúdia hudobnej výchovy a mali za úlohu vyplniť vákuum v tejto oblasti. Kládla som v nich dôraz na to, že nielen počúvať hudbu, ale vedieť o nej aj zasvätené hovoriť odbornou terminológiou, aby poslucháč bol poučeným vnímajúcim. K tomu tiež treba vychovať, vyžaduje to čas, trpezlivosť a príležitosť na stretnutie s hudbou.

**M.K.: Aký je Váš pohľad na verbalizáciu hudby v procese hudobnej a umeleckej komunikácie?**

E.M.: Verbalizácia hudby je súčasť výchovného procesu, ide o jej analýzu, uvedomenie si istých výrazových prostriedkov ako skrytých významov, ktoré odkrývajú isté usporiadania tónov, ale aj ich rytmus, sila, farba. Na toto boli skladatelia v minulosti veľmi citliví, pretože úspešnosť tvorby bola ich živobytím.

**M.K.: Pozrime sa spolu na ústredný princíp úspešného pedagóga v školskom prostredí, a tým je tvorivosť. Akú úlohu podľa Vášho názoru**

**zohráva emocionálnosť, kreativita a zážitkovosť v dnešnej škole?**

E.M.: Myslím, že na týchto princípoch by mala byť postavená každá vyučovacia hodina. Dnes máme k tomu veľa možností, záleží len na pedagógovi, čo uprednostní vo výbere prostriedkov, hudby, spôsobov, ako si istú hudbu osvojiť, ako sa dotknúť ľudovej piesne, ako otvoriť tajomstvo hudby niektorého svetového veľikána, ako urobiť inšpiráciu zo známej melódie pre neznáme pokračovanie v tvorivých nápadoch žiakov. Stačí len si vybrať niečo známe a zavŕšiť neznámym. Nehovoriac o rôznych klubových ponukách, ktoré tiež môžu inšpirovať.

**M.K.: Viaceré európske dokumenty zreteľne poukazujú na dôležitosť, opodstatnenosť a právo študentov na umelecké vzdelávanie. Myslíte si, že tieto iniciatívy našli svoj odraz v školskom, resp. (vysoškolskom) prostredí na Slovensku?**

E.M.: Umelecké vzdelávanie mladých rozvíja ich vnútorný svet, predstavivosť, oživuje ich duchovno, dáva priestor ich tvorivej potencii, skludňuje myseľ, podnecuje ich duchovný rast, dáva rozmer ich charakteru. Je to nesmierne dôležité, aby v mladom veku dieťa dostalo podnety umeleckého charakteru. Neznamena to vychovávať len umelcov, ale formovať citlivých, vnímavých, tvorivých ľudí, ktorí cítia potrebu vypovedať o svojom vnútri, o svojej emocionálnej sile, o svojich predstavách o svete v rešpekte ku všetkým okolo seba, teda aj s istou dávkou pokory.

Uvedené vyjadrenia pani profesorky len potvrdzujú skutočnosť, že hudba, ktorej zasvätila celý svoj ľudský i profesionálny život sa stala konštantou jej života a hudobná výchova – a s ňou spojená príprava učiteľov hudobnej výchovy – dominujúcou náplňou každého dňa...

Do ďalších rokov prajeme pani profesorky veľa zdravia, životnej sily, neutíchajúceho elánu i optimizmu.

Za rozhovor poďakovala Mariana Kološťová



# Hudební olympiáda ČR 2020

## /Anotace/

Článek o 2. ročníku Hudební olympiády ČR, soutěže pro všestranně hudebně nadané děti a studenty, popisuje průběh soutěžního dne i zajímavý doprovodný program, a význam akce.

## /Klíčová slova/

hudební soutěž, koncert, děti a mládež, hudební nadání.

## /Autorka/

Mgr. Eliška Mejvaldová, absolventka oboru HV – sbormistrovství PedF UK Praha. Dlouholetá vyučující a lektorka HV, sbormistryně, mluvčí Společnosti pro hudební výchovu ČR.

V sobotu 8. února 2020 se konal 2. ročník celostátní soutěže pro všestranně hudebně nadané děti a mládež ze základních, středních a základních uměleckých škol – Hudební olympiáda ČR 2020. Dle nastaveného modelu Mezinárodní hudební olympiády se po dvou letech sešli a utkali v přátelském boji vybraní žáci a studenti ve dvou kategoriích (12–15 a 16–19 let). Organizátorem soutěže byla opět Společnost pro hudební výchovu ČR, spolupořadatelé Katedra hudební výchovy PedF UK Praha a Gymnázium a Hudební škola hl. m. Prahy, ZUŠ (dále GMHS). Na půdě GMHS se celodenní hudební klání odehrávalo stejně jako před dvěma lety. Na soutěžení i tentokrát čekaly čtyři disciplíny – atraktivně pojatý hudebně teoretický test, zkouška intonační a rytmické dovednosti (zaspívání melodie z notového zápisu některé z doporučených písní a realizaci rytmu jiné z nich), zpěv lidové nebo umělé písně v českém jazyce, a provedení vlastní předem připravené skladby nebo písničky. Cílem bylo najít žáka/studenta, který prokáže nejlepší uvedené ryze praktické znalosti a dovednosti, a bude vhodným reprezentantem na 5. Mezinárodní hudební olympiádě konané letos na Kypru. Celkem bylo vybráno 19 soutěžících (nakonec se jich zúčastnilo 15, z toho 3 chlapci a 12 dívek).

Hned na úvod vystoupil student PedF UK Praha, písničkář Michal „Čichal“ Horák. Ten navodil příjemnou atmosféru a předvedl za doprovodu na různých hudebních nástrojích tři ze svých autorových písní s vtipným textem a chytlivými melodiemi. Poté čekal na soutěžící první úkol, zábavně pojatý hudebně teoretický a poslechový test. V něm

se objevily zejména hudební osobnosti a skladby, jejichž výročí připadají na roky 2019 nebo 2020. Během této neveřejné disciplíny se rodiče, učitelé a další hosté mohli zúčastnit prvního z doprovodných programů, workshopu Mgr. Jaromíra Synka, Ph.D. – Prezentace a výroba netradičních hudebních nástrojů. Po hodině odcházeli přítomní s rozmanitými instrumenty z přírodních nebo recyklovatelných zdrojů s velmi nízkou pořizovací cenou. Zkrátka radost pro každého ředitele školy, který jistě velmi rád podpoří podobné aktivity. Po přestávce proběhlo první veřejné vystoupení soutěžících, na kterém předvedli své hlasové kvality. Podmínkou této disciplíny byl zpěv v českém jazyce. V obou kategoriích bylo možné slyšet písně lidové i umělé, v některých případech autorské, za doprovodu korepetitorů nebo vlastního na rozmanité hudební nástroje. Publikum podporovalo své favority a kvitovalo pohotovou, citlivou a vtipnou moderaci Martina Herrmanna. Nutno dodat, že výkony soutěžících v této disciplíně byly velmi vyrovnané.

Po obědě následovala druhá neveřejná část olympiády, zkouška intonačních a rytmických dovedností. I v tomto případě je třeba zmínit, že nešlo o nudné vytleskávání nebo vytukávání a zpěv nezázivné neznámé melodie. Soutěžící dostali během podzimu k dispozici doporučené písně, jejichž úryvek u zkoušky předváděli. I přes atraktivitu tohoto úkolu se některým olympionikům příliš nedařilo. Na druhou stranu se zde objevily i brilantní výkony. Ve výsledkové tabulce patřila zkouška z intonace a rytmu spolu s teoretickým testem k těžším úkolům v hudebním klání. Pro nesoutěžící byl připraven

po obědě další doprovodný program, tentokrát workshop s MgA. Tomášem Krejčou, Ph.D. – Hrej, poslouchej, improvizuj, skládej... Rodiče i kamarádi si tedy mohli na vlastní kůži vyzkoušet základy kompozice a hudebního tvoření pod vedením zkušeného pedagoga a skladatele. Vrcholem celého olympijského dne byl koncert vlastních skladeb soutěžících. Opět bylo možné slyšet širokou škálu skladeb různé technické i kompoziční náročnosti. Jednalo se o díla čistě instrumentální pro jednotlivce i komorní uskupení, a písně s doprovodem i a capella s českými nebo anglickými texty. V několika případech z důvodu nemoci některého z doprovazečů pohotově zaskakovali povolání korepetitori i z řad odborné poroty. Nepochybně stojí za zmínku, že i tak se zapojilo do provedení vlastních skladeb víc než 24 spoluhráčů.

Po skončení této posluchačsky atraktivní části následovalo fotografování a pro olympioniky za účasti veřejnosti poslední doprovodný program. Ten zajistil PhDr. Petr Zeman, Ph.D. a ukulele. Na závěr byl jako překvapení každému soutěžícímu nástroj ponechán jako první z celé řady cen. Zatímco probíhal „ukulelí“ workshop, odborná porota ve složení Rafaela Drgáčová (ZUŠ Jeseník), Mgr. Gabriela Füssyová (ZUŠ Hnúšť – Slovensko), Prof. PaedDr. Jiří Holubec, Ph.D. (UJEP Ústí nad Labem, HAMU Praha), PhDr. Jiřina Jiříčková, Ph.D. (GMHS, PedF UK, ZUŠ Mladá Boleslav), PaedDr. Jan Prchal (UJEP Ústí nad Labem, PedF UK Praha, ZŠ a ZUŠ Jablonoňová Liberec), Mgr. Jaromír Synek, Ph.D. (PedF Univerzity Palackého Olomouc), PaedDr. Alena Tichá, Ph.D. (PedF UK Praha) a MgA. Jakub Waldmann (GMHS) měla skutečně velmi nelehkou úlohu. Současně připravovala svá hodnocení studentská porota z řad posluchačů Katedry HV PedF UK Praha. Ti svou přítomností během soutěžního dne a zejména svým hodnocením vyjádřili velkou podporu ještě mladším talentům, než jsou oni sami. Někteří zavzpomínali na své úspěchy, ale především coby budoucí učitelé měli možnost

nahlédnout do specifického a inspirativního prostředí. Je tedy i na nich, aby v nadcházejících letech hledali a nalézali podobně hudebně nadšené a nadané žáky. V této souvislosti zřetelně nabývá na významu hlavní myšlenka celé hudební olympiády, motivace k aktivní a tvořivé hudební výchově ze strany pedagogů i žáků.

Je nutné vyzdvihnout celkově velmi vyrovnané závěrečné výsledky, žádný ze soutěžících v konkurenci ostatních vyloženě „nepohořel“. Olympionici i ostatní přítomní kladně hodnotili průběh celého dne i klání samotného, a oceňovali i férovost a atmosféru. V I. kategorii byla udělena dokonce čtyři zlatá pásma – na 3. místě skončil Enis Bennour (ZŠ s RVHV a ZUŠ, Teplice), na 2. Kristýna Říhová (Gymnázium J. Heyrovského, Praha) a vítězkou se stala Anna Jiříčková (GMHS, Praha). Mezi staršími obsadil 3. místo Matěj Rajm (Gymnázium Mnichovo Hradiště), 2. místo Adéla Přibyllová (Gymnázium J. K. Tyla, Hradec Králové) a zvítězila Ludmila Hana Houfková (GMHS, Praha). Anna Jiříčková se stala také

absolutní vítězkou a bude vyslána (spolu se svými spoluhráčky její autorské skladby Alžbětou Růklovou a Anežkou Jiříčkovou) s Ludmilou Hanou Houfkovou na zmiňovanou Mezinárodní hudební olympiádu konanou 22.–25. 4. 2020 na Kypru. Někteří soutěžící si odnesli kromě hodnotných cen také mimořádná ocenění např. za pěvecký projev, zvládnutí formy nebo vícehlasou vokální skladbu. „Sluší se poděkovat zejména rodičům a pedagogům za podporu a zázemí, které svým potomkům a svěřencům poskytují“, pravil na závěr olympijského dne předseda SHV ČR Jan Prchal. Přidáváme poděkování i letošním sponzorům a partnerům celostátního kola HO ČR, kterými byly subjekty: Česká filharmonie, Český rozhlas – Vltava, DISK Multimedia, Eurytmie, GMHS, časopis Harmonie, časopis Hudební výchova, Katedra HV PedF UK Praha, Kytary.cz, Mezinárodní hudební festival Pražské jaro, Národní muzeum, PETROF, spol. s r. o., PETROF Gallery, Plastika a. s., Reneta Music a TdB Production.



# Hravé hudební inspirace Lenky Pospíšilové

## /Anotace/

Článek přináší stručnou recenzi nové publikace Ententýn(a) Mandolína hudební pedagožky, skladatelky a předsedkyně České Orffovy společnosti Lenky Pospíšilové. Publikace Ententýn(a) Mandolína obsahuje 24 písniček pro děti mladšího školního věku, které doplňují pohybové a dramatické aktivity spojené s písněmi a jednoduchý instrumentální doprovod.

## /Klíčová slova/

recenze, zpěvník, hudební výchova, mladší školní věk.

## /Autorka/

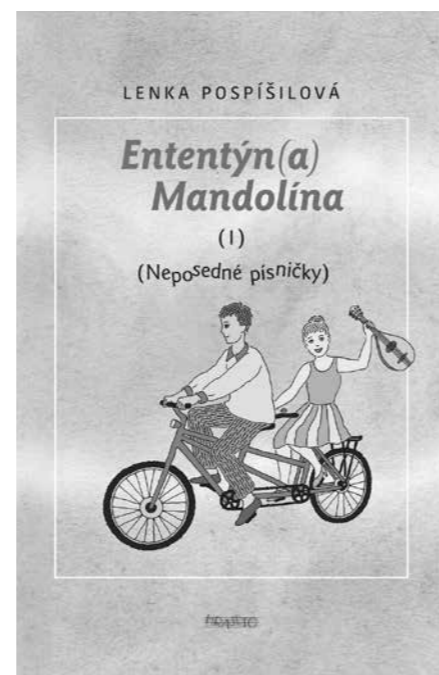
PhDr. Jiřina Jiříčková, Ph.D. působí jako odborná asistentka na Katedře hudební výchovy PedF Univerzity Karlovy. Je lektorkou Společnosti pro hudební výchovu ČR a České Orffovy společnosti.

**T**éměř sto učitelek a učitelů hudební výchovy na základních a středních školách, hudební nauky na základních uměleckých školách, a také učitelky mateřských škol se v listopadu minulého roku setkalo na orffovském víkendovém semináři hudební výchovy České Orffovy společnosti. Dojmy z tradičně inspirujícího setkání v Praze – Letňanech, které se uskutečnilo 22. až 24. listopadu 2019 v prostorách Základní a mateřské školy Gen. F. Fajtla, umocnilo živé a srdečné vystoupení spojené s křtem nového autorského počínu Lenky Pospíšilové.<sup>1</sup> Tím byla publikace s názvem *Ententýn(a) Mandolína (1)* s podtitulem *Neposedné písničky*.

Křest knížky a s ním spojeného CD charakterizovala milá a srdečná atmosféra. Převážně pedagogickému publiku zazpívaly děti z Pražské kantilény, které se podílely na natočení písní, vedené sbormistryní Karolínou Řepovou. Spolu s nimi zazpívala také Lenka Pospíšilová a její dcera Lucie Dajčar.

*Ententýn(a) Mandolína je zpěvníkem písniček, který je určen jak hudebním pedagogům, tak i rodičům, kteří si*

<sup>1</sup> Lenku Pospíšilovou netřeba hudebním pedagogům dlouze představovat. Předsedkyně České Orffovy společnosti a vyhledávaná lektorka tuzemských i zahraničních orffovských seminářů pro učitele se celý svůj profesní život s velkým nasazením věnuje vzdělávání dětí i studentů. Od roku 1992 učí na ZŠ s rozšířenou hudební výchovou v Praze – Letňanech, kde založila dětský orchestr Hrajeto a rodičovský sbor Ajeto. Skládá písničky pro děti, které spolu s námětem, jak s písničkami dále pracovat, vydala hned v několika publikacích. Publikovala také dětské písničky a hry z jiných kontinentů.



*se svými potomky zpívají. Rozhodně si jím budou rády listovat i samotné děti. Ostatně hned v úvodu Lenka Pospíšilová své čtenáře oslovuje jako „milé muzikanty“, a s oslovením myslí i na děti, jež nazývá „zpěváčky“.*

Publikace obsahuje celkem dvacet čtyři písniček zejména pro děti mladšího školního věku či předškoláky. Jak uvádí Lenka Pospíšilová: „Mnohé písničky jsem psala k nějakému tématu, které jsme s dětmi ve škole nebo na hudebních dílnách připravovali, dílny se jmenovaly např. *Putování strojem času, Na paletě u malíře ... Proto jsem se i v této publikaci snažila alespoň trochu naznačit možné propojení písniček s určitým tématem a věřím, že vás to může inspirovat při jejich provádění*



*na nejrůznějších akcích.“<sup>2</sup> Zpěvník má dvě tematické části. První se jmenuje Čas utíká mezi prsty a sdružuje písničky k různým tématům. Druhá část nazvaná Ententýna Mandolína obsahuje písničky ze světa. Publikace má jednotnou strukturu: Každá písnička je uvedena krátkým veršem. Kromě notového záznamu textu obsahuje většina písniček náměty k dětským rytmickým, pohybovým a dramatickým aktivitám,<sup>3</sup> a u většiny písniček je navíc poznamenán elementární doprovod na orffovské nástroje. V duchu orffovských idejí Lenka Pospíšilová vybízí k tomu, aby učitelé s jejími písničkami pracovali tak, jak jim to bude nejlépe vyhovovat: „...Uvedeny jsou také instrumentální doprovody, které však můžete upravit podle vlastních potřeb a přizpůsobit dovednosti vašich dětí.“<sup>4</sup>*

<sup>2</sup> Pospíšilová, L. *Ententýn(a) Mandolína (1)*, 2019, s. 5.

<sup>3</sup> Pro lepší přehlednost jsou dané aktivity vždy označeny příslušnou ikonkou znázorňující, jaká aktivita bude následovat (dramatická, rytmická, pohybová).

<sup>4</sup> Pospíšilová, L. *Ententýn(a) Mandolína (1)*, 2019, s. 5.

Knížka má velmi zdařilý layout a veselé spojení černobílých fotografií a barevných ilustrací, jejichž autorem je Zbyněk Hraha. Publikací prostupují kreslené postavy Ententýna a Mandolíny.<sup>5</sup> Doprovázejí obsah písní, nebo vstupují do fotografií, které přibližují způsob pohybového doprovodu písničky.

Jak již bylo zmíněno, knižní publikaci doplňuje CD. To obsahuje nahrávky písní s doprovody ve velmi zdařilých aranžích všech v publikaci uvedených písní, a kromě toho také karaoke verzi.<sup>6</sup> Učitelé i rodiče tak mohou s dětmi nejen muzičovat, tancovat a hrát si, ale třeba si jen zpívat pro radost s nahrávkou.

<sup>5</sup> Charakteristickým rysem Ententýna a Mandolíny je jejich nezaměnitelné veselé oblečení. Jím se při křtu své publikace nechala inspirovat Lenka Pospíšilová a její manžel Zbyněk Hraha. Zhmotněné oblečení průvodců knížky působilo na hlavních aktech události stejně vesele a nápaditě.

<sup>6</sup> Manželskému páru Lucii a Matjažovi Dajčar se podařilo vytvořit pestrou paletu barvitých instrumentálních aranžů. Kombinovali přitom doprovod na klasické a orffovské nástroje. Písně na CD nazpívaly Lenka Pospíšilová, Lucie Dajčar, Karolína Řepová a Sbor Pražská kantiléna. Lenka Pospíšilová se na CD podílela spolu s dalšími hudebníky také jako instrumentalistka.

Lenka Pospíšilová o svých písničkách říká: „*To je vlastně všechno to, co se mi ve škole nejvíce osvědčilo a co mám s dětmi mnohokrát vyzkoušené. Je tam docela podrobně popsáno, jak se dá s písničkami pracovat, tedy pohyb, instrumentace, dramatika, tak aby to děti zaujalo a bavilo.*“<sup>7</sup>

Milé kolegyně a milí kolegové, studentky a studenti, nechte se inspirovat novou publikací Lenky Pospíšilové. Z vlastní pedagogické zkušenosti mohu jen potvrdit, že její písničky a nápady opravdu fungují.

## Literatura:

Pospíšilová, L. *Ententýn(a) Mandolína (1) (Neposedné písničky)*. Praha: Lenka Pospíšilová – Hrajeto, 2019.

Bratrych, V. *Jako nejdříve mluvíme a pak se učíme písmenka, tak bychom měli nejdříve zpívat a hrát, a pak se učit noty – rozhovor s Lenkou Pospíšilovou, hostem měsíce září*. 9.2019 [cit. 23.3.2020]. dostupné z: <https://fletnickovi.cz/jako-nejdříve-mluvíme-a-pak-se-ucíme-písmenka-tak-bychom-měli-nejdříve-zpívat-a-hrát-a-pak-se-ucit-noty-rozhovor-s-lenkou-pospíšilovou-hostem-mesice-zari/>

<sup>7</sup> Rozhovor s Lenkou Pospíšilovou, dostupný z: <https://fletnickovi.cz>

# Nový zpěvník lidových písní z Čech, Moravy a Slezska

## /Anotace/

Recenze seznamuje čtenáře se zpěvníkem Padá, padá rosenka. Výběr českých, moravských lidových a slezských lidových písní Judity Kučerové. Zpěvník obsahuje 115 lidových písní, které pokrývají různé regiony České republiky a může být využit nejen ve školské hudební výchově, ale také v pregraduální přípravě budoucích učitelů hudební výchovy.

## /Klíčová slova/

lidová píseň, region, Čechy, Morava, Slezsko, zpěvník, hudební výchova, hudební didaktika, hudební pedagogika.

## /Autor/

doc. PhDr. Jiří Kusák, Ph.D., působí jako vedoucí Katedry hudební výchovy Pedagogické fakulty Ostravské univerzity a je členem výzkumného Centra studií regionální hudební kultury. Odborně se zabývá didaktikou hudební výchovy, dějinami hudební výchovy, hudební pedagogikou, hudební psychologií, hudební folkloristikou, etnickou hudbou a hudební regionalistikou.

Zpěvník *Padá, padá rosenka. Výběr českých, moravských lidových a slezských lidových písní* vydala v roce 2018 Masarykova univerzita díky finanční podpoře Evropské unie v rámci programu Erasmus+ a tuto publikaci sestavila autorka Judita Kučerová v rámci realizace projektu Musik kreativ+.

Judita Kučerová patří k výrazným osobnostem české etnografie, hudební výchovy a hudební pedagogiky. Impulzem k vydání zpěvníku potřebného pro hudebněvýchovnou praxi byla snaha podnitit zpěvnost nejmladší generace ve vztahu k formování národní identity a k péči o tradiční hodnoty. Za důležitý aspekt můžeme považovat autorčinu snahu o zpřístupnění části bohatého písňového fondu formou zpěvníku, který vyhovuje

praktickým potřebám hudební výchovy a muzicírování obecně.

Zpěvník svými 115 písněmi pokrývá různé regiony České republiky a autorka je vybrala na základě obsahového a funkčního zaměření i na základě jejich zvláštností (hudebních, poetických). Zpěvník je rozdělen do tří částí, ve kterých jsou zařazeny písně pro žáky prvního stupně základních škol, pro žáky druhého stupně základních škol a nižších víceletých gymnázií a písně pro žáky středních škol. Uvedené dělení ovšem není nutno striktně dodržovat, neboť jednotlivé písně mohou pedagogové využít dle aktuální úrovně hudebnosti svých žáků.

Autorka zařadila většinou písně méně známé ve školním prostředí a mohou tak významně rozšířit písňový repertoár hudební výchovy. Judita Kučerová akcentuje

zejména taneční charakter písní, neboť jejich rytmická struktura, veselý a temperamentní charakter mohou pozitivně ovlivnit akceptaci lidových písní žáky. Pro skupinu žáků od 15 let jsou určeny především písně táhlé (s milostnou tematikou, balady, ukolébavky), pijácké i verbířské.

Jednotlivé písně jsou opatřeny akordickými značkami a písně jsou transponovány do nižších hlasových poloh s ohledem na hlasové možnosti žáků; dále čtenář získá informaci, odkud píseň pochází (lokality záznamu, geografická poloha v rámci České republiky); jsou zde také vysvětleny dialektismy a archaické výrazy; uveden je také zdrojový

dokument (sbírky, zpěvníky) výrazných sběratelských osobností Karla Jaromíra Erbena, Františka Bartoše, Leoše Janáčka, Františka Sušila, Jindřicha Jindřicha, Heleny Salichové, Josefa Mojžíška, Františka Lýska a dalších.

Na konci publikace oceňují poznámky k charakteristice tanců, které souvisí s nápěvy (např. Bavorák, Cófavá, Čardáš, Danaj, Do kolečka, Furiant, Sedlácká, Starodávny, Těšiňok, Točená, Vrtěná, Zavadka ad.), a také poznámky k písním, které upřesňují ediční zásahy do původních záznamů ve sbírkách.

Závěrem lze říci, že zpěvník má značný hudebněvýchovný i didaktický

potenciál a představuje materiál využitelný nejen ve školské hudební výchově, ale také v hudebních didaktikách na pedagogických fakultách v rámci pregraduální přípravy budoucích učitelů hudební výchovy. Zpěvník Judity Kučerové nabízí širokou paletu lidových písní z Čech, Moravy a Slezska a jistě bude přínosný i pro rozvoj volnočasových hudebněvýchovných aktivit (folklorní soubory a muziky, pěvecké sbory).

## Literatura:

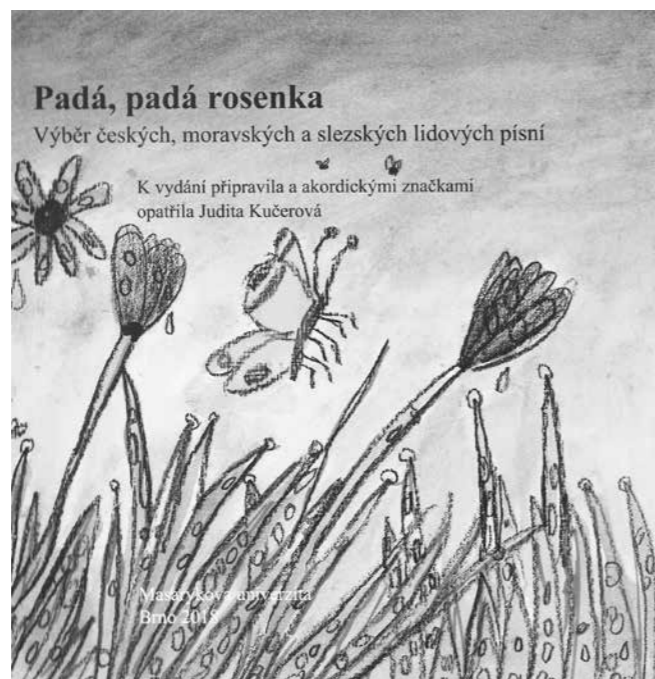
KUČEROVÁ, JUDITA. *Padá, padá rosenka. Výběr českých, moravských a slezských lidových písní*. Brno: Masarykova univerzita, 2018. ISBN 978-80-210-9052-1.

## Kateřina Halbychová

# Hudební nástroje symfonického orchestru

H Í C I B A T H V U D  
 C O B A J F U K I E P  
 E J U Z Á R B L O C H O  
 M R O S A A A A L T Z  
 B N O B L H T R O R O  
 A K U A O E Y I N U U  
 L L P N F H M N C B N  
 O A Ř T A E P E E K Y  
 A V D É G O Á T L Y B  
 L Í Y L O Č N E L J N  
 O R Ý F T M Y S O L O  
 I V L E S N Í R O H E  
 V S A B A R T N O K M

- housle
- viola
- violoncello
- kontrabas
- harfa
- klavír
- cembalo
- flétna
- hoboj
- klarinet
- fagot
- lesní roh
- trubky
- pozouny
- tuba
- bicí
- tympany



(Zdroj: <https://city.net/citavy.net/citavy-o-hudbe/?page=6>)  
 Tajenka: „Hudba je záchranou před obyčejným slovem.“  
 Romain Rolland



# Nová publikace o dětské hudební tvořivosti v preprimárním vzdělávání

## /Anotace/

V roce 2020 vyšla v nakladatelství Univerzity Karlovy, Pedagogické fakulty publikace Mgr. et Mgr. Petry Slavíkové *Dětská hudební tvořivost v preprimárním vzdělávání*. Z teoretického, výzkumného a metodického hlediska objasňuje hudební tvořivost u dětí předškolního věku, zabývá se její diagnostikou a rozvojovou podporou. V rukou předškolních pedagogů se může stát užitečným nástrojem pro kultivovaný osobnostní rozvoj dítěte a zkvalitnění předškolní hudební pedagogiky.

## /Klíčová slova/

hudební tvořivost, dětská hudební tvořivost, hudebně pedagogická tvořivost, diagnostika, metodické podněty, Petra Slavíková.

## /Autor/

doc. PaedDr. Miloš Kodejška, CSc. působí na Katedře hudební výchovy pedagogické fakulty UK.

Nedávno vydaná odborná publikace Petry Slavíkové *Dětská hudební tvořivost v preprimárním vzdělávání* (Slavíková, 2020) se zabývá myšlenkou rozvoje elementární hudební tvořivosti. V rukou předškolního pedagoga představuje potenciální nástroj pro tvořivý rozvoj dětské osobnosti. Zabývá se nejenom odbornou podstatou dětské hudební tvořivosti, ale pokládá si otázky spojené s její stimulací prostřednictvím tvořivého pedagogického vzdělávání dětí předškolního věku.

Publikace je rozčleněna do deseti samostatných, kontinuálně a logicky propojených kapitol ve dvou hlavních obsahových celcích. Prvním z nich jsou teoretická východiska zabývající se historickým náhledem na zmíněné fenomény, tedy na dětskou hudební tvořivost a pedagogickou tvořivost. Na základě studia domácích a zahraničních odborných pramenů autorka vymezuje důležité pojmy, se kterými pak pracuje i ve výzkumné části. Osvětluje například hudební tvořivost a její dynamiku v jednotlivých jejích vývojových fázích, představuje výsledný produkt, zaměřuje se na charakteristiku tvůrčí osobnosti, podnětnost vnějšího prostředí apod. Zabývá se tedy nejen endogenními, ale i exogenními činiteli v utváření dětské hudební tvořivosti. Endogenní činitelé s emocionálním a kognitivním nábojem prohlubují osobnostní rozvoj, ovlivňují první dětské postoje

s plným respektem k integrativě. V podnětném prostředí tak dochází k hlubší sebereflexi a seberealizaci ve vztahu k vnějšímu prostředí (např. k rodině, k mateřské škole). Ze studia odborných pramenů je zřejmé, že kvalitativní a kvantitativní zřetele kreativity nejsou dány jedincům rovnoměrně, ale každý člověk je může v dané míře rozvíjet v pravý čas. Tím vhodným obdobím se zdá být právě předškolní věk, kdy jedinec vstupuje do prostředí mateřské školy. Zvláště v současné době je důležité děti vybavovat od raného věku též společenskou odpovědností. Nestačí pouze vycházet z jejich přání, je důležité vést je k odpovědnosti za jejich jednání. Proto je potřebné zvláště pedagogům předkládat odborné argumenty, aby těmto znakům dětské psychiky a vnímání dobře rozuměli, uměli je pro pedagogické potřeby diagnostikovat a následně i tvořivě rozvíjet. Autorka také seznamuje čtenáře s méně známou koncepcí kreativní pedagogiky W. Y. Lin (její dílo se nazývá *Fostering Creativity through Education - A Conceptual Framework of Creative Pedagogy, Creative Education* a vyšlo v roce 2011), která zahrnuje: tvořivé vyučování, tvořivé učení a vedení dětí k aktivitám s tvůrčím obsahem.

Druhým celkem a téžiskem předložené odborné publikace je výzkum dětské hudební tvořivosti v preprimárním vzdělávání. Charakterizuje



roční experiment s dětmi ve dvou mateřských školách. Autorka srovnává výsledky kontrolní a experimentální skupiny dětí prostřednictvím autorického diagnostického testu hudebně-tvořivého myšlení. Součástí publikace jsou i bohaté ukázky užívaných metodických, diagnostických, notových a obrazových materiálů. Zajímavá je výzkumná oblast zabývající se hudebně tvořivým rodinným prostředím. Poslední část publikace se věnuje vyhodnocení výsledků pedagogické tvořivosti učitelek mateřských škol,

a to prostřednictvím rozhovorů a dotazníku. Tyto tři části provedeného komplexního výzkumu ústí v prezentaci autorčiných výsledků, které plánuje podrobněji a hlouběji specifikovat ve své další odborné práci. Za přínosné považujeme rovněž citlivou transformaci výzkumných výsledků do roviny pedagogické praxe. Publikace Petry Slavíkové originálním způsobem vystihuje možnosti diagnostiky a metodické práce s hudebně talentovanými a tvořivými dětmi v preprimární edukaci.

Výsledky jsou pozitivně ovlivněny i zahraniční zkušeností autorky z roční stáže na University of York ve Velké Británii v rámci Fondu studentské mobility. Celé toto dílo završuje její tříletý projekt Grantové agentury Univerzity Karlovy (projekt č. 742217) v oblasti klasifikace dětské tvořivosti, hudební tvořivosti v propojení s pedagogickou tvořivostí dospělých, především rodičů a předškolních pedagogů. Domníváme se, že talent je velkým osobnostním darem a jeho rozvoj od útlého dětského věku je největší hodnotou, kterou může dítě v předškolním období získat od světa dospělých. Z toho pohledu je předložená publikace velmi prospěšná.

SLAVÍKOVÁ, Petra. *Dětská hudební tvořivost v preprimárním vzdělávání*. Praha: Univerzita Karlova Pedagogická fakulta, 2020. ISBN 978-80-7603-124-1.

# Nové on-line podněty pro hudební výchovu

## /Anotace/

Článek Nové on-line podněty pro hudební výchovu přináší recenzi publikace, která vznikla v roce 2019 v rámci projektu PedF UK s názvem Podpora rozvoje oborově didaktických magisterských studijních programů. Autorkou publikace je Zuzana Selčanová. Rozsahem nevelká Hudební výchova v praxi je určena zejména studentům navazujícího oborového studia hudební výchovy. Elektronická příručka se věnuje vybraným netradičním metodám a formám výuky a přináší náměty do výuky, která by měla být radostnou jako pro žáky, tak i učitele.

## /Klíčová slova/

recenze, elektronická publikace, Hudební výchova v praxi, didaktika.

## /Autorka/

PhDr. Jiřina Jiříčková působí jako odborná asistentka na Katedře hudební výchovy PedF Univerzity Karlovy. Lektoruje komplexně pojaté hudebně výchovné semináře a workshopy pro učitele i žáky všech typů škol. Je lektorkou Společnosti pro hudební výchovu ČR a České Orffovy společnosti.

Když si zadáte na internetu elektronickou adresu <https://www.futurebooks.cz>, objeví se stránka, která je ve výstavbě. Kliknete-li na kolonku Knihovny, a posléze rozkliknete CUNI, za okamžik se Vám zobrazí více jak desítky elektronických didaktických publikací vydaných Pedagogickou fakultou Univerzity Karlovy. Jednou z nich je *Hudební výchova v praxi (2019) Zuzany Selčanové*. Tvorba této

publikace byla financována z grantového projektu Univerzity Karlovy s názvem *Zvýšení kvality vzdělávání na UK a jeho relevance pro potřeby trhu práce*, dílčí část PedF nese označení *Podpora rozvoje oborově didaktických magisterských studijních programů*. Na projektu se podílejí všechny katedry Pedagogické fakulty UK. Publikace *Hudební výchova v praxi je na výše uvedené*



webové adrese dostupná také jako samostatný e-book v anglické verzi.

*Hudební výchova v praxi* vychází podle Selčanové z podnětů studentů učitelství hudební výchovy na základě jimi absolvované souvislé praxe v rámci studia na pedagogické fakultě. Selčanová nabízí modelové příklady zahrnující metody a formy výuky, kterými chce studenty podnítit k vlastnímu tvořivému přístupu k vyučování hudební výchovy. Rozsahem nevelká publikace přináší náměty a inspiraci budoucím i stávajícím učitelům k radostné a inspirativní aktivní práci v hodinách hudební výchovy.

Selčanová neusiluje o vytvoření nové učebnice didaktiky hudební výchovy, ale věnuje se vybraným dílčím tématům. Představuje takové náměty, které lze uplatnit nejenom v rámci hudební výchovy, ale i v dalších předmětech (v dramatické výchově, pohybové výchově, českém a anglickém jazyce, občanské či rodinné výchově, dějepise, výtvarné výchově a dalších předmětech).

Selčanová vzorově využívá možnosti interaktivního prostředí e-booku. V každé kapitole nejprve stručně uvádí do dané problematiky. Potřebné doplňující informace se objevují při kliknutí na odkaz. Při práci s hudební ukázkou publikace samozřejmě nabízí její zvukovou nahrávku. Příklady doplňují výtvarné zpracování či motivace k ukázkám. Pod základním textem je možné kliknutím zamíchat vybrané pojmy z výše uvedeného textu a zopakovat si je. Na konci kapitoly jsou připraveny otázky a úkoly, pod nimiž má čtenář možnost přečíst si správnou odpověď. Pozitivní je, že odpovědi na otázky nejsou viditelné hned, ale až po rozkliknutí textu. Závěr kapitol patří kontrolním úkolům, které představují motivaci k dalším hudebním aktivitám.

Ve své publikaci dělí Selčanová hudebně výchovné činnosti na poslechové, vokálně instrumentální činnosti, dramatické činnosti

a improvizacioní. V těchto oblastech navrhuje konkrétní modelové příklady aktivizujících hudebních činností. V kapitole *Vizualizace poslechu* předkládá modelový způsob práce se skladbou *Pohádka* o veliké řepě skladatele Ilji Hurníka, určenou dětem mladšího školního věku. Pro starší nabízí spektrum aktivit vycházejících z Debussyho *Potopené katedrály*. Selčanová zde navrhuje například tvorbu grafické partitury, kaligramu či malování při poslechu. V oblasti vokálně instrumentálních činností uvádí jako modelový příklad hudebně výchovné práce s mladšími dětmi činnosti spojené s melodramem *Košťe* ze sbírky *Nevidáno, neslycháno* (2007) Antonína Vaigla (1932). Pro hudebně výchovnou práci se staršími žáky přináší publikace aktivity spojené s rokenrolovou písní *Rock Around the Clock*. Zde Selčanová navrhuje kromě jiného uplatnění hry na tělo a využití boomwhackerů. Jako vhodné východisko a materiál pro uplatnění dramatických aktivit v hudební výchově navrhuje Selčanová melodram Gustava Zelinky *Svatební košile*. V souvislosti s ním nabízí několik námětů pro hudebně pedagogickou práci, doplněných mj. také videoukázkou. V neposlední řadě autorka vybízí k aktivnímu uplatňování improvizacioních cvičení.

Zuzana Selčanová považuje za „netradiční“ takové metody a formy výuky, které nejsou využívány příliš často. Zároveň připouští, že zatímco jeden učitel je používá málo, pro druhé, mohou být tyto metody a formy naprosto běžné. Selčanová do této kategorie řadí následující: clustering,<sup>1</sup> diamant,<sup>2</sup> komiks, karikaturu, využití deskových her, exkurzi a vycházky v hudební výchově. Uvedené metody

<sup>1</sup> Technika centrovaných asociací, používaná zejména při hledání nápadů a hledání nových inspirací.

<sup>2</sup> Metoda kritického myšlení. Na to, aby žáci popsali dané téma, mají jen přesně omezený počet slov a mohou je využít jen určitým způsobem.

a formy výuky jsou v publikaci stručně charakterizovány a doplněny o příklad jejich uplatnění. Východiskem je téma hodiny. Netradiční metody a formy výuky mohou výraznou měrou přispět k další aktivizaci žáků i samotného učitele hudební výchovy. Jak správně uvádí Selčanová, lze je uplatnit pouze v určité části hodiny nebo vybrané aktivitě, ale také v rámci delšího časového úseku při projektovém nebo tematickém vyučování.

Současná hudební výchova s sebou přináší kromě mnoha dalších aspektů výzvu v podobě aktivního přístupu k výuce prostřednictvím zábavných metod a forem. Selčanová správně podotýká, že nejde jen o to učit hudební výchovu zábavně, ale i kvalitně. Její *Hudební výchova v praxi* nabízí propojení obojího a rozhodně je přínosnou pomůckou studentům učitelství hudební výchovy při jejich přípravách do praxe. Nesporně pozitivním momentem je, že uvedená publikace vychází z podnětů studentů, které se jeví ve vztahu k jejich budoucímu povolání jako pro ně důležité. Svoji publikací přispívá Selčanová k otvírání hudebně pedagogických obzorů studentů při hledání jejich vlastní pedagogické tvořivosti.

## Literatura:

<https://www.futurebooks.cz/#/cuni/pedf/>



# Mozart and the Opera

## /Autor/

prof. PhDr. Stanislav Pecháček, Ph.D. působí na Katedře hudební výchovy Pedagogické fakulty Univerzity Karlovy.

The distinctive contribution of the Viennese classical school was instrumental and orchestral. Nonetheless, opera, and especially opera buffa, remained the centre of attraction, socially if not artistically. This is easily forgotten, for the most successful opera composers are little more than names now: Anossi, Cimarosa, Dittersdorf, Gazzaniga, Martín, Paisiello, Salieri, Sarti – the list is a long one, and they were all well thought of in their day. But of their operas, only Cimarosa's *Il Matrimonio segreto* and Dittersdorf's *Doktor and Apotheker* can *claim* even a modest place on the 20<sup>th</sup> century stage. If many of the others would seem quite intolerable, Dent's remarks on Gazzaniga's *Don Giovanni*, which preceded Mozart's by a few months, help to show us why: Every figure, vocal and instrumental, is a *stock* pattern, a *dummy* with neither life nor originality. Mozart's *Don Giovanni* has an added dimension, both musically and dramatically; and the same is true of *Figaro* when compared with *Il Matrimonio segreto*.

It is not simply that Mozart could do everything better than the most gifted of his contemporaries. If he were simply the greatest of the buffo composers, he would be the darling of the Italians, which he is not and has never been. That a difference in kind is also involved was widely recognized at the time. While the average opera buffa was conventional in plot and musically thin, Mozart used the form to explore human character and behaviour and gave it Shakespearian *blend* of tragedy and comedy; he replaced the *well-worn* types with

living individuals, and *mere tunefulness* with musical expression, portraiture, characterization.

Mozart's first great achievement as a dramatic composer was *Idomeneo*, an opera seria written at the age of twenty-five. Influenced by Gluck's ideals, this combines the French and Italian traditions with extraordinary mastery.

In *Die Entführung aus dem Serail*, a Singspiel written for the short-lived Nationalsingspiel promoted by the Emperor Joseph II, Mozart began to open up the possibilities of the „comic” genres which *hitherto* he had tended to consider trivial. The whole work marks the complete *emergence* of Mozart's personality as a dramatic composer. The expressive use of the orchestra is epoch-making, and Mozart's mastery of the ensembles is once again revealed. Despite much fine music, however, *Die Entführung* lacks unity of style and even clarity of purpose.

It is precisely in the richness and interplay of characters that *Le Nozze di Figaro* is truly great. In opera buffa Mozart found a more *viable* convention. Also, he had encountered the librettist Lorenzo da Ponte and dramatic material that fired his whole being. *Figaro* is of Mozart's own world. The play by Beaumarchais on which it is based was given in Paris in 1784, after three years of political suppression. When the opera appeared in Vienna, only two years later, the play was still banned there! Unlike Beaumarchais, Mozart was not concerned simply with *lampooning* the aristocracy. The Countess is a deeply human and sympathetic study, the

Count something more than a *villain* to be *mocked*; as human being, they too are seen as victims of an unjust society, *albeit* a society which sustains their power and privilege. As social satire the opera may well be less *inflammatory* than the play, but its implications are no less revolutionary. In the „democracy” of *Figaro* the essential humanity of each individual, whether nobleman or serving-maid, receives the same thoughtful *scrutiny*.

From *Figaro* to *Don Giovanni* is a major step, though one of only a few months in the composer's life. *Giovanni* has always worried its critics. Beethoven considered it immoral; Hoffmann and his successors, determined to romanticize the *Don*, could not accept the buffo ending, which seemed to *mock* their tragic hero.

Often, those who have *distorted* *Don Giovanni* by *imposing* upon it their own romantic „meaning” have tried to make *Così fan Tutte* more acceptable by denying that it has any meaning at all: it is just a bit nonsense, too improbable to be taken seriously. *Così van Tutte* in fact *reveals* Mozart's psychological realism at its sharpest and most uncomfortable, though even here the music *embodies* a tender sympathy for human *frailty*. A less romantic opera is hard to imagine; only by treating it as fantasy, or by substituting an entirely different libretto, could 19<sup>th</sup> century sensibilities come to *terms* with it.

*Die Zauberflöte* belongs to quite another world, that of Emanuel Schikaneder's *humble* theatre on the outskirts of Vienna. After the *failure* of the Nationalsingspiel, it was the actor-manager Schikaneder who provided opera in German – for a very different audience. Particularly popular was the fantastic, fairy-tale effects. Such an entertainment *Die Zauberflöte purports* to be; but also, it is a *Masonic* allegory, undoubtedly „*subversive*” in its meaning. Both

story and music are full of Masonic symbolism, and the ideals of liberty, equality and fraternity are only thinly *veiled*. The year was 1791: in France the ancien régime had already fallen. The musical style is extraordinarily *comprehensive*, ranging from the popular tunes for Papageno to passages of grave Bachian counterpoint, and the whole is unified with a *deceptive* simplicity that is peculiarly Mozartian. A profoundly humanistic work, *die Zauberflöte* is at once the first serious German opera and the first and perhaps the only great masterpiece of music ever created deliberately for the masses.

## Vocabulary

claim	zde: činit si nárok
stock	stále používaný, obehnaný
dummy	figurina, panák
blend	spojení
well-worn	obehnaný, otřepaný
mere	pouhý
tunefulness	melodičnost
hitherto	doposud, zatím
emergence	zrod, vznik
interplay	souhra, interakce
viable	funkční, životaschopný
lampoon	zesměšnit, parodovat
villain	záporná postava, padouch
mock	vysmívat se, parodovat
albeit	třebaže, ačkoli
inflammatory	buřičský
scrutiny	podrobná analýza
distort	překroutit, zkomolit
impose	podstrčit, vnutit
reveal	odhalit, prozradit
embody	ztělesňovat
failure	neúspěch
frailty	slabost, slabina
term	zde: smíření, vyrovnání se
humble	prostý, obyčejný
purport	dělat si ambice
Mason	svobodný zednář

subversive podvrtný  
veiled skrytý  
comprehensive komplexní, úplný  
deceptive klamný, ošidný  
peculiarly typicky

Stanislav Pecháček s použitím publikace OTTAWAY, Hugh. *The Pelican History of Music. 3: Classical and Romantic*. Penguin Books Ltd, Harmondsworth, Middlesex, England, 1973.



# Průvodkyně

## /Autor/

PhDr. Vít Gregor, Ph.D. vyučuje na Katedře hudební výchovy Pedagogické fakulty UK.

**J**e vždy s námi. Je naší věrnou družkou po celý život. Zjevuje se však právě ve chvílích, kdy jsme postaveni do situace, kolem níž je obestřena jakási nejistota, jakési pochybnosti, jakési tajemno. Patří sem bezpochyby i hra na hudební nástroj či jiné vystupování před publikem.

Nemáme Ji rádi a zároveň z Ní máme strach. Raději o Ní nemluvíme, abychom Ji náhodou nepřivola-li ještě častěji. Ale ne, není třeba na Ni myslet. Ona nikdy nezapomíná, je stále bdělá a ví přesně, kde a kdy je Její místo a čas. Je zdvořilá, předem se ohlašuje, jsem tady, počítej se mnou.

Jakkoliv se tomu bráníme a nechceme to uznat, může se naše Průvodkyně změnit ve Vlákyni, pod jejímž vedením jsme schopni dělat věci, které by nás ve střízlivém stavu v životě nenapadly. Vezmeme-li celou věc jako z vyššího pohledu, mohou to být skutky i docela zábavné, i když takový humor bývá zpravidla označován za černý.

Je znám případ, kdy se slavný pianista odsouval začátek koncertu o čtvrt hodiny, o dvacet minut, o půl hodiny, a nebyl by pravděpodobně býval začal dodnes, kdyby... kdyby mu laskavý inspicient nebyl otevřel místo dveří na WC dveře na pódium. Nešťastný umělec vrhl ještě poslední zoufalý pohled na zaklapnuvší zámek – a byl v tom. Hrál božsky. Ale ty nervy...

Abychom se do problematiky náležitě ponořili, bude asi dobré uvést další příklady. Začneme případy spíš komickými, tedy v podstatě nevinnými a s dobrým koncem. Úspěšným prostředkem v boji proti Ní může

výjimečně být třeba i neočekávaná událost v průběhu koncertu.

Sám jsem zažil, když asi po pěti minutách hry, kdy jsem se zrovna necítil nejlépe a Ona na mne dosti bezohledně dotírala, ozvala se za mnou detonace. Své působení na stropě se právě rozhodla sebevraždou ukončit masivní zářivka. Jak její světlo pohaslo, jakási zářivka v mém nitru se v té chvíli rozsvítila a zbytek koncertu proběhl bez problémů a v naprostém klidu a v pohodě.

Obdobný šok zažil jeden můj spolužák, když jednou hrál ve velmi malém sále, kde šířka pódia jen o málo přesahovala délku klavíru. Ve snaze o maximální soustředění – a tím i Její eliminaci – upjal se pianista na rudý závěs před svými očima. V jednom z nejvypjatějších míst skladby opět hledal oporu v pohledu před sebe, když vtom nevyzpytatelný proud vzduchu závěs poodhrnul a šokovaný sólista se střetl tváří v tvář s uhrančivým pohledem bronzového Lenina v nadživotní velikosti. Soustředění bylo to tam a Ona se ihned přihlásila s plnou silou. Trvalo hodnou chvíli, než se postižený vyhrabal z nejhoršího.

O něco hůře se vedlo jednou na koncertě klavírního tria jistě houslistce. Krátce po začátku velmi vášnivě soudobé skladby se jí odroučela na věčnost nejvyšší struna. Hra byla přerušena, houslistka se omluvně usmála a odběhla do šatny strunu vyměnit. Po návratu začalo vše znovu. Opět, skoro v témže místě, následovala svou družku struna nehlubší. Houslistka se – už poněkud nervózně – opět omluvně usmála a spěchala z pódia. Její nervy už očividně nebyly příliš pevné. A právě v takových okamžicích se ještě

se zvýšenou intenzitou ohlašuje Ona. Chybujeme pak i tam, kde se nám to nikdy nestalo. Nebudu vás dlouho napínat. V příštím okamžiku totiž koncert nuceně skončil. Houslistka se při cestě z pódia zřítila, z jejího nástroje byly rázem kusy tři a z její nohy dva.

Tajemná průvodkyně se zjevuje nečekaně. Nikdy bych nevěřil, že sympatický mladík, jenž ještě těsně před vstupem na pódium vtipkoval se známými a budil dojem naprosto vyrovnaného člověka, na prknech klesne, aniž hlesne. Nikdy bych nevěřil, že Ona může být tak krutá a způsobit, že stovky hodin náročná a usilovná práce vyústí ve výstup, jehož jsem byl před časem svědkem.

Navštívil jsem jednou koncert, kde klavíristka měla na programu skladby pěti autorů: Bacha, Beethovena, Chopina, Debussyho a Prokofjeva. Krásný průřez věky... Jaké však bylo překvapení pro publikum, když po odehrání jedné stránky Bachova preludia se v levé ruce začaly objevovat osudové motivy des-des-des-c, načež za malé krátko jsme byli ke svému nemalému úžasu vrženi do víru Appassionaty. Maně mi vytanula na mysl *Kompilace Ilji Hurníka*,<sup>1</sup> ovšem realita byla natolik úchvatná a strhující, že mne přitáhla zpět jako magnet. Ani u Beethovena jsme nezůstali příliš dlouho. Neuvěřitelná modulace – a byli jsme před codou Chopinova valčíku. Ale ani tomu nebylo souzeno spočinout na závěrečném akordu. Ohlásil se opět Bach. Byl to objevný čin, vznikla pozoruhodná, neslýchaná kombinace valčíku s fugou. Taková fuga

<sup>1</sup> Kompilace I. Hurníka je skladba pro dva klavíry a zástup pianistů, kde během deseti minut odezní ve zkrácené podobě mnoho významných skladeb světového repertoáru.

bývá, jak známo, tvrdým oříškem i při plném vědomí, je tedy zřejmé, že jsme mnoho polyfonie neuhlídali. Na dveře bušil opět Beethoven. Nastalo potřebné zklidnění, volná věta z Appassionaty působila hladivě, tragicky i komicky zároveň. Pianistka hrála navenek plně soustředěna, a pokud jí Jí bylo dopráno občas některou frázi dohrát, bylo v ní nemálo hudebního půvabu. Veškerá pozornost publika se však nasměřovala jinam. Zdálo se, že jediné, co má sólistka pevně zafixováno, je to, aby do první poloviny koncertu nezakomponovala skladby, které měly následovat po přestávce. To se jí (až na ukázkou z Chopina – což ovšem mělo být chápáno jako pozvánka na druhou polovinu koncertu) vcelku podařilo. O přestávce nikdo neodešel. Snad někde padly nějaké škodolibé poznámky v duchu uvažování „hlavně, že se to nestalo mně“, ale všeobecně převládalo očekávání, co bude dál. Nejednou se totiž přihodí, že teprve druhá polovina koncertu plně ukáže, čeho je interpret schopen. Tak tomu bylo i tentokrát. Chopinův valčík netrval ani půl minuty a už se přihlásil drsný Prokofjev. Drze a neomaleně vpadl do něžného Chopina a ve vteřině ho utloukl. Pokračoval tak dlouho, dokud klavíristka měla dostatek sil. Když už hrála jednu stránku dokonce pošesté, seznala marnost svého počínání a zamlžila vše do vlahého debussyovského oparu. Jen se však po chvíli v Debussym objevil náznak valčíku, hned se pravá ruka iniciativně chopila Chopina. V závěru koncertu, který přece jen poněkud předčasně skončil, se opět objevil Bach. Lze tedy říci, že jestliže byl začátek stejný jako konec, skutková podstata koncertu ani nebyla naplněna...

Tento tragikomický příběh má už v sobě cosi varujícího. Napovídá nám, abychom byli pokornější a nesnažili se silou, teď za každou cenu zlomit něco, co je nad naše skromné síly.

Otřesný případ, kdy houslista místo úvodního tónu jaksi... řekl bych... přemístil obsah svých útrobov do dutiny korpusu svého nástroje, je pak přesvědčivým důkazem, že Ona je vždy přítomná a vymkne-li se kontrole, překročí demarkační čáru a přeroste v zoufalý strach štvaného zvířete. Pro umění pak už není ani nejmenšího prostoru.

A proto: Milá průvodkyně, Trémo, žij nadále s námi! Zkusme se však dohodnout, že spolu budeme jednat jako rovný s rovným...

# Z hudebních výročí (duben–červen 2020)

## 4

3. 4. – Václav Jan Tomášek, 170. výročí úmrtí českého skladatele, klavíristy a pedagoga (1774–1850); Kurt Weill, 70. výročí úmrtí německého skladatele (1900–1950)

4. 4. – Stanislav Tesař, 80. výročí narození českého muzikologa, pedagoga a organizátora (1940)

6. 4. – Johann Kuhnau, 360. výročí narození německého skladatele (1660–1722)

8. 4. – Charles Auguste de Bériot, 150. výročí úmrtí belgického houslisty a skladatele (1802–1870); Leo Marian Vodička, 70. výročí narození českého operního pěvce (1950)

11. 4. – Jaroslava Macková, 85. výročí narození české muzikoložky, metodičky a organizátorky (1935)

15. 4. – František Maxián, 70. výročí narození českého klavíristy a pedagoga (1950)

26. 4. – Jaroslav Bužga, 90. výročí narození českého muzikologa a pedagoga (1930); Vlastimil Třešňák, 70. výročí narození českého písničkáře a prozaika (1950)

30. 4. – Franz Lehár, 150. výročí narození rakouského skladatele (1870–1948)

## 5

2. 5. – Alessandro Scarlatti, 360. výročí narození italského operního skladatele (1660–1725)

7. 5. – Petr Iljič Čajkovskij, 180. výročí narození ruského skladatele (1840–1893)

9. 5. – Belo Felix, 80. výročí narození slovenského hudebního pedagoga a skladatele (1940)

16. 5. – Friedrich Gulda, 90. výročí narození rakouského klavíristy (1930–2000; 27. 1. – 20. výročí úmrtí); Hanuš Bartoň, 60. výročí narození českého skladatele, klavíristy a pedagoga (1960)

17. 5. – Havlík Jaromír, 80. výročí narození českého muzikologa a pedagoga (1940)

18. 5. – Bedřich Janáček, 100. výročí narození českého varhaníka (1920–2007)

19. 5. – František Emmert, 80. výročí narození českého skladatele a pedagoga (1940)

27. 5. – Niccolò Paganini, 180. výročí úmrtí italského houslového virtuosa a skladatele (1782–1840)

28. 05. – George Grove, 120. výročí úmrtí anglického muzikologa (1820–1900)

29. 5. – Isaac Albéniz, 160. výročí narození španělského skladatele a klavíristy (1860–1909); Milij Alexandrovič Balakirev, 110. výročí úmrtí ruského skladatele, klavíristy a dirigenta (1837–1910)

## 6

2. 6. – Karel Růžička, 80. výročí narození českého jazzového klavíristy, skladatele, perkusionisty a pedagoga (1940)

3. 6. – Jiří Panocha, 70. výročí narození českého houslisty a pedagoga (1950)

4. 6. – Jiří Válek, 80. výročí narození českého flétnisty a pedagoga (1940)

8. 6. – Robert Schumann, 210. výročí narození německého skladatele, klavíristy a kritika (1810–1856)

10. 6. – Zbyněk Vostřák, 100. výročí narození českého skladatele a dirigenta (1920–1985)

14. 6. – Rudolf Kempe, 110. výročí narození německého dirigenta (1910–1976)

16. 6. – Vítězslava Kaprálová, 80. výročí úmrtí české skladatelky a dirigentky (1915–1940)

18. 6. – Přemysl Otakar Špidlen, 100. výročí narození českého houslaře (1920–2010; 6. 1. – 10. výročí úmrtí)

23. 6. – Jarmila Doubravová, 80. výročí narození české muzikoložky a pedagožky (1940)

24. 6. – Eman Fiala, 50. výročí úmrtí českého herce a hudebníka (1899–1970)

25. 6. – Gustave Charpentier, 160. výročí narození francouzského skladatele (1860–1956)

27. 6. – Karel Reiner, 110. výročí narození českého klavíristy, skladatele a publicisty (1910–1979)



ISSN 1210-3683

MK ČR E 6248

65 Kč

