

Hudební výchova v rámci nové školské reformy

Václav Drábek

V roce 2001 zahájila česká vláda reformu školství, jejíž koncepce, obsažená v tzv. Bílé knize (viz Národní program rozvoje vzdělávání v České republice, Praha : ÚIV – Tauris, 2001), sleduje šest strategických linií:

1. adaptaci vzdělávacích a studijních programů na podmínky života v informační společnosti,
2. kontrolu a evaluaci kvality a efektivnosti vzdělávání,
3. realizaci vzdělání pro všechny s akcentem na celoživotní vzdělávání,
4. podporu vnitřních změn a otevřenosti vzdělávacích institucí,
5. proměnu role a profesionální perspektivy pedagogických pracovníků,
6. přechod od centrálního řízení k spolurozhodování a samosprávě škol.

Hlavním cílem této reformy, jejímž gestorem je Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, garantem pak Výzkumný ústav pedagogický v Praze, je změna orientace výuky z předávání hotových poznatků na pěstování schopností žáků samostatně vyhledávat informace, umět je třídít a tvořivě využívat. Teoreticky byla tato koncepce oponována domácími i zahraničními experty, nyní se dále intenzivně pracuje na **rámcových vzdělávacích programech pro základní, gymnaziální a odborné vzdělávání**. V těchto programech je namísto striktně vymezeného učiva zachycen obsah jednotlivých oborů (předmětů) jen rámcově, hlavní pozornost je zaměřena na **kompetence**, to znamená na soubor znalostí, dovedností a postojů, využitelných v různých učebních činnostech a životních situacích. Klíčové kompetence jsou v souladu s celoevropským přístupem zaměřeny na učení, řešení problémů, komunikaci, pracovní činnosti a spolupráci, další kompetence rozvádějí konkrétněji specifika

jednotlivých vzdělávacích oblastí a oborů.

Vzdělávací obory (např. fyzika, chemie, přírodopis, zeměpis) jsou spojeny do vzdělávacích oblastí (zde kupříkladu Člověk a příroda), což umožňuje obsah učiva též vhodně propojovat, integrovat. Rámcový vzdělávací program pro první a druhý stupeň základní školy, který je již dokončen, se nyní ověřuje na více než padesáti pilotních školách s cílem zjistit, zda jsou tyto školy schopny připravit na základě navrženého kurikula své vlastní vzdělávací programy. Rámcový vzdělávací program pro základní školy odpovídá moderním evropským trendům, a to jak svým členěním:

- Jazyk a jazyková komunikace (mateřský jazyk, cizí jazyk)
- Matematika (informační a komunikační technologie)
- Člověk a příroda (fyzika, chemie, přírodopis, zeměpis)
- Člověk a společnost (výchova k občanství, dějepis)
- Umění a kultura (hudební obor, výtvarný obor, dramatická výchova)
- Člověk a zdraví (výchova ke zdraví, tělesná výchova)
- Člověk a svět práce (pracovní činnosti),

tak také odpovídajícími obsahy učiva. Ty mají zajistit seriózní znalost mateřského a jednoho cizího jazyka, matematiky a informatiky, jakož i celkový pohled na svět přírody a společnosti. Na základě získaných vědomostí, zkušeností a dovedností chce program rozvíjet morální spoluzodpovědnost žáků za jejich chování a působení v demokratické společnosti, m.j. také prostřednictvím „průřezových témat“ zabývajících se otázkami environmentální, interkulturní a mediální výchovy. Výtvarný, hudební a dramatický obor byly doposud zahrnuty pod společný název estetická výchova, což sice

zdůrazňovalo jejich výchovný aspekt, ovšem většinou na úkor jejich specifického a nezastupitelného poslání v oblasti poznání, hodnocení a komunikace. Nový název *Umění a kultura* chce využít jistého respektu, kterému se tyto termíny u odborné i širší veřejnosti těší, a přispět tak k zvýšení prestiže celé této oblasti.

Vzdělávací oblast Umění a kultura

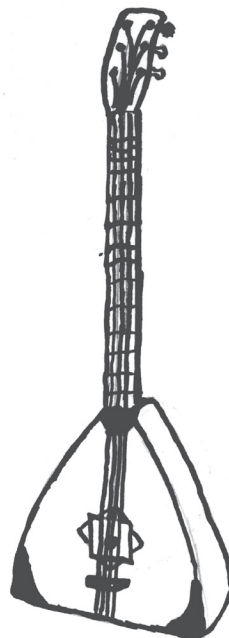
Tato oblast zahrnuje vedle racionálního poznávání také esteticko-emocionální osvojování výsledků lidské duchovní činnosti. **Kultura** slouží k uspokojování hmotných i duchovních potřeb společnosti, je výrazem její materiální a duchovní úrovně. Umožňuje socializaci jedince a tím i prosperitu společnosti, ovlivňuje podstatně kvalitu života každého člověka (viz kulturu bydlení, odívání, chování, cestování, práce aj.). Výchovně-vzdělávací proces proto nutně z kultury vychází, a to jak v zájmu zachování a dalšího rozvíjení kulturních hodnot, tak i v zájmu kultivace mezilidských vztahů.

Jednou z nejvýznamnějších součástí kultury je **umění**. Toto postavení v rámci kultury je dáno jeho hodnotící funkcí. Umění řeší

věčnou otázku po smyslu života a světa, odhaluje jeho lidskou dimenzi. V procesu uměleckého osvojování světa dochází k rozvíjení specifického citění, vnímavosti jedince k uměleckému dílu a jeho prostřednictvím k sobě samému i okolnímu světu. V tvořivých činnostech jsou rozvíjeny schopnosti nonverbálního vyjadřování prostřednictvím tónu, zvuku, linie, tvaru, barvy, gesta, mimiky apod. Tím vším orientuje umění člověka ve společensko-historické situaci, obrací jeho pozornost ke skutečným životním hodnotám.

Na prvním stupni základní školy jsou hlavními nositeli této oblasti obory *hudební a výtvarný*. Do nich v různých podobách vstupují i další obory – např. literární a dramatický. Na tomto stupni vzdělávání se žáci seznamují prostřednictvím činnosti s výrazovými prostředky hudebního a výtvarného umění, ale také umění dramatického a literárního. S nimi se učí tvořivě pracovat, užívat je jako prostředků sebevyjádření. Na druhém stupni poznávají zákonitosti tvorby, seznamují se s vybranými uměleckými díly a ta se učí vzhledem ke svým zkušenostem a schopnostem chápat a výpovědi sdělované uměleckým dílem rozpoznávat a interpretovat. Již v této fázi směřuje výuka k integraci v rámci uměleckých druhů (hudba, literatura, výtvarné umění, divadlo).

S přechodem na střední úroveň vzdělávání (gymnázium) je jedním z cílů výuky odborně poučeně umělecké hodnocení, k němuž patří i schopnost ocenit novost díla, jeho specifičnost, individualitu tvůrce apod. V postmoderní době se v umění objevuje řada nových jevů, dochází k posunu hodnot, k utváření nových multimediálních forem umění. Současně se uplatňuje nová složitost a mnohostrannost estetických reakcí, nové projevy krásna,



kteří vystupují často jako negace tradičních norem. V zájmu zachování plurality a jejich výsledků je nutno uplatnit komplexní systémové hledisko, které představuje propojení tvořivých a komunikativních dovedností, integraci vnitřně propojených prvků teorie a praxe. V prvních dvou ročnících gymnázia se tak děje v povinně volitelných oborech, výtvarné umění, hudba, ve třetím ročníku dochází k polyestetické integraci různých uměleckých oborů pod názvem *Umělecká tvorba a komunikace*.

Hudební výchova v rámci oblasti Umění a kultura

Hudební výchova vede žáka k porozumění hudbě, k jejímu aktivnímu vnímání a využívání jako svébytného prostředku komunikace. Děje se tak prostřednictvím hudebních činností, které rozvíjejí ve svém komplexu celkovou osobnost žáka, především pak jeho hudebnost, tj. schopnosti, které se následně projevují individuálními dovednostmi sluchovými, rytmickými, pěveckými, intonačními, instrumentálními, hudebně pohybovými, tvořivými a poslechovými. Tento přístup se promítá v rámci vzdělávacích programů prostřednictvím recepčních, reprodukčních a produkčních činností, spojených s ostatními uměleckými druhy. Každý žák má k dispozici od první do deváté třídy jednu hodinu hudební výchovy týdně. Nová koncepce zohledňuje nové společenské podmínky a věkové zvláštnosti žáků, chápe jejich interakci s hudbou jako období hudebních her (1.–3. ročník), jako hudební dílnu, ztvárňující a analyzující hudební materiál (4.–6. ročník) i jako období celkového vzhledu do hudby, včetně jejich společenských funkcí (7.–9. ročník). Už na základní škole se uplatňují všechny tři integrační roviny hudby a ostatních oborů, totiž *integrace v rámci hudby*, tj. propojení muzicírování a poslechu hudby s teorií a dějinami, *polyestetická integrace*, spojující hudbu s ostatními druhy umění, a částečně i *integrace multidiscipinárně*, snažící se uvést do vnitřní souvislosti umění a estetické jevy s širokou oblastí přírodních a společenských věd.

Komplexně integrovaná výuka může osvětlit problém napříč různými obory (viz např. ekosystémy v přírodě), nabízí ucelený pohled na věc. Cílem je odhalit souvislosti, které umožňují fungování těchto systémů, a to souvislosti, které nelze postihnout z pohledu jediného oboru. Komplexní integrace pak neprobíhá podle závazného učebního plánu, nýbrž po dohodě s žáky. Žel někdy sklouzává snaha po integraci za každou cenu k nakučení souvislostí, které věcně neexistují. Tak např. v projektu na téma VODA, jež usiluje spojit přírodovědné učivo (skupenství vody, koloběh vody v přírodě, Pascalův zákon) se slohem (jízda lodí po Vltavě), s náboženstvím (křest Ježíše Krista v Jordánu), s výtvarnou (malování vodovými barvami) a hudební výchovou (B. Smetana: Vltava) není voda vůdčím tématem, nýbrž izolovaným pojmem, který pouze pro náhodný výskyt také v jiných oborech má uměle vytvořit spojení mezi obsahy různých oblastí.

Nezbývá než zdůraznit: odborné nároky, věcnou správnost jednotlivých oborů nelze obětovat mezipředmětovým vztahům. Z toho vzniká řada otázek. A co hudba? Není hudba něco zcela jiného, nesrovnatelného s předměty a jevy v přírodě? Lze ji vůbec zahrnout do vědních souvislostí? Může souvislosti vytvářet, nabízet významy, zprostředkovat smysl? A konečně – může hudba zaujmout ono centrální postavení vůdčího oboru, anebo je odsouzena jen do role ozdobného přívěsku?

Všechny tyto otázky míří k podstatě **integrované hudební výchovy na gymnáziu**. Oblast Umění a kultura je v nové koncepci zastoupena v 1. a 2. ročníku rovněž hudebním a výtvarným oborem v rozsahu 2 hodin týdně.

Obsah učiva:

- *vokální činnosti* – kultivace pěveckého a hlasového projevu, intonační a rytmický výcvik, sólový a sborový zpěv, orientace v notovém (grafickém) zápise vokálních kompozic, tvorba jednoduché vokální kompozice;
- *instrumentální činnosti* – hra na hudební nástroje, tvorba instrumentálních doprovodů

a jednoduchých aranžmá, improvizace a stylizace, orientace v notovém a grafickém zápise instrumentálních kompozic, elektronické hudební nástroje a počítače;

- *hudebně pohybové činnosti* – orientace v prostoru, pamětné uchování a reprodukce pohybů, improvizace na hudbu, historické tance, lidové a umělé tance, moderní a výrazový tanec, tanec jako způsob komunikace;
- *hudba jako organizovaný zvuk* – hudební dílo, hudební objekt, hudebně výrazové prostředky, hudební forma, hudební znak, formální struktura a sémantika skladby;
- *hudební nástroje, nové technologie v hudbě, záznam hudby, přímá a nepřímá komunikace, hudební styly a žánry, funkce hudby* – hudba a její využití v běžném životě, hudba jako kulturní statek a zboží, estetická a umělecká hodnota díla, hudební průmysl;
- *vznik a vývoj hudby* – hudba vokální a instrumentální, periodizace hudebního vývoje (hledisko obecně historické, kulturně historické, hudebně imanentní), charakteristické hudební znaky jednotlivých slohů, průniky, syntézy, hledání nových cest;
- *hudební skladatel a interpret, interpretace v hudbě, umělecký provoz, hudba jako způsob identifikace, sebeprezentace a druh generační výpovědi, kritické hodnocení hudby* – komplexní popis a interpretace hudebního díla, zařazení díla do historického a sociálního kontextu, komunikativní role v uměleckém procesu. Jde o poučení o tvorbě uměleckého díla jako znakového systému (analýza materiálu a struktury), o estetických, psychologických a sociálních aspektech tvorby (umělecké druhy a žánry, analýza významu a hodnot umění, analýza potřeb, konzumu a trhu) a konečně o uvedení do teorie komunikace (sféra prezentace a interpretace umění).

Ve 3. ročníku je zaveden nový integrovaný obor Umělecká tvorba a komunikace (rovněž 2 hodiny týdně), který se zabývá problema-

tikou umění s důrazem na jeho teorii, reflexi a vlastní tvořivost. Jeho součástí jsou tvůrčí semináře (umělecké dílny, kurzy multimediální tvorby, sborový zpěv, komorní hudba, dramatická výchova aj.). Náplň seminářů lze rozdělit do tří hlavních oblastí:

1. Reflexe umělecké tvorby, teorie a kritika – komplexní interpretace uměleckých děl či objektů s akcentem na estetický (jak to působí), strukturální (jak je to uděláno) a sémantický (co to znamená) rozbor, teoretické myšlení o umění (rozbor vybraných statí a kritik, zaujetí vlastního stanoviska k těmto reflexím).
2. Tvořivé a experimentální činnosti – praktická zkušenost se strukturováním uměleckého materiálu, nacházení vztahů mezi produkcí a recepcí, mezi estetickým vynalézáním a chápáním, mezi utvářením a uvažováním (reflexí). Právě zde se osvědčují kreativní činnosti, jež uvádějí tvořivost do souvislosti s poznatky z teorie, z estetiky, dějin i ostatních disciplín.
3. Multimediální projekty. Jde o různé kombinace hudby s poezií, s výtvarným uměním nebo dramatem, o převádění hudby do verbální, vizuální nebo pohybové roviny a naopak. Tyto přesahy jsou podnětné pro pochopení specifiky různých druhů umění s jejich odlišným systémem znaků, různým materiálem a vlastní logikou. Vhodným rámcem mohou být celoškolské či ročníkové projekty, umožňující, aby učitelé různých oborů vyučovali vzájemně spjatým myšlenkám a pojmům, případně aby se jeden učitel cyklicky zabýval určitým aspektem integrovaného tématu ve všech třídách.

Rámcové vzdělávací programy pro gymnaziální vzdělávání se setkaly na školách, které je předběžně prověřují (alespoň v oblasti Umění a kultura a zvláště pak v hudebním oboru) se vstřícným ohlasem. Ten je o to cennější, že si učitelé přejí, aby předmět pokračoval i ve 4. ročníku (byť jako nepovinný) zvláště pro ty studenty, kteří by chtěli z něho maturovat.

Hudební výchova a Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání

Alexandros Charalambidis

V současné době jsou celou pedagogickou veřejností intenzivně vnímány nové kurikulární dokumenty, tzv. rámcové vzdělávací programy, které přinášejí zásadní odpovědi na otázky co učit, kdy učit, za jakých podmínek, s jakými očekávanými výsledky atp. Reforma kurikula však nespočívá pouze ve výměně dokumentů, ale především ve změně pedagogického myšlení a přístupu ke vzdělávacímu procesu. Tuto změnu je zapotřebí někde zachytit a popsat, a to je také důvod, proč byly rámcové vzdělávací programy (dále RVP) vytvořeny. Nedílnou součástí popisovaných změn jsou i změny v přístupu k jednotlivým vyučovacím předmětům, respektive vzdělávacím oborům, které se přímo promítají do konstituce vzdělávacích obsahů těchto oborů. V následujícím textu se proto budeme zabývat základními principy výstavby vzdělávacího obsahu oboru Hudební výchova v nových kurikulárních dokumentech.

Jak již bylo uvedeno v předchozím článku, hudební výchova spolu s výtvarnou výchovou je jako jeden ze vzdělávacích oborů vymezených v Rámcovém vzdělávacím programu pro základní vzdělávání (RVP ZV) zasazena do širšího kontextu vazeb mezi uměním a kulturou a stává se integrální součástí vzdělávací oblasti **Umění a kultura**. Kulturou jsou zde chápány „procesy a výsledky duchovní činnosti, umožňující chápat kontinuitu proměn historické zkušenosti, v níž dochází k socializaci jedince a jeho projekci do společenské existence, i jako neoddělitelnou součást každodenního života...“ a uměním „procesy specifického dorozumívání, v němž vznikají informace o vnějším a vnitřním světě a jeho vzájemné provázanosti, které nelze formulovat a sdělovat jinými než uměleckými prostředky“.¹

Již název oblasti předjímá změ-

nu. Jestliže dříve byla hudební výchova zařazována mezi předměty tzv. **estetickovýchovné**, v současné době toto začlenění pro potřeby „hudební výchovy na přelomu tisíciletí“ již nevyhovuje. V Drábek ve své publikaci Tvořivost a integrace v receptivní hudební výchově poukázal na skutečnost, že „*hudbu nelze chápat pouze jako umění, nýbrž jako estetický korelát zvukové zkušenosti člověka, jako nástroj komunikace, plnící vedle estetické také zábavné či terapeutické či další společenské funkce*“.² V hudební výchově tedy nejde jen o poznávání a statické předávání hotových „hodnot a norem“, jde především o to, aby bylo žákům umožněno prožívat radost z jejich vlastní, byť neumělecké tvorby, aby měli možnost poznávat hudbu ve vlastní interakci s ní, prostřednictvím hudebněvýchovných činností, aby též dostali příležitost poznat hudbu ve všech jejích funkčních, žánrových a slohových podobách (ještě stále se například setkáme s názory, že moderní hudba do hudební výchovy nepatří, že ji děti, respektive studenti znají...). Hudba se tak stává nedílnou součástí kultury ve smyslu „kultury všedního dne“. Z tohoto pohledu proto nelze hudbu vydělovat a separovat od ostatního světa, ale naopak ji účelně do tohoto světa integrovat a tuto integraci poučeně vnímat a předávat dál.

Východiskem pro zpracování vzdělávacího obsahu hudební výchovy v RVP ZV zůstává i nadále soubor hudebních činností.

¹ Výzkumný ústav pedagogický: *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*. Praha: ÚIV – Tauris, 2005, s. 64.

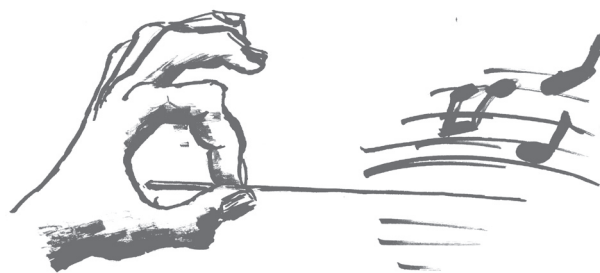
² DRÁBEK, V. Tvořivost a integrace v receptivní hudební výchově. *Studia paedagogica* 23. Praha: Pedagogická fakulta UK, 1998, s. 5.

I když koncept **činnostního pojetí** není nový, pro tvorbu vzdělávacího obsahu se jeví jako vhodný a neoddiskutovatelný fundament. Samotný fakt, že pro vzdělávací obsah jakéhokoliv oboru se prvotním stává **očekávaný výstup**³ (tedy ono popsání očekávání, co žák prokáže, co je ověřitelné, co od žáka chceme), význam těchto činností ještě více podtrhuje.

Druhým principem výstavby vzdělávacího obsahu hudební výchovy je tzv. **oborová integrace**. Ta se projevuje v samotném konstituování očekávaných výstupů.⁴ Očekávané výstupy jsou zde popsány souhrnně, bez ohledu na to, zda jsou to výstupy utvářené a rozvíjené výhradně ve vokálních činnostech nebo například prostřednictvím poslechu. Tato skutečnost dává učiteli příležitost očekávané výstupy v učebních osnovách dále rozpracovávat, především však přiřazovat k nim takové učivo, které vyhovuje jeho pedagogickým záměrům a potřebám, ale i potřebám a možnostem dětí. **Učivo**, členěné podle charak-

teru do jednotlivých **obsahových domén** (tímto způsobem v RVP ZV označujeme hudebněvýchovné činnosti, respektive učivo prostřednictvím domén rozčleňujeme podle jeho „příslušnosti“ k jednotlivým činnostem) vystupuje v RVP ZV pouze jako doporučené. Při tvorbě učebních osnov jím proto není učitel svázán. Naopak má možnost očekávaný výstup (a to ať rozpracovaný či převzatý) rozvíjet prostřednictvím více činností (respektive učiva z více domén) najednou a tím **uplatnit princip oborové integrace**.

Třetím principem výstavby vzdělávacího obsahu hudební výchovy je jeho **provázanost s klíčovými kompetencemi**. Klíčové kompetence (připomínáme, že jde o kompetence k učení, k řešení problémů, kompetence komunikativní, sociální a personální, občanské, pracovní), které představují „*souhrn vědomostí, dovedností, schopností, postojů a hodnot důležitých pro osobní rozvoj a uplatnění každého člena společnosti*“⁵ jsou v RVP ZV vymezeny na úrovni,



³ Výstupem se rozumí stěžejní část vzdělávacího obsahu jednotlivých vzdělávacích oborů. Výstupy jsou ověřitelné, prakticky zaměřené, mají činnostní povahu a jsou využitelné v běžném životě; vymezují úroveň, které mají všichni žáci prostřednictvím učiva dosáhnout; jsou stanoveny orientačně (nezáväzně) na konci 3. ročníku (1. období) a závazně na konci 5. ročníku (2. období) a 9. ročníku.

⁴ Při podrobné analýze bychom sice mohli mnohé výstupy okamžitě přiřadit k jednotlivým doménám, na druhou stranu fakt, že očekávané výstupy jsou popsány souborně, předjímá v řadě případů možnost jejich utváření prostřednictvím realizace několika činností najednou (integrované) – pozn. autora.

⁵ Výzkumný ústav pedagogický: *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*. Praha: ÚIV – Tauris, 2005, s. 122.

Hudební výchova ve školním vzdělávacím programu

Jan Holec

kteří mají dosáhnout všichni žáci na konci základního vzdělávání. Tyto kompetence v sobě mimo jiné zahrnují i řadu aspektů „kulturní gramotnosti“, které se promítají do způsobilostí⁶ popisovaných v jednotlivých klíčových kompetencích. Most mezi **klíčovými kompetencemi** (a popsány způsobilostmi) na straně jedné a **vzdělávacím obsahem** oblasti na straně druhé představuje **cílové zaměření oblasti**, které i přes zdánlivě deklarativní povahu přináší jasnou výpověď o provázanosti vzdělávacího obsahu oblasti Umění a kultura (respektive obou vzdělávacích oborů) s klíčovými kompetencemi. Jinak řečeno, **realizaci vzdělávacího obsahu Hudební výchovy z RVP ZV prostřednictvím vhodně volených metod a forem⁷ hudebněvýchovné práce v reálné výuce** bude žákům umožněno formovat a rozvíjet klíčové kompetence.

Závěrem se tedy znovu pokusme shrnout základní principy výstavby vzdělávacího obsahu Hudební výchovy v nových kurikulárních dokumentech. Jsou to: **činnostní pojetí, integrativnost a provázanost s klíčovými kompetencemi.**

⁶ Způsobilostmi chápeme jednotlivé projevy popsané a zformulované pod klíčovými kompetencemi – viz tamtéž, s. 14–17.

⁷ V učebních osnovách, které učitel vytváří pro svůj vyučovací předmět, popisuje i tzv. **výchovné a vzdělávací strategie**. Tyto strategie v zásadě představují vhodně volené postupy, metody a formy práce, jejichž uplatňováním učitel umožňuje žákům utvářet a rozvíjet klíčové kompetence. Při tvorbě učebních osnov má učitel za povinnost tyto strategie popsat a vztáhnout je k jednotlivým klíčovými kompetencím. V případě vyučovacího předmětu vytvořeného rozpracováním vzdělávacího obsahu oboru Hudební výchova v RVP ZV může učitel pro jejich tvorbu jako inspiračního zdroje využít popsané cílové zaměření, které mu prostřednictvím formulací v mnohém napoví, co má žákům nabízet, aby měli možnost si konkrétní klíčové kompetence osvojit. Více o problematice výchovných a vzdělávacích strategií v *Manuálu pro tvorbu školních vzdělávacích programů v základním vzdělávání*. (Výzkumný ústav pedagogický : Praha : UIV – Tauris, 2005).

Před základními školami v současnosti stojí nelehký úkol. Mají vytvořit školní vzdělávací programy (dále též ŠVP) a začít podle nich vyučovat v prvních a šestých třídách ve školním roce 2007/2008. Při koncipování tohoto dokumentu využívají závazných celostátních materiálů, ale i zkušeností pilotních škol. Koordinátoři se účastní nejrůznějších školení a setkání, kde se snaží získat návody na to, jak takový školní program sestavit. Základní školy očekávají i od pedagogických fakult a od jejich absolventů určitou míru pomoci. V této souvislosti si nejsem zcela jist, zda mohou být tato očekávání naplněna. Ze strany pedagogických fakult se lze nadít obecnějších návodů na to, jak školní program vytvořit. Každá škola je však svébytným subjektem s neopakovatelnou skladbou pedagogického sboru, který musí vytvořit ŠVP zcela přizpůsobený svým podmínkám, svým možnostem a potenciálu, vycházející z dobré znalosti konkrétní situace na konkrétní škole. Tady jakákoliv unifikace by byla spíš ku škodě věci. Stejně tak absolventi pedagogických fakult nejsou a nemohou být hotovými učiteli s nějakými spolehlivými návody na to, jak ŠVP vytvořit. Jsou jistě odborníky ve vystudovaných učitelstevských oborech, mají teoretickou přípravu v didaktikách a absolvovali několik hodin pedagogické praxe. Učiteli se zkušenostmi se však teprve stanou dlouholetou učitelstevskou praxí, při níž budou hledat možné cesty předávání poznatků nabytých na fakultě a budou naopak očekávat pomoc zkušených učitelů ze školy, do níž nastoupí.

Přes výše uvedené si dovoluji několik obecnějších poznámek k tvorbě ŠVP z pohledu vzdělávacího předmětu Hudební výchova.

Prakticky již třicet let platí tzv. nová koncepce hudební výchovy,

kteří ve své době přinesla do hudebního vyučování novinky, jakými např. byla improvizace, hra na hudební nástroje nebo hudebně pohybová výchova. Podstatné bylo také vymezení činnostního charakteru hudební výchovy. Předmět měl být naplňován činnostmi vokálními, instrumentálními, poslechovými a hudebně pohybovými. U kolébky tohoto pojetí stáli pracovníci VÚP v Praze (I. Poledňák a J. Budík), teoretické základy nové koncepce hudební výchovy pak vytvořil kolektiv hudebních vědců a pedagogů sdružených kolem F. Sedláka. Publikace *Nové cesty hudební výchovy na základní škole či vysokoškolské učebnice Didaktika hudební výchovy na 1., resp. 2. stupni základní školy* jsou dodnes inspirací pro hudební pedagogy všech stupňů školy, avšak nároky na hudební výchovu v nich obsažené nejsou dosud splněny ve značné části našich základních škol.

Budeme-li si klást otázku, proč se za ta dlouhá léta nepodařilo naplnit požadavky na kvalitní hudební výchovu, můžeme nalézt mnoho různých odpovědí. Budou mezi nimi jistě takové, které budou poukazovat na vzrůstající „nehudebnost“ nových generací žáků, na špatné ohodnocení učitelů, na nedostatečné finanční prostředky vynakládané na školství atd. Které odpovědi však najdeme jen obtížně, budou asi ty, které nějak reflektují úroveň a kvalitu samotné práce vyučujícího. A to jsou po mém soudu právě ty podstatné otázky, které by si měli vyučující klást při vytváření ŠVP a snažit se hledat na ně uspokojivé odpovědi. Dovolte namátkou jen některé z nich:

- Má hudební výchova v mém pojetí skutečně činnostní charakter, tzn. uplatňuji při vyučování všechny typy hudebních činností?
- Víím, co mám žáky v jednotlivých ročnících vlastně naučit?

- Znáím, resp. vytvořil jsem si metodické řady jednotlivých složek?
- Stačí ke stanovení obsahu hudební výchovy skutečně jen ony čtyři typy činností? Nebylo by třeba je ještě dále konkretizovat?
- Využívám přiměřených učebních pomůcek, které mi práci usnadní, urychlí a zkvalitní?
- Mohu formulovat postupné dílčí cíle hudební výchovy jednotlivých školních roků a stupňů?
- Uvažuji stejně nebo podobně jako já o hudební výchově všichni ostatní vyučující hudební výchovy na škole? Atd. atp.

Tyto otázky mě napadnou vždy, když se mezi cíli hudebního vyučování objeví formulace typu: žák uvolněně zpívá, rozlišuje zvuk a tón, doprovází na jednoduché rytmické nástroje, dodržuje rytmus, poznává hudební nástroje, rozlišuje tempa, procvičuje osvojené pohybové dovednosti, pokračuje v osvojených činnostech z předešlých ročníků, poznává skladby B. Smetany, A. Dvořáka, L. Janáčka, seznamuje se s názvy not, zdokonaluje doprovod na rytmické nástroje, pohybem vyjadřuje hudební náladu apod.

To jsou cílové dovednosti, které vznikají jako výsledky dílčích praktických složek hudebního vyučování. Jinými slovy – pokud tyto složky vyučující ve třídě ne-



používá, může výše uvedených cílů jen stěží dosáhnout.¹ Dovolím si k tomu uvést jeden příklad.

Poslech skladeb nemůže být cílem sám o sobě. Poslech má mj. aplikační význam. Žáci mají za úkol poslouchat s porozuměním. To předpokládá schopnost identifikovat hudební výrazové prostředky, tedy schopnost porozumění hudební řeči.² Pokud alespoň některé tyto prostředky žáci poznali v intonační a rytmické výchově, mohou takové požadavky splnit. Využít mohou i poznatků získaných ve složce improvizace. A nyní konkrétně: V první třídě základní školy je možné v rámci poslechu pracovat se skladbičkou Jana Hanuš s názvem „Z kopce, do kopce“. Trvá jen několik desítek vteřin, tedy je přiměřeně krátká, je určena klavíru, což zjednodušuje zvukovou stránku úkolu, a je dostupná v Klavírní škole pro začátečníky autorů Böhmová, Grünfeldová, Sarauer. To znamená, že ji může interpretovat přímo ve třídě vyučující, příp. žák, který se v základní umělecké škole učí hře na klavír.

Poslech na prvním stupni základní školy je obdobím hromadění zkušeností, a proto je vhodné zaměřit pozornost na význam pohybu melodie pro název skladby. Samotný programní název navozuje několik představ pohybu

dolů a nahoru – chůzi, běh, jízdu automobilem apod. Z intonace by žáci měli vědět, že i melodie se může pohybovat směrem k vyšším tónům, tedy nahoru, do kopce a naopak, tedy dolů, z kopce. Tento výrazový prostředek je v Hanušově skladbičce dominující:



tónová řada směřuje vzestupně, mohou žáci skladbičku pojmenovat přesněji. Správně by se měla jmenovat Do kopce, z kopce. Toho budou ovšem schopni pouze žáci, kteří aktivně podstupují

Dalšími prostředky, které jsou celkem bez obtíží identifikovatelné, jsou poloha tónů (počáteční osmitaktová fráze se po svém uvedení v horním hlase opakuje v hlase spodním) a rytmus (časté osminy navozují dojem spíše rychlejšího pohybu). Protože úvodní

skutečný proces intonace, v němž je uvědomování si směru pohybu melodie jednou z elementárních dovedností.

Takových situací bychom ovšem mohli naznačit mnoho. Přitom

z dlouhodobějšího pohledu pedagogické praxe na školách vysvítá jedno nepříznivé zjištění. Na prvním stupni třídní učitelka zpravidla vyučuje všem předmětům, tedy i hudební výchově. Ne vždy je to však její silná stránka. V tom případě se začnou vcelku rychle rozzevrat nůžky mezi potřebami dobře vyučované hudební výchovy a skutečným stupněm rozvoje hudebních schopností žáků. Na konci druhého období, tedy na konci prvního stupně základní školy je tato disproporce již tak značná, že je téměř nemožné ji v průběhu druhého stupně základní školy odstranit.

Aby k takovému jevu docházelo v míře co nejmenší, je nezbytné při tvorbě školního vzdělávacího programu rozklíčit všechny očekávané výstupy jednotlivých období. Je třeba stanovit, jakými způsoby, metodickými postupy, prostřednictvím kterého učiva a jak řazeného, za užití jakých učebních pomůcek lze dosahovat jednotlivých dílčích cílů. Současně bude nutno stanovit styčná místa všech součástí vzdělávací oblasti Umění a kultura a plánování hudebně výchovné práce jim podřídit.

Hudební a výtvarná výchova – styčné plochy a odlišnosti

Kateřina Dytrtová

¹ Asi tu dost dobře nelze vycházet jen z vymezení hudební výchovy obsažené v RVP ZV na s. 56: „**Hudební výchova** vede žáka prostřednictvím vokálních, instrumentálních, hudebně pohybových a poslechových činností k porozumění hudebnímu umění, k aktivnímu vnímání hudby a zpěvu a jejich využívání jako svébytného prostředku komunikace. V etapě základního vzdělávání se tyto hudební činnosti stávají v rovině produkce, recepce a reflexe *obsahovými doménami* hudební výchovy.“ Podobně byla hudební výchova charakterizována již před třiceti lety, ale k zvýšení účinnosti hudebního vyučování na základních školách to přispělo jen málo.

² „Na I. stupni základního vzdělávání se žáci seznamují prostřednictvím činností s výrazovými prostředky a s jazykem hudebního a výtvarného umění, ale také umění dramatického a literárního.“ (In RVP ZV – Charakteristika vzdělávací oblasti Umění a kultura, s. 56)

Článek se ve dvou částech zamýšlí nad podobnostmi či odlišnostmi obou spřízněných oborů, které v novém rámcovém vzdělávacím programu patří do společného vzdělávacího bloku. Předpokládáné interdisciplinární přesahy budou nabízet nová zkoumání v obou předmětech. Na oba obory lze pohlížet z mnoha rozličných úhlů. Text poukazuje na zvláštnosti sluchového a zrakového vnímání a seznamuje čtenáře s nově formulovanou

teorií rozličných inteligencí, ze kterých vybírá inteligenci hudební a prostorovou.

Sluch a zrak

Tyto dva receptory patří mezi takzvané vyšší smysly (nižší: hmat, chuť, čich). Hranice mezi smysly není striktní (viz synestézie). Vnímání umění je mnohovrstevnaté, probíhá v nezadržitelném čase v krocích dopředu i v propadech dozadu (intuice a paměť) a za přítomnosti všech smyslů. Sluch

a zrak přesto poskytují odlišné způsoby prožívání světa. Hlavní rozdíl lze shledávat ve větším stupni abstrakce „přijímání“ sluchových počitků, protože jejich zpracování mozkiem není zatěžováno konkrétními obrazy, které zrak chtěl nechtěl poskytuje. Pak ovšem kultury tendující k vyjádření poznání reality mimo tento svět za „použitelnější“ považují hudbu a její nezátíženost jevovým světem, ve kterém setrváváme během života.

Podíváme-li se na dějiny chápání obou oborů, hudba je obecně spínána s nebeskými sférami, s abstraktnem, s číslem, s kosmologickými vizemi.

Navíc je v hudbě obsažen i přes velkou dávku abstrakce nesmírně silný emoční náboj, který je např. v případě vnímání rytmu spojený až s podprahovými tělesnými zážitky. Výtvarná umění jsou vyložitelna jako pravidelné tendování buď k světu mimo jevový svět (vyjádřitelné v mezní pozici až obrazoborectvím) a provázená abstrahujícími programy, nebo příklonem k myšlence zobrazovat svět tak, jak se jeví mému (velmi nedokonalému) smyslu – zraku, což je ovlivňováno filozofií dané epochy. Strídají se zde „proabstrahující“ a „prorealistické“ vlny. To jsou možné důvody, proč je hudební myšlení v dějinách kultury intenzivněji zpracováváno než výtvarné, proč v tomto ohledu je již od dob antiky považováno za „vědu“.

Hudba je, podobně jako jazyk, vnímána diachronicky. Sluch je smysl, který předkládá vnímané v řadě plynulých okamžiků v čase za sebou. Zrak je naopak vzhledem do celku jevového světa. Těkáním očí (v plynulém čase) vnímáme celek složený z částí. Zrak je vzhledem do mnoha „jednotlivých časů“ viděných předmětů v jejich souvislostech.

Na toto téma je možné zmínit zajímavou úvahu nad smysly a jejich vztahem k prostoru. Sluch a zrak jsou totiž také tzv. dálkové smysly. Co se týče ostatních smyslů, pro nejbližší smyslový kontakt s prostorem slouží taktilně-kinestetická a termická čidla, do okruhu vnitřních smyslů vzhledem k prostoru vně těla patří čich a chuť. Toto dělení smyslů vzhledem k prostoru navrhuje Jean Nicod, autor, který propracoval řád smyslových polí a prostor chápe jako množinu předmětů, vyhovujících určité geometrii. Sluch a zrak jako dálkové smysly zde rozlišují vnějšek bez vlastní účasti, zatímco taktilní informace rozlišuje sebe a vnějšek a vnitřní smysly nerozlišují dva prostory, ale zdůrazňují sebe. Vizualní pole, které nabízí zrak, je tedy v tomto pojetí budováno opačně než pole

taktilně-kinestetické, které ubíhá od „já“ bez návratu. „Vizuálně je celé ke mně obráceno a přichází ke mně, obchází mne, dopadá na mne. Stává se klenbou a budovou kolem mne... Vizuálně uzavírá, podává vždy mez a podává tuto mez najednou, jako celek, ...jako nekonečno v zákrytu.“(1)

Podle biokybernetických výzkumů zrak zprostředkuje asi 90 % informací, sluch asi 5 % a ostatní smysly dohromady rovněž asi 5 %. Nezapomeňme zdůraznit, že tyto výzkumy vypovídají o způsobu vnímání Evropana v podmínkách společnosti 20. a 21. století.

Hudební a prostorová inteligence

Jestliže jsme si všimli rozdílnosti sluchu a zraku, dvou základních receptorů pro obě sledovaná umění, prozkoumejme problematiku hudebního a výtvarného myšlení hlouběji. Howard Gardner, který se zabývá teorií inteligencí, obhajuje a pojmenovává prozatím sedm typů rozmanitých inteligencí.(2) Dokládá jejich existenci výsledky výzkumů, sleduje jejich uplatnění v neevropském kontextu, popisuje jejich rozdíly, preference a slabiny, lokalizuje jejich umístění v mozku a jejich vzájemné vztahy a odlišnosti. Definuje pojem inteligence a rozlišuje jazykovou, hudební, logicko-matematickou, prostorovou, tělesně-pohybovou a dvě personální formy inteligence. Do názvů jednotlivých inteligencí se nepromítají zúčastněné smysly. Gardner např. vědomě nepoužívá názvy auditivně-orální forma inteligence pro jazykovou a hudební inteligenci, byť jsou na sluch a schopnosti řeči závislé, protože přirozený jazyk a spolu s ním znakovou řeč se mohou naučit i neslyšící. Zrovna tak prostorovou inteligenci nepovažuje za projev vizualní inteligence, protože výzkumy neprokázaly, že by zrak byl pro tuto inteligenci důležitější než hmat. Toto je z pedagogického hlediska důležitá informace. Ze škol mizí deskriptivní geometrie i modelování. Haptická zkušenost bývá velice podceňována. Jak významná je, potvrzují výzkumy, které haptiku i zrak staví na stejnou pozici důležitosti vzhledem k rozvoji prostorové inteligence.

Hudební a jazykové inteligenci je společné, že nejsou úzce vázány ke světu fyzických objektů na rozdíl od matematicko-logické a prostorové inteligence. Jejich podstata nespočívá ani v lidech, jako je tomu u různých forem inteligence personální. Podle Gardnera je hudební inteligence lokalizována v mozku u praváků do pravé hemisféry, a to do její přední části, zatímco jazyková inteligence, se kterou vykazuje příbuznost, sídlí v levé hemisféře. Autor se snaží tyto dvě inteligence jasně odlišit. „Rád bych zdůraznil, že během vlastního procesu komponování se vůbec nikdy neuplatňovala slova... Bylo pro mě velmi těžké nalézt výstižná slova, jimiž bych mohl popsat sled myšlenek obsažených ve vlastním hudebním médiu – tím myslím zvuky a rytmy, které jsou sice jen v mé představivosti, přesto je však slyším zcela přesně a živě“ (Sessions 1970).(3)

Citace slov hudebního skladatele jasně vymezuje neshodnost dvou „kódů“ – jazyka a hudby. Jedno nemůže nahradit druhé. Každé transformuje realitu do odlišných významů, k jejich pochopení používáme jinou část mozku, jiné trsy schopností, jinou inteligenci. Podobně je tomu s optickými obory, které složitost a lidský úžas nad rozmanitostí tohoto světa zachycují v další dimenzi zprostředkované zrakem (hmatem).

Stejně jako slepý může (podle výzkumů Barbary Landauové a Glorie Marmorové)(4) pořádat vjemy získané hmatem do prostorových reprezentací, které podobně jako představy vizualní umožňují současné vnímání všech vlastností najednou (důležité hledisko času), tak určité aspekty hudební zkušenosti jsou přístupné těm, kteří hudbu z nějakého důvodu neslyší. Právě rytmické aspekty hudby otevírají neslyšícím svět hudebních zážitků. Někteří skladatelé (Skrjabin) zdůrazňovali význam rytmu a „překládali“ svá díla do rytmických sérií barevných forem. Stravinskij ve spolupráci s kódem gesta (inteligence tělesně pohybová) ve svých balettech demonstruje názor, že provedení hudebního díla je třeba sledovat i zrakem.

Zvláštěností hudební inteligence, která vyplyne v porovnání s ja-

zykovou, je, že zatímco syndromy postihující jazyk jsou zřejmě jednotné a projevují se podobně ve všech kulturách, syndromy postižení hudebních schopností jsou velmi rozmanité. Pro zpracování hudby máme v nervovém systému různé mechanismy. S hudbou se setkáváme pomocí rozmanitých komunikačních kanálů – zpíváme, ovládáme nástroj rukama, vkládáme si jej do úst, čteme notové záznamy, posloucháme nahrávky, sledujeme tanec a tak dále. Stejně jako je reprezentace psané řeči v mozku závislá na druhu písma, jež se v dané kultuře používá, odrážejí různé druhy zpracování hudby bohatství způsobů, kterými lidé hudbu vytvářejí a vnímají.“(5) Lokalizace hudebních schopností v mozku s sebou přináší další zajímavost. Hudební profesionál pro zvládnutí hudebních úkolů používá i levou hemisféru. Při jejím porovnání jsou zasaženy i jeho hudební schopnosti, zatímco hudební laik používá pouze pravou hemisféru. Zkušený hudebník používá „formální“ slovní klasifikace, laik vychází jen z „figurálního“ vnímání. Rozdílem mezi formálním a figurálním se Gardner zabývá ve výkladu hudebních dovedností u malých dětí. „Dítě, jež má k hudbě figurální přístup, si všímá u melodie hlavně celostních rysů – zda hudba sílí či utichá, zrychluje či zpomaluje – a zaznamenává seskupování tónů – zda několik tónů patří k sobě a zda je můžeme časově oddělit od tónů sousedních. Tento přístup je intuitivní, založený pouze na poslechu a není vázán na teoretické vědomosti o hudbě. Dítě, které naopak používá formální způsob myšlení, konceptualizuje svou hudební zkušenost pomocí pravidel. Rozumí hudbě jako systému, chápe, jak je skladba uspořádaná do taktů, a dokáže analyzovat hudební pasáže podle jejich taktového označení. Rozpozná (a umí zaznamenat) počet dob v taktu i konkrétní rytmické uspořádání dané pasáže. (...) Podle Bambergové dosahují takzvané zázračné děti velmi dobrých výkonů, i když vycházejí jen z figurálního chápání hudby.“(6) Ovšem střet figurálního a formálního u nich v pozdější době může vyvolávat krizi.

K této problematice se vyjadřuje více autorů. Vlastimil Marek, představitel české alternativní scény,⁽⁷⁾ tvrdí, že právě proto, že evropský kulturní okruh z hudby udělal konstruovanou, s pojmy a levou hemisférou provázanou disciplínu, vzdálil hudbu magic-kému a nepojmenovatelnému, jehož se v ostatních neevropských oblastech hudba dotýká.

Jádrum vizuálně prostorového myšlení (prostorové inteligence) jsou podle H. Gardnera přesné vnímání vizuálního světa a schopnosti, které umožňují transformovat a modifikovat původní vjemy a vytvářejí i z vlastní vizuální zkušenosti myšlenkové představy, i když už žádné vnější podněty nepůsobí. Experimentálně bylo zjištěno, že právě schopnost vytvářet mentální představy, se kterými je manipulováno v mysl, jako by byly reálné, je důležitá schopnost této inteligence. Tyto vlastnosti jsou uplatnitelné nejen ve výtvarném umění, ale bohatou prostorovou představivost mívají i ti, kteří se orientují na technické obory a přírodní vědy. Naopak tato vlastnost často chybí lidem s jazykovou a hudební inteligencí. Za její centrum se považuje zadní část (u praváků) pravé hemisféry, i když některé experimenty potvrdily zhoršení prostorových schopností i při poškození zadní části levé hemisféry.

Opět se jedná ne o jednu, ale o trs schopností: rozeznat totožnost předmětu, který je možno vidět z různých úhlů, schopnost představit si pohyb nebo změny ve vnitřním uspořádání, schopnost přemýšlet o prostorových vztazích. Využíváme je při práci s jakýmkoli znázorněním, tedy s dvojrozměrnou či trojrozměrnou verzí reálného světa, se symbolickým zobrazením (nejen výtvarným, ale týká se i map, diagramů). Mezi abstraktnější, hůře vyložitelné typy prostorových schopností řadí Gardner schopnost vytvořit vyváženou kompozici čili dávkovat napětí, což souvisí s rytmem, a schopnost nalézat metaforickou podobnost dvou zdánlivě vzdálených jevů.

Zejména dvě poslední jmenované vlastnosti jsou pro výtvarná umění zásadní.

Článek naznačuje možnosti mezipředmětových vztahů a případné obtíže či snadnosti v jejich uplatňování v pedagogické praxi. Uvedme si příklad „pohlcení tvaru, rytmu (melodie) do prostředí“. Ve vizuálním oboru by se jednalo o rozpuštění tvaru do prostředí tak, aby však zůstal zachován nejpodstatnější znak. Inspiračním zdrojem jsou nejstarší čínské rituální nádoby, ze kterých na vnímatele zírá „pažravá bestie tchao tchie“, která vše vidí a ví. Je mimo náš časoprostor. Z jejího obličeje zbyly jen dva důlky pohlcené do všeobjímajícího abstrahujícího motivu spirál. Psychika člověka zažívá kontakt s jinou dimenzí o to intenzivněji, jestliže nevíme, jaký obličej vlastně tato bytost má. Výtvarné zadání: vymysli takové prostředí pro své zvíře, které tvarově velmi připomíná základní tvarosloví zvířete (tygr se svými pruhy přináší jiný tvarový program než slon a jeho svrasklá kůže). Vymysli hádanku pro svého spolužáka, aby nalézal zvíře v novém prostředí bylo lehké (pro mladší děti v první třídě), těžší třeba pro třetáky a velmi těžké pro tvé spolužáky. Zejména u těžších variant připrav zvukovou nápovědu. Bylo by však příliš lehké zařvat jako tygr a tak hádanku prozradit. Použij takový hudební nástroj, který nejlépe vystihne plížení tygra a zkus zkomponovat zvukový záznam plížení, napjatost chvíle a třeba rychlý skok vpřed. Nehraj dlouho. Zkus spíš volenými zvuky vytvořit atmosféru krátké akce, která se nedá zaměnit za akci jiného zvířete. Přemýšlej, ve kterém filmu jsi slyšel nástroje podobně použité. Učitel se tě na konci zeptá, jestli si toho umíš ve filmu, na divadle všimnout. Je to scénická hudba. Za domácí úkol sleduj v tomto týdnu u jednoho filmu, pohádky, jak scénická hudba dotvořila prostředí pro scénu, které nástroje hrály a proč je, podle tebe, skladatel použil. Čeho tím ve filmu dosáhl?

Jak by tento úkol vypadal v auditivním oboru? Toto jsou nahrávky zpěvu ptáků. Kukačku každý z nás poznal. Ale ptáci zpívají i mnohem složitější nápěvy. Vyber si nějaký, o kterém si myslíš, že ho tvůj spolužák ještě neslyšel. „Zapíš“ jeho průběh, ale

pozor, ne hudebnickými značkami. Vymysli své. Zamysli se nad tím, jak zvuk prolétl prostorem, kdy ustával, kdy zrychloval. Musíš to co nejpřesněji a nejuvstíženěji zaznamenat. Pro složitý zvukový „ornament“ vymysli výtvarné řešení, zvol dobře i barvu. Budeš pak spolužákově napovídat, aby podle tvých záznamů poznal tu pravou nahrávku ze dvou, které vyber ve dvou stupních obtížnosti. Ta jednodušší hádanka obsahuje dvě velmi odlišné nahrávky a jen pro jednu kamarádovi dej výtvarný záznam. Má uhádnout, která ze dvou to je. Pak těžší úkol, kdy si nahrávky začnou být velmi podobné a dej pozor, abys jemně odlišnosti dobře zaznamenal. Poznal-li tvůj kamarád zadání tvé nahrávky a ty jeho, vyměňte si svoje práce a ty vymysli zvukové prostředí tak, aby jeho nahrávka co nejkontrastněji vyčnívala nad tebou vytvořeným zvukovým pozadím. Podruhé se pokus (třeba s pomocí spolužáků) vytvořit takové pozadí pro nahrávku, aby

zanikala. Chybou by bylo, kdybyste ji prostě přehlušili.

Pedagogicky cenným zde není perfektní tvorba žáků podložená znalostí hudebního zápisu a studijní kresby, ale práce s hudebním, zvukovým materiálem, s tvarem či barvou. Takovou hudební a výtvarnou výchovu může absolvovat každý, kdo se UČÍ vidět a slyšet. Její výhody jsou objevy tvořivosti žáků a ne naučených schémat řešení. Vede k pozorování světa a k uvažování nad ním.

Literatura:

1. PATOČKA, J. Prostor a jeho problematika. *Estetika*, 1991, č. 1, s. 23.
2. GARDNER, H. *Dimenze myšlení. Teorie rozmanitých inteligencí*. Praha: Portál, 1999.
3. Tamtéž, s. 130.
4. Tamtéž, s. 207.
5. Tamtéž, s. 144.
6. Tamtéž, s. 137.
7. MAREK, V. *Hudba je lék budoucnosti*. Praha: Paprsek, 1993.

Projektové vyučování v hudební výchově?

Petra Bělohlávková – Martin Ptáček

Co je to projekt?

Slovo, které slycháme posledně dobou velmi často v médiích v mnoha souvislostech...

Slovo, které se pozvolna dostává i do hudební výchovy...

Slovo, které slouží jako zaklínadlo, na něž slyší většina ředitelů škol...

Slovo, které vzbuzuje nelibost u konzervativní části pedagogů, neboť jeho obsah je v kontextu hudebního vyučování značně široký, tím pádem nevytížený...

Tedy znovu, co je to projekt? Projekt je termín související v daném kontextu mj. s problematikou tzv. projektového vyučování. Vyjadřuje *osnovu, návrh, plán pro řešení daného úkolu*.

Proč projekt?

Problémem, s nímž se téměř denně setkávají dnešní žáci a studenti, je stále převládající atomizace a roztržitost poznatků získávaných v jednotlivých izolovaných vyučovacích předmětech. Je zapotřebí vytvářet souvislosti mezi předměty a hledat mezi jednotlivými disciplínami vzájemné vztahy. Esteticko-vědní obory k tomu přímo vybízejí.

Interdisciplinarita je považována za novinku posledních několika desetiletí, za typický jev století dvacátého. Není tomu tak. Tento „princip“ je vypořaditelný již u Platóna, Aristotela, patrný je v díle Komenského nebo Kanta. Renesanční huma-

nisté jsou také jasným příkladem interdisciplinárnosti. Není však smyslem našeho článku zabývat se tímto problémem z hlediska filozofie, ale z pohledu praxe. Tedy zabývat se situací, kdy je na tentýž problém nazíráno z několika pohledů. Vztahy mezi těmito různými pohledy lze chápat jako jakousi logickou paralelu vztahů mezi hudbou, literaturou (resp. divadlem), výtvarným uměním atd. Naprosto ideální se z dnešního pohledu zdá užití tzv. projektové formy vyučování, a to jako takové v intencích projektové metody W. H. Killpatricka a projektového vyučování Johna Deweye.

Co projekt nabízí?

Projekt slučuje disciplíny vzájemně na první pohled neslučitelné. Svou šíří záběru vychovává komplexního jedince, který není úzce specializován ani vyhraněn. Ten je však schopen najít si v projektu svou „specializaci“ či zaměření odpovídající jeho zkušenostem a dovednostem. Cestou osobní zkušenosti pak přináší změny v celkovém chápání problému. Pro studenta se zde objevuje moment „upotřebitelnosti“ v životě.¹ Projekt tedy nabízí ohromnou škálu dílčích úkolů, jejichž plnění spolu nemusí (z pohledu dítěte) vůbec souviset.

Co je principem a strukturou projektu a co musí projekt obsahovat?

Principem projektové metody je uchopení nových znalostí, dovedností, zájmu a aktivity dětí, to vše na základě prožitě zkušenosti. Existují různé druhy projektů, např. projekt, jehož jádrem je estetická zkušenost. Každý projekt je zaměřen většinou prakticky a musí mít jasný výstup. Struktura projektu je založena na čtyřech krocích (podle J. Deweye), tj. záměru (purposing), plánu (planning), provedení (executing) a hodnocení (judging).²

V záměru projektu je nutné soustředit se na samotný podnět: např. chceme zprostředkovat uchopení principů hudby období

klasicismu. Koncentrujeme se na myšlenku „odkud – kam se chceme dostat“. Podstatné je pro nás vše, co student musí pochopit, zažít. Z tohoto podstatného nám pak následně vyplyne to, jaké použijeme prostředky k dosažení konkrétních cílů. Tato fáze je nesmírně důležitá z hlediska sdělnosti, vyjádření a pochopení projektu. Pokud zanedbáme přípravnou fázi, jasně si nestanovíme „odkud – kam“, nebo si tento cíl určíme, ale zvolíme špatné metody, pak v místě, kde byla příprava „ošizena“, dochází ke stagnaci projektu. Jeho samotná realizace je v podstatě zbytečná, postrádá smysluplnost, a stává se tak pro studenty zbytečnou zátěží. Jako učitelé se tedy stáváme režiséry, kteří musí mít přesně připravený scénář. Měli bychom být však připraveni i na to, že každá akce vyvolá reakci, a pružně reagovat v jakékoli situaci.

Co není projekt?

Projektem není např. téma hudba období klasicismu, jemuž se věnuji v průběhu cca jednoho měsíce (ačkoliv použiji zvukové či obrazové ukázky). Obsah projektu studentům totiž nepřináší žádný prožitek (ve vlastním slova smyslu), nezakoušejí ho, neprožívají ho, nemají s ním vlastní zkušenost, tedy vnitřně je nijak neosloví.

Existují záporné jevy projektu?

Při realizaci projektů se nejčastěji můžeme setkat s problémem tzv. sociální lenivosti, tj. snížení úsilí v přítomnosti druhých.³ Jedná se o vytvoření skupiny studentů, která má „programové“ dáno nic nedělat. Jakousi „výhodou“ tohoto jevu snad může být pouze ta skutečnost, že tito studenti neobtěžují, nevyrušují a neodpoutávají pozornost svých aktivnějších spolužáků.

Co projekt přináší?

Smysl pro odpovědnost – za každou činnost přejímají žáci zodpovědnost, veškeré snažení se koncentruje kolem určité základní ideje.

Motivace – vytyčené téma je značně široké, volné a nabízí nepřeberné množství činností, jež mohou být natolik odlišné, že zaujmou názorově i zkušenostně rozdílné osobnosti a typy studentů.

Modelová životní situace – škola simuluje pro dítě jeho pozdější pracovní aktivitu po vzoru „rodiče odchází do práce, dítě do školy“; dítě se seznamuje s pestrou škálou činností.

Vnímání vzájemných vztahů – nic neexistuje samostatně; chceme-li něco vytvořit, potřebujeme množství dalších podpůrných „vedlejších“ činností.

Posílení vnímání skupiny – kooperace učebních činností žáků s akcentem na individualitu každého jedince, akceptování společných cílů, propojenost a vzájemná závislost, resp. potřebnost.⁴

Je reálná přenositelnost projektu?

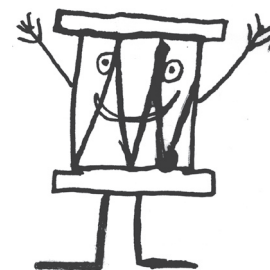
Nelze hovořit o přenositelnosti projektu jako produktu pro další třídu nebo školu, neboť každý projekt je tvořen „na míru“. V případě každého projektu totiž vycházíme z vnějších podmínek – technické vybavení, prostorové možnosti, dostupnost mimoškolních edukačních institucí (např. projekt vztahující se k Janáčkově se mi bude lépe dělat v rámci návštěvy Brna poblíž Janáčkova muzea než např. v Litomyšli). Navíc jednou z podmínek každého projektu „na míru“ musí být personální obsazení klíčových rolí.

Příklady projektů

Několik ukázek využití projektové metody v praxi nabízí mj. kniha J. Valenty *Pohledy. Projektová metoda ve škole a za školou*.⁵ Zde se však nesetkáváme s příklady projektů hudebněvýchovných. Pro inspiraci proto nabízíme několik projektů s hudebněvýchovnou (estetickou) složkou, určených starším žákům a studentům. Tyto projekty byly provedeny v praxi v předchozích pěti letech.

To milujeme (Gymnázium a SPgŠ, Čáslav)

Projekt byl formován v duchu návratu k pravěkému způsobu života s cílem prezentace výstavy studentských prací a výrobků z hlíny a keramiky. Stěžejní částí



projektu se stala vernisáž výstavy. V projektu se odrazila snaha o propojení výtvarné a hudební výchovy. Téma pravěku se stalo inspirací pro vytvoření vokálně instrumentální skladby s prvky čerpajícími z hudební etnologie a pro výrobu imitací hudebních nástrojů období paleolitu a neolitu. Vznikly kompozice na principu improvizace výrazného rytmického ostinata s použitím slabik z názvu projektu studenti interpretovali právě na těchto nástrojích.

Commedia dell' arte

(Gymnázium P. Křížkovského s uměleckou profilací, Brno)

Na základě jednoduchého průběhu, v němž se objevují charakteristické typy commedie dell' arte, se studenti pokusili o jeho „zdivadelnění“ všemi pro ně uchopitelnými prostředky, počínaje výrobou masek a kostýmů a konče hudebním doprovodem. Vypointování situací, často pantomimických, bylo doprovázeno vlastními kvazi scénickými kompozicemi a „pokusy“ o píseň posouvající děj kupředu nebo děj komentující. Pro studenty samotné byla práce organizována ve třech dílnách – divadelní, výtvarné a hudební.

Opera Bohemica de camino

(Gymnázium P. Křížkovského s uměleckou profilací, Brno)

Dějově jednoduchá patnáctiminutová opera Karla Losse se

¹ Více Valenta, J. *Pohledy. Projektová metoda ve škole a za školou*, s. 5.

² Tamtéž, s. 6.

³ Více Kasíková, H. *Kooperativní učení a vyučování*, s. 17.

⁴ Tamtéž, s. 47.

⁵ Viz Valenta, J. *Pohledy. Projektová metoda ve škole a za školou*, s. 11-58.

stala inscenačním cílem několikaletého snažení: práce s režisérem, vlastní přínos studentů-sboristů formou jednoduchých choreografií. Oproti původnímu předpokladu, kdy sbor operu pouze ukončuje, byli sboristé-komparzisté nositeli celého patnáctiminutového dění. Fixace jednoduchých improvizací dala vzniknout jednoduché hříčce, kdy si studenti vyzkoušeli, co všechno obnáší inscenování opery.

Haiku, háječku (*Gymnázium a SPgŠ, Čáslav*)

Projekt byl inspirován japonskou kulturou, jeho tradičním uměním v konfrontaci se západní kulturou a jejími tradicemi. Základem projektu, jehož prezentace vyvrcholila vernisáží výstavy, se stala integrace výtvarné, hudební a dramatické výchovy: prosté monotypy byly podloženy verši japonských básníků, studentskými trojveršími haiku a úryvky českých a moravských lidových písní. Cílem projektu bylo mj. ukázat možnosti pohledů na umělecké dílo a jeho vnímání všemi smysly. Hudební složka projektu byla založena na myšlence využití a vzájemného propojení zvláštností tradiční japonské a české lidové hudby, která poté vyústila ve vytvoření vlastní mnohovrstevné kompozice: japonská lidová píseň v pentatonice za doprovodu orffových nástrojů s volným přechodem na úsek s použitím japonských prvků (střídmost a koncentrace, oproštěná od vnějších efektů), ostinata, pentatoniky a vlastních modů na text složený z názvů geografických objektů na území Japonska. Skladba gradovala proměnou hudebně dramatickou: plynulý přechod na třídobé metrum s použitím valčíkového rytmu, píseň Hájků, háječku v lidovém dvojhlasu s doprovodem houslí a klarinetů, to vše vizuálně umocněno přeměnou kostýmu japonského kimona, pod nímž se skrýval český kroj.

Shrnutí

Praktická demonstrace těchto projektů prokázala, že životnost, účelnost projektové metody a projektu jako takového je pro oblast

esteticko výchovnou naprosto ideální. Student prochází „estetickou zkušeností“, která poznamenává a ovlivňuje jeho vnitřní emocionální vývoj. Míra zodpovědnosti, kladená na studenty, závisí nejen na věkové skupině, ale také na obtížnosti úkolu. Všechny výše uvedené příklady projektů nejsou jen výchovně-vzdělávacími projekty „samy sobě“. Jejich cílem je veřejná prezentace, která je v případě estetických oborů potřebná, neboť onen zážitek konfrontování se s příjemcem díla je nezbytný pro pochopení fungujícího směřování uměleckých sdělení.

Co říci závěrem?

Zkusíme nyní vytvořit projekt o kouzelné lišce z prodaného domu a hájů... Ale to až příště...

Použité informační zdroje:

AŠENBRENEROVÁ, I. *Opera pro děti*. Acta Universitatis Purkynianae č. 98. STUDIA MUSICA. Ústí nad Labem : UJEP, 2004. 136 s. ISBN 80-7044-570-X.

Kreativita a integrativní hudební pedagogika v Evropské hudební výchově. Sborník referátů přednesených na konferenci k 60. výročí Společnosti pro hudební výchovu, konané ve dnech 20.–21. 4. 1994 na Pedagogické fakultě Univerzity Karlovy v Praze. Praha : SHV ČHS, 1994.

KASÍKOVÁ, H. *Kooperativní učení a vyučování : teoretické a praktické problémy*. Učební text pro posluchače Filozofické fakulty UK. Praha : Karolinum, 2001. 179 s. ISBN 80-246-0192-3.

SEDLÁČEK, M. K problému komunikace v umělecké hudbě XX. století. In *Musica viva in schola XVII*. Sborník prací PedF MU č. 165. Řada hudebně výchovná, č. 17. Brno : MU, 2001. ISBN 80-210-2765-7.

SPOUSTA, V. *Integrace základních druhů umění ve výchově*. Brno : MU, 1997. 291 s. ISBN 80-210-1640-X.

VALENTA, J. *Pohledy. Projektová metoda ve škole a za školou*. Praha : NIPOS-ARTAMA, 1993. 61 s. ISBN 80-7068-066-0.

Afrika

Projekt v tercii a kvartě víceletého gymnázia

Václav Salvet

Od nápadu k vystoupení

Šel jsem jednou kolem třídy výtvarné výchovy. Nedalo mi to a zašel jsem pozdravit mezi studenty velice oblíbenou učitelku a nahlédnout do prostorů její „kuchyně“. Paní učitelka výtvarné výchovy se nesazuje úzce pouze kresbou, ale uvádí děti do tajů modelování, kaširování a dalších napínavých technik. Vezla právě k vypálení mísy a květináče. A tu mi na mysl vytanula stavba květináčových bubnů a afrických rytmů. Kolegyně hned navázala vylíčením stavby bubnů z kartónu a po krátkém rozhovoru jsme se rozešli s nápadem mezipředmětového projektu s tématem AFRIKA. Uskutečnil se nakonec ve formě projektového týdne, zakončeného malým vystoupením. Jeho části jsou však dobře použitelné i v běžných hodinách HV.

Přípravy, témata a mezioborové aspekty

Chtěl jsem pojmut téma projektu pokud možno celostně, a to i v rámci hudebněvýchovné části. Kromě samotného muzicírování jsem tedy soustřeďoval materiály i k tématům *afrických nástrojů, populární hudby v Africe i tance*. Náhodně setkání s redaktorkou BBC napomohlo zrodu dalších zajímavých témat: *vyvražďení kmene Hererů Němci* – poměrně neznámé předešly nacistické genocidy a *Aids* – velké bolesti současné Afriky. Na uvedení těchto materiálů ani na popis zpracování těchto témat zde nezbyvá místo, na internetu je však možno nalézt množství informací a zájemci se mohou také podívat na výše jmenované pořady BBC na internetových stránkách rádia, kde najdou kromě kompletních prepisů také autentický obrazový materiál.¹

Témata jsme zpracovávali s dětmi většinou ve skupinových dílnách, kde je posílena role žáků a učitel působí spíše jako konzultant a akcelerátor případného váznoucího procesu. Studenti prezentovali výsledky své práce na posterech či promítnutím power-pointové prezentace po závěrečném koncertu. Stejně tak byly předvedeny masky, malby, modely a další výtvary, které vznikly v rámci spolupráce s učebnou výtvarné výchovy. Tak se v naší „hudebně“ setkaly nejenom prvky hudební a zeměpisné, ale studenti mohli hlouběji proniknout do africké kultury též v rámci tvůrčího procesu výtvarného.

Samotná výše uvedená témata naznačují široké možnosti pro mezipředmětovou spolupráci (ať už s učiteli dějepisu, zeměpisu, uměleckých a dalších předmětů) a projekty. K těm také přímo vybízejí rámcové vzdělávací programy.²

Afrika se otevírá – hodina rytmů

Osobně mám nejraději i v hodinách hudební výchovy uspořádání v kruhu. Každý student vidí všechny ostatní, o mnoho snadněji a plynuleji přebírá vedoucí roli kupříkladu v zadávání rytmů a podtrhuje to myšlenku

¹ Na internetu na adrese: www.bbc.cz : pořady/omnibus. Nebo pod titulem „Genocida v Namibii“ je možné je nalézt na linku: http://www.bbc.co.uk/czech/news/cluster/2004/05/040508_omnibus.shtml.

² Rámcovými vzdělávacími plány je možné listovat či si je stáhnout na adrese Výzkumného ústavu pedagogického www.vuppraha.cz nebo zadáním přímého linku do prohlížeče: <http://www.vuppraha.cz/index.php?op=sections&sid=1>.

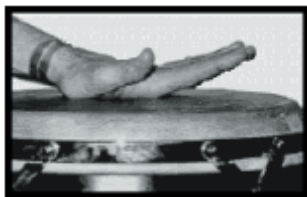
vzájemného obohacování se. Takto jsme tedy začali také my, v rámci malého bubnovacího workshopu. Po malém rozehrání hrou na tělo jsem začal bubnovat jednoduché rytmy, které po mně studenti opakovali. Nejprve jsme začali jednotaktovými, později plynule přešli k dvoutaktovým motivkům. Navázal malý teoretický exkurz do světa bubnovacích úderů: *Open, bass a slap*³ jsme po vysvětlení procvičili opět nejprve echem, v jednoduchých kombinacích maximálně dvou druhů úderů. Potom jsme nechali ještě oběhnout dokola

³ Pro školní potřeby jsou tyto tři údery bohatě dostačující. Můžeme je použít na conga, bonga i djembe [džembe].

1. Označením „*open*“ označujeme znělý úder. Dlaň ruky při něm dopadne na okraj bubnu, prsty ale hned odskočí. Tak netlumí chvění blány a může vzniknout plný, znělý zvuk.



2. Oproti tomu při úderu zvaném „*bass*“ zůstane ruka ležet. Buďto pouze dlaň, jako na obrázku, nebo celá dlaň i prsty utvoří dutý prostor (ruka je jakoby vypouklá, kdybychom ji obrátili, mohli bychom do ní nabrat vodu). Po úderu tak vznikne krátký, tlumený, basový zvuk.



3. Nejtěžší bývá pro studenty zpravidla „*slap*“. Je podobný úderu „*open*“, ale prsty dopadnou postupně na kůži a zůstanou na ní ležet. Vznikne tak krátký a ostrý zvuk.



krátký motiv pouze v jednom druhu úderu, abych se ujistil o jeho správném zvládnutí a napravil u jednotlivců případné nedokonalosti. Teď už mohli převzít úlohu „předbubnovávače“ sami studenti. Nejprve každý jednu vlastní frázi dokola, později na přeskáčku (navazuje ten, na kterého předchází předbubnovávač pohlédne, komu „věnuje“ svůj motiv).

Poznámka pro učitele, kteří nemají dostatek nástrojů nebo nevládnou bubny žádné. Většinu cvičení je možné provést obdobně hrou na tělo (pleskáním, tleskáním, dupáním a luskáním). Starší děti ovšem nesmíme odradit volbou příliš jednoduchých rytmických motivů, aby nám nebyly odměnou zmínky o „mateřské školce“.⁴ Ti, kteří by si chtěli nástroje sami postavit, naleznou níže návod pro stavbu jednoduchých bubinků z finančně nenáročných materiálů. Nápomocen zde jistě může být učitel dílen, který může zajistit potřebné prostory a případně náčiní.

Pata pata

Pro africkou hudbu je charakteristická jednoduchost základních motivů, umožňující předávání melodií a rytmů v rámci ústní tradice. Jednoduché struktury se drží i africká populární hudba 20. století. K těmto kompozicím patří i „Pata pata“, píseň jihoafrické zpěvačky Miriam Makeby, kterou jsme zpracovali v instrumentální verzi a uvádíme v příloze tohoto časopisu. Melodii dialogu zpěvačky („A saguguka sathhi beka“) a sboru („natsi pata pata“) převzala v našem případě flétna, která odlišila hranou „odpověď sboru“ dynamicky. Pokud jsou k dispozici flétny dvě, převezme jedna melodii sboru, jedna melodii sólovou. Je ovšem také možné přenechat flétně pouze sólo a melodii sboru zpívat s dětmi. Jak jsem si vyzkoušel, je to vděčná skladba pro zpěv ve třídě, protože „odpověď“ zůstává v průběhu celé písně stále stejná. Zážitek úspěšného zvládnutí skladby tak žáci mohou pocítit velmi rychle. Při opakovaném

⁴ Důležitá je při užití hry na tělo v rámci doprovodů také volba dopro-

návratu ke skladbě je pak možno přidat ještě druhý hlas.

Aya ngena

Tato píseň nejde z uší, jak mi potvrdili studenti další den po prvním nácvičku písně. Vydrží znít v hlavě celý den. Nabízí ideální možnost zapojení schopnějších zpěváků, kteří převezmou jednotlivé hlasy či sólo.

Při nácvičku afrických písní působí neznámý text často dvousečně. Když už je zažitý, vystupuje podpůrně, protože vznikl zpravidla současně s melodií. Dokonalou souvztažnost s původním textem pocítíme zejména při následném zpěvu písní (např. afrických rituálů) na texty různě zdařilých pokusů o překlad. Text využíváme většinou při rytmických cvičeních jako oporu rytmu (osvědčuje se otextování zejména složitějších ostinatých doprovodných figur).

V našem případě jsme použili opačnou oporu a „podepřeli“ text rytmem. U afrických písní může totiž působit samotný text jako překážka, protože se v akustické formě děti nemají při jeho zapamatování – co se významů týče – „čeho chytit“. Zvolili jsme proto opět osvědčenou metodu echa, doplněnou již osvojeným bubnováním. Předříkávání textu jsem doplňoval tichými údery v totožném rytmu, takže rytmus bubnů zde působil podpůrně pro text a jeho naučení neptasobilo jako nudný drill.

Doprovodné bubnování mělo pak při závěrečném předvedení, jak je vidět z hudebního zápisu,⁵ tři formy: výplň pauz (úvod), rytmu totožného s textem (část B), ostinatí figury (zbylé části písně).

⁵ Viz notovou ukázkou v notové příloze časopisu.



vážených skladeb. Předškolní evokace jistě ani u dospívajících nezbudí třeba realizace Clapping music Steva Reicha. Stejně tak začneme-li hru na tělo tomuto věku povědomými doprovodnými figurami známých hitů, jako „dup, dup, tlesk, nic“ z We will rock you.

Předvedení

Teprve v závěrečném předvedení se plně propojila hudba s výtvarným projevem. V průběhu projektu se sice pracovalo společně na výtvarném ztvárnění témat, před závěrečným koncertem se však hudebna proměnila v africkou říši masek, nástrojů, kaširovaných zvířat pralesa, kreseb a dalších výtvarných ztvárnění tohoto inspirativního kontinentu. Kromě již uvedených písní Pata pata a Aya ngena jsme přidali ještě malou improvizaci, kterou jsme pracovně nazvali „Úder srdce“. Jeden ze schopnějších bubeníků se ve ztichlém kruhu soustředil na tep svého vlastního srdce. Nechal se jím inspirovat pro první ostinatý rytmus, který začal hrát na svůj buben. Ostatní se postupně přidali se svým vlastním rytmem. Když už se všichni připojili a ujistili ve svém rytmu, dal vedoucí rytmické znamení k dvoutaktové pauze na zvon „Agogo“. Po odpočítání v novém tempu opět všichni nasadili svůj rytmus. Takto se tempo zrychlilo několikrát. Snad v této závěrečné improvizaci mohli hráči i posluchači zažít alespoň náznak pravého afrického zvuku a radosti z muziky, která nepřišla zvenčí ani z notového zápisu, ale z hudebníků samotných.

Návod na výrobu bubně

Materiál: květináče, tapetové lepidlo, role svačinového papíru, štětec, nůžky, podkladový materiál, barvy, provázek.

Postup: V případě, že je díra na spodku květináče příliš malá, zvětšíme ji opatrně pro lepší zvuk např. důlčikem a kleštěmi. Poté květináč položíme dnem vzhůru na svačinový papír a obkreslíme jeho obrys s okrajem asi 8 cm. Papír z obou stran potřepe tapetovým lepidlem, přiložíme na horní hranu květináče a uhladíme. Tak postupně přikládáme 4–8 vrstev. Provázkem můžeme dokola upevnit a necháme zaschnout. Nakonec je možné ještě bubínek vyzdobit barvami.

Jinou možností je výroba bubnu z odpadové roury, na jejíž okraj nalepíme proužek oboustranné lepenky a přes okraj napneme pevnou fólii.

Jako o chytré horákyni aneb radost-neradost...

Jarmila Zavřelová

Toho času učitelka hudební výchovy na druhém stupni základní školy jsem cestou domů ze školy přemýšlela, jak „naservírují“ zítra ráno devátákům jedné školy na Praze-východ romantismus v hudbě v Čechách. Pro mne (dříve sólovou houslistku) téma vždy povznášející a milované, ovšem pro mé zlaté teenagery...

Právě probíhalo finále na šampionátu Mistrovství světa v hokeji ve Vídni a naši čeští reprezentanti ho vyhráli. V rádiu v autě zněla česká hymna a ... inspirace byla na světě: MS & hymna & Škroup & vlastenectví & videonahrávka z předávání medailí na MS & spolky & Smetana & Dvořák... a už to bylo! Hodina jak „vyšítá“! A věřte, že ty děti hltaly říkanku na Smetanovy opery (o tom, jak „byli Braniboři v Čechách a Dalibor dal Libuši u Čertovy stěny Hubičku, a že to viděly Dvě vdovy a řekly to Prodané nevěště, a že už to nebylo žádné Tajemství“) i informace o Smetanově zálibě v malování přístavu a moře při pobytu ve Švédsku. Ovšem sestavit celek – hotové puzzle! Děti hledaly v naší učebně hudební výchovy obraz myslivny v Jabke-ních, odkud byl Smetana převezen do ústavu pro choromyslné, vybíraly v propagačních materiálech (mnou předem vyzvednutých v předprodeji Národního divadla) představení baletu, činohry či opery, které by jim stálo za zhlédnutí... Jako když pejsek s kočičkou vařili dort. Smíchala jsem „páté přes deváté“ – a výsledek nebyl marný. O dokumentu České televize A. Dvořák v Americe ani nemluvě, o Largu v Novosvětské a prvním výstupu člověka na Měsíci..., záznamu koncertu z kapituly sv. Petra a Pavla na Vyšehradě ku příležitosti výročí úmrtí K. Kryla (moderovaný D. Landou, který použil ve své písničce citaci chorálu Ktož jús

Boží bojovníci, stejně jako Smetana v Táboru, a napsal muzikál Tajemství), o souvislosti s pietním aktem k výročí úmrtí A. Dvořáka v květnu 2004 za účasti mistra J. Suka, pana dirigenta Bělohávk a dalších osobností... Zkrátka: „FANTAZIE“!

Taky se Vám zdá, vážení kolegové a kolegyně, že se s tou muzikou musíte žactvu zoufale podbízet??? Tím více, když jako v mém případě, neučíte nic jiného než „hudebku“? A jak do toho ještě vetknout problém šikany, rasismu a xenofobie, jakožto téma zamýšleného projektu výchovné poradkyně naší školy pro sedmé a osmé ročníky? Jak se dostat od Smetany k šikaně?!

„...ma-ma, ma-matička, po-po-povídala.“ Stačilo jednou říci, že Krušinovic Mařenka netušila, že koktavý Vašek a Jeník jsou oba Míchovic, a případní přítomní Václavové ve třídě byli na čas „historicky znemožnění“ (slovy J. Wericha v Pekařově císaři). A co teprve rasismus? Xenofobie?

Při videozáznamu koncertu konaného v zámeckém parku Schönbrunn ve Vídni u příležitosti přijetí nových členských států Evropské unie (tedy i ČR), děti znužené (jako obvykle) vnímaly Ravelovo Bolero za mého neutuchajícího komentáře, že Ravel měl maminku Španělku, že se jedná o rytmus španělského tance, že při premiéře tohoto díla létala (jakožto projev nelibosti posluchačů) na jeho hlavu rajčata, že Ravel měl zálibu ve vaření a lákal na toto své umění dámy, že byl malého vzrůstu... Žáci sice s nadšením bušili do lavic rytmus „tam tadada dam tadada dam dam“, ale pořád se nic nedělo... Až do okamžiku, kdy kameraman zabal famózního dirigenta McFerrinu, a v tom se několikahlasně ozvalo:... „JÉ, NEGRRRR!!!“ U tématu rasismus jsme se ocitli „raz-dva“.

Hudba nabízí množství souvislostí, byť si to, mnohdy, vůbec nepřipouštíme.

Často supluji za nepřítomné kolegy dějepisy, zeměpis, literaturu apod. Využívám této možnosti s velkým potěšením. A děti po počátečním „šoku“ poznají, že muzikant se nemusí nutně orientovat pouze v notách a v „mantinelech dané disciplíny“, ale je schopen zprostředkovat i širší souvislosti. V květnu, při záskoku v 7. třídě v hodině zeměpisu, jsem například zjistila, že moje muzikálové období (od Broadwaye přes West Side Story, a dál) neuvěřitelně „ladí“ – a to i časově – s probíranou látkou v zeměpisu: hospodářství USA v 1. polovině 20. století, migrace obyvatelstva do průmyslových center a podobně. V literatuře se mi nabízel souvislost: Shakespeare – Romeo a Julie, L. Bernstein – Tony a Maria. V dubnu zase šesté ročníky s nadšením vytvářely scénickou hudbu na všechny dostupné nástroje k básni K. J. Erbena, protože je ovládaly z literatury. A potom pro ně nebyl problém rozlišit melodram Bendův od Fibichova (zvláště, když je na konci hodiny čekala „premie“ v podobě zfilmované verze Kytice). Také bajky versus Osvobozené divadlo padly na úrodnou půdu jak v šestých, tak v devátých ročnicích (Ezop a Brabeneč, David a Goliáš). Podobné překvapení mě čekalo ve výtvarné výchově: téma „vyjádři, jak se cítíš,“ jsem doplnila o otázku „vyjádři, co slyšíš.“ Báječný odrazový můstek pro ztvárnění dojmu z programní hudby, z impresionismu a tak dále. O souvislostech mezi hudební výchovou a dějepistem a občanskou a rodinnou výchovou se nemohu rozepisovat, neboť by to vydalo na další příspěvek (K. Husa: Hudba pro Prahu – rok 1968 – Václav Havel – Mejla Hlavsa... V.E.R.D.I.: Nabucco – úsilí Italů v boji za samostatnost... apod.).

Dovolte mi tedy, abych se s Vámi heslovitě podělila o výsledek mé náhlé inspirace, jak téma „**Rasismus, xenofobie, šikany**“ rozvinout od hudební výchovy přes zeměpis, občanskou a rodinnou výchovu, český jazyk, výpočetní techniku a výtvarnou výchovu až po vaření. Při zpracování tohoto projektu jsem vycházela z témat, která mi v konkrétních měsících nabízí Školní vzdělávací program pro hudební výchovu, na jehož podobě jsem se v závěru roku 2004 podílela, a z nových učebnic HV pro ZŠ (SPN) autorů Charalambidis, Hurník, Císař, Pilka, Matoška. Tyto učebnice velmi citlivě dokreslují probíranou látku ve stěžejních předmětech, zejména v dějepisu, zeměpisu a literatuře.

I. rasismus

říjen – 7. ročníky

Harmonická stupnice – hiát. Zpěv: cikánská písnička – Androverdan drukos na ne + Já husárek malý, písnička Bez legrace z pohádky Lotrando a Zubejda (včetně rytmické a pohybové složky). Poslech: V. Bílá + skupina KALE (píseň z filmu Cikáni jdou do nebe)
Problém: rasa interpreta nehraje roli

Záměr HV: odlišnost tvrdých a měkkých tónů

únor – 9. ročníky

K. Vacek – tango Cikánka
Záměr HV: způsob chování partnerů při tanci ve srovnání s dnešním stadionovým a diskotékovým projevem + nácvik tanečního kroku tanga + zpěv refrénu. Jakým způsobem podáš vlastní interpretaci vybrané písničky (odlišnost od originálu)

únor – 6. ročníky

J. Verdi – Nabucco (utlačování Židů Nabuchodonosorem)
Cikánský baron jsem já – základní valčíkový krok + zpěv
Zeměpis: země románského původu, kočování
ORV: národnostní menšiny u nás: které? + problémy a klady těchto etnik
ČJ: pohádky, kde hraje roli např. věštbá cikánky, muzikantství...
VT: J. Strauss & R. Strauss – kdo je kdo?
VV: pestrost barev cikánských tradičních oděvů
Vaření: typické romské jídlo

květen – 8. ročníky

J. Verdi – Nabucco
problém: síla a moc nemusí zvítězit za každých okolností

záměr HV: pohybové vyjádření rozdílů mezi operou, baletem, pantomimou, muzikálem
tři skupiny: baletní, operní, pantomimická

scéna: jak se domluvit bez použití agresivity a násilí – ztvárnit způsoby charakteristickými pro jednotlivé disciplíny
návaznost: červenové téma – umělecká hudba 20. stol. – A. Schönberg – Mojžiš a Áron – podobnost s únorem 1948, dodekafonie – náhodné sestavování tónů dle číselné kombinace – vlastní kompozice
Zeměpis: zmapování cesty z Egypta do jižní Palestiny

ORV: (8.r.) V.E.R.D.I. – symbol boje za samostatnost Itálie – kdy? *ČJ:* básně oslavující vítězství lidu v české i svět. literatuře

VT: zjistit, na kterých operních scénách u nás i ve světě se v současnosti hraje Nabucco

VV: divy světa + ztvárnění cesty Židů

Vaření: specialita židovské kuchyně

červen – 8. ročníky

Vázná hudba 20. stol.
Schönberg (židovská národnost) – způsob komponování: dodekafonie

Mojžiš a Áron – (dle biblického příběhu o deseti ranách Hospodinových) & oficiální skladatel nacistického Německa Richard Strauss

Problém: extremismus, nacionalismus

Záměr HV: tvorba vlastních kompozic dle náhodného setkání tónů – hod kostkou, číselné kombinace, inspirace v dojmech – impresionismus
Zeměpis: Egypt v době vlády Ramsese II.

ORV: způsob komunikace bez použití násilí

ČJ: slohová práce dle biblického příběhu (přeneseno do reality: přírodní katastrofy, teroristické útoky a tak dále...)

VT: kongresy ve světě na téma: extremismus, rasismus

VV: barevná definice extrémů: slunce – bouře, mír – válka, láska – nenávisť, čistota – špína...

Vaření: chlebové placky

II. xenofobie

únor – 6. ročníky

Werich + Voskovec – Šaty dělají člověka

problém: nevhodnost – odporivost vizáže může u okolí vyvolávat negativní reakce

záměr HV: využití náročnosti melodie písně při nácviku intervalů

květen – 7. ročníky

L. Bernstein – West Side Story – (Portorikánci & Američani)
Hammerstein + Kern – Loď komediantů – 1. muzikál na světě (Paul Robson – černoš – topič na lodí)

problém: uplatnění v cizí zemi, sociální rozdíl & lidský cit

záměr HV: náročnost melodie a rytmu – viz videozáznam k dispozici, hudebně-dramatické ztvárnění příběhu, (texty rolí + podkres

videozáznamu muzikálu)

Zeměpis: poloha města New York, průmysl, + ostatní významná hospodářská centra v USA

ORV: vhodnost a nevhodnost odívání při různých příležitostech, život národnostních menšin ve vyspělých státech světa

ČJ: přísloví: Bez práce nejsou koláče, Pečení holubi nelétají nikde do úst a tak dále...

VT: vypátrat speciality americké a portorikánské kuchyně

VV: ztvárnit vybrané přísloví

Vaření: americký koláč páj & české koláče

III. šikana

září – 7. ročníky

pracovní písně černých otroků (Skoč tam, natrej...)

Problém: lidské strádání – útočiště v hudbě

Záměr HV: porovnání kánonu (předchozí látka: polyfonie) s polyrytmem – typickým prvkem africké lidové hudby, nácvik tečkovaného rytmu, analýza pracovní písně & spirituálu z hlediska melodie, rytmu a obsahu textu

listopad – 8. ročníky

spirituály, blues, pochodový jazz (Jednou budem dál, Černej nebožtíku, Mackie Messer)

Problém: v boji za svobodu a identitu lze užít „nenásilí“

Záměr HV: hudební projev – síla každého národa, analýza pracovního spirituálu, blues, ragtime z hlediska melodie, rytmu a obsahu textu. Životní osudy předních jazzmanů

Zeměpis: cesta K. Columba

ORV: osobnost M. L. Kinga & hnutí hippies

ČJ: porovnání textů amerických pracovních písní a českých a moravských písniček z vinic, polí...

VT: pracovní příležitosti v našem regionu

VV: vyjádření dojmu z poslechu jazz. hudby

Vaření: suroviny pro hamburger (masová náplň)

prosinec – 9. ročníky

Werich + Voskovec – David a Goliáš (... „obr do pidimužika mydlí...“)

Problém: obecně – podstatná je kvalita nikoli kvantita

Záměr HV: úprava písně ve stylu „rap“

prosinec – zařazeny i 7. ročníky

– hudba jako kulisa

Problém: hudba, kterou jsme nuceni poslouchat proti své vůli, v různém prostředí, při každodenních činnostech

Záměr HV: vedení k soustředěnému poslechu

Zeměpis: významná města ve světě „šoubyznysu“

ORV: kde a kdy tě obtěžuje hudba – sestavení kolektivní tabulky

ČJ: úroveň obsahu reklamních textů

VT: vyhledávání nabídek zaměstnání, které zaujmou na první pohled + následně podrobnější „zkoumání“, jaký má nabídka cíl

VV: výroba vkusného a nevkusného reklamního letáku

Vaření: zkoumání kvality a chuti propagovaného a nepropagovaného výrobku stejné kategorie

únor – 6. ročníky

Werich + Voskovec – David a Goliáš (... „obr do pidimužika mydlí...“)

Problém: velikost člověka nespočívá ve fyzických parametrech

Záměr HV: kvalita melodie, rytmu a textu ve srovnání s dnešní úrovní (zejména nonartifciální hudby), nácvik textu a rytmu

březen – 6. ročníky
duben – 9. ročníky

B. Smetana – Prodaná nevěsta (koktavý Vašek)

Problém: vliv reklamy v hudbě a životě – ovlivňování, podbízění

Záměr HV: rytmus a realizace národního tance – polky, + zpěv
Znám jednu dívku

Zeměpis: území jižních Čech

ORV: krajové zvláštnosti JČ: kroje, jídla, nářečí

ČJ: co je libreto + kteří spisovatelé také psali libreta?

VT: vyhledat Smetanovy opery + kteří libretisté byli zároveň i spisovatelé?

VV: výtvarné ztvárnění staveb, koláčů, znaků typických pro kroje

Vaření: krajové speciality

červen – 7. ročníky

různé formy interpretace + osobnost J. Ježka

Problém: postižený mezi zdravými – dnes & v minulém století. Úlevy? Zvýhodnění? Odlišnost?

Zeměpis: místa ve světě, kde působili W+V+J, válečná mapa Evropy

ORV: mezilidské vztahy, zdravotně znevýhodněný člověk & zdravý (jak pomáhat, vhodnost – nevhodnost)

ČJ: bajky – charakteristika + autoři

VT: vše o Osvozeném divadle
VV: zvířata symbolizující povahy lidí

Vaření: stolování a chování u stolu (v období 1. republiky a dnes)

Je to jako v pohádce O chytré, horáky: radost – neradost. Nedávno jsem byla „osvobozena“ od výuky hudební výchovy v devátých ročnících. Původně jsem o tento „luxus“ sama žádala, ale o pár dní později jsem naopak chtěla, zda by mi nebylo možno devítky nechat „jakožto výzvu k souboji“. Profesor Zdeněk Matějček jednou v nějakém rozhovoru uvedl, že úroveň davu

se odvíjí od nejhlasitěji se projevujícího jedince. Dá se to chápat jak v negativním, tak i pozitivním smyslu. Proto mám vždycky před očima těch „několik“ žáků, kteří se zapomenou a reagují spontánně, spolupracují, projevují zájem... Pro ně má cenu hrát to divadlo. Vést ten boj. Jak jsem již uvedla, neučím (kromě suplovaných hodin) jiný předmět než hudební výchovu. A pokud se povedlo, že se ve tvářích těch „několika“ mně drahých teenagerů ve třídě zračilo překvapení a údiv, co to zase „vyvádím“?... rovnalo se to aplausu po sólovém výkonu v Carnegie Hall.



Konec nezpěváků v Čechách

Hana Váňová

To není hyperbola ani zoufalý výkřik. To je radostně konstatování, že konečně vyšla kniha, která učitelům a všem dalším pedagogickým pracovníkům umožní se k tomuto stavu přiblížit, a to příjemnou a účinnou formou jak pro ně, tak pro jejich svěřence. Nakladatelství Portál v Praze vydává v roce 2005 knihu **Aleny Tiché** nazvanou **Učíme děti zpívat** (Hlasová výchova pomocí her pro děti od 5 do 11 let), určenou učitelkám mateřských škol a prvního stupně základních škol, vedoucím dětských sborů, dramatických kroužků, vychovatelům, studentům pedagogických škol a v neposlední řadě i rodičům, zajímajícím se o zpěv.

Ráda bych poznamenala, že paní PaedDr. Alenu Tichou, Ph.D., která v současné době patří v celostátním měřítku mezi špičkové (rovněž tak i mezinárodně uznávané) odborníky na problematiku hlasové výchovy dětí předškolního a mladšího školního věku a metodiku nápravy tzv. nezpěváků, znám

mnohá léta. Byla jsem svědkem jejího profesního růstu, který kloubí vlastní pěveckou zdatnost se schopností zúročovat mnohaleté pedagogické zkušenosti s úžasným tvořivým metodickým myšlením a se schopností vidět a řešit problémy s taktem a s citem pro dětskou psychiku. Domnívám se, že předkládaná knížka je přirozeným vyústěním dosavadní odborné a metodické práce autorky a je obrazem její nastřádané celoživotní zkušenosti. Pro širokou hudebně pedagogickou veřejnost bude jistě velkým přínosem, a to hned z několika důvodů:

- autorka zmapovala a pojmenovala problémy, okolo kterých se v praxi často jen „obšlapuje“ (důvody, proč děti nezpívají, co je nezbytné pro čistý zpěv, diagnostika nezpěváků, problematika klasifikace nezpěváků, důraz na tvorbu fyziologicky správného a esteticky kultivovaného pěveckého hlasu apod.);
- životnost svých tvrzení poděřila tzv. případovými studii,

tj. analýzou příběhů dětí, které se v první fázi svého školního hudebního vývoje jeví jako výrazní nezpěváci. K těmto konkrétním případům, které vystupují jako určité typy, nastínila autorka postup při nápravě. Tato partie knihy působí velice přesvědčivě a ústí do dalších kapitol, přinášejících odbornou analýzu náprav nezpěvnosti;

- náprava nezpěvnosti je pojímána komplexně, tzn. po diagnostice hlasových a hudebních nedostatků nastává záměrný rozvoj hudebních schopností a dovedností a obnova a rozvoj zpěvného hlasu. V této části práce je již prezentována vlastní metodika obnovy zpěvného hlasu a rozvoje dětské hudebnosti, která má logickou posloupnost. Po stručném teoretickém vysvětlení problému následují jednotlivé hlasové a hudební hry. Popis těchto her je přehledně strukturován (od vymezení jejich smyslu, vlastní popis průběhu her a jejich možných

variant, po upozornění na možné chybné projevy a nedostatky „všímejte si“);

- právě tento moment považují v práci A. Tiché za velmi cenný, neboť vytváří pro učitele jakousi zpětnou vazbu se svým úsilím, směřuje ho, jak diagnostikovat hlasový projev dítěte z hlediska procvičovaného problému. Je třeba, aby si hudební pedagog či rodič jednotlivé hry sám na sobě vyzkoušel, aby pochopil jejich účel, poznal, co děti při nich prožívají a jaké případné problémy mohou při tvorbě pěveckých dovedností nastat. Jen tak je schopen rozpoznat kvalitu dětského výkonu a dovést dítě k přirozenému a emocionálně hodnotnému zpěvu.

Práce je nepřehlednou studnicí nápadů. Je úžasné pročítat se názvy jednotlivých her, z nichž každá v sobě skrývá rozvoj určité pěvecké dovednosti. Od světa zvířat a pohádkových postav k běžným tělesným úkonům a životním situacím, posléze přes personifikaci předmětů, které nás obklopují, až po fantazijní jevy. Pro dítě jsou to motivačně přitažlivé herní situace a pro dospělého pak zásobárna metodických podnětů, jak nenásilnou a zajímavou formou dítě aktivizovat a vést ho žádoucím směrem. V části práce zvané Hlasová výchova jsou motivace nejenom naznačeny, ale přímo nastylizovány, což samozřejmě dále ulehčuje vlastní práci učitele.

Strukturálne je práca logicky členená na dva základné okruhy problémů – nezpěváci a hlasová výchova. Každá z týchto častí pak vykazuje ďalší vzťahy a mnohočetná členění. Tak např. v časti věnované hlasové výchově nalezneme hry a motivace k uvolňovacím, aktivizačním a koordinačním cvičením, ke správnému držení těla při zpěvu, správnému dýchání a tvoření tónu a rovněž tak ke správné výslovnosti. Toto základní vymezení pěveckých dovedností je dále členěno na dovednosti dílčí, např. u správné výslovnosti je sledováno uvolnění artikulačního aparátu, čelisti a zúženého hrdla, jazyka, elastické napětí rtů, správné formování úst, vyrovnávání znění vokálů apod. A to vše se právě děje formou motivovaných hlasových a pěveckých her, které dávají dítěti šanci hudebně se projevit bez zbytečných tělesných a psychických bloků a rozvinout přirozené vlohy k uplatnění svého hlasu v plném rozsahu a znění.

V závěru práce jsou uvedeny příklady konkrétních písní, vedoucích k rozvoji pěveckých dovedností. Písně jsou vybírány podle stanovených kritérií (jako je např. stavba a průběh melodie, tónový rozsah, hlásková stavba textu, způsob zpěvu, jenž je úzce spjat s náladou písně a s výrazem hudební fráze apod.). Kniha je oživena ilustracemi Patricie Koubkové, které dokumentují podstatu některých cvičení.

Velkým pozitivem práce je kromě její vysoké odbornosti, systematickosti a propracované metodiky též její jazykový styl. Ten tyto hodnoty prezentuje čtenářům nenásilnou, vytříbenou a čtivou formou a je kromě vlastního obsahu knihy jedním z důvodů, proč se pravděpodobně tato publikace A. Tiché stane základním inventářem knihovničky každého učitele hudební výchovy.

TICHÁ, A. *Učíme děti zpívat (Hlasová výchova pomocí her pro děti od 5 do 11 let)*. Praha : Portál, 2005. 148 s. ISBN 80-7178-916-X.

Pražské mezinárodní kurzy

Lubica Kistyová

Pražské mezinárodní kurzy „Prague International Piano Masterclasses“ už po deviaty raz privítali mladých klaviristov z celého sveta. V dňoch 14. 7.–25. 7. 2005 v priestoroch Konzervatória a Ladičskej školy J. Deyla v Prahe (Malá Strana) sa zišlo 46 študentov z rôznych univerzít a akadémií v Európe, Amerike a Ázii, aby mohli pracovať s významnými pedagógmi zo svetovo uznávaných umeleckých škôl. Prague International Piano Masterclasses vznikli v roku 1997 na podnet prof. Boaza Sharona z Floridskej univerzity. Mladí klaviristi sa každoročne môžu prihlásiť na kurzy prostredníctvom vlastných audionahrávk. Tento rok so študentmi pracovali: Boaz Sharon (Univerzity of Florida), Volker Banfield (Hochschule für Musik und Theater Hamburg), Ian Hobson (University of Illinois), Yong Hi Moon (Peabody Conservatory of Music, Michigan), Robert Roux (Rice University), Logan Skeleton (University of Michigan), Vít Gregor (Karlova univerzita v Prahe), Maria Stepanovna Gambarian (Ruská štátna akadémia Gnessiných v Moskve).

Osobne mám možnosť sledovať pražské klavírne kurzy už niekoľko rokov. Najprv to bola moja aktívna účasť na prvom ročníku, potom išlo už skôr o umelecko-pedagogický záujem, umocnený spolupracou dvoch univerzít – „materskej“ Prešovskej univerzity a Karlovej univerzity v Prahe.

V tomto príspevku chcem venovať viac pozornosti dvom pedagógom-lektorom. Stáli pri „zrode“ kurzov a patria podľa mňa medzi vzácné osobnosti – ľudsky i umelecky.

Vít Gregor (ČR), absolvent pražskej AMU u Z. Jílka, aktívny koncertný umelec a komorný hráč, interpret českej klavírnej tvorby hlavne 1. pol. 20. storočia (V. Novák, B. Martinů, L. Janáček).

Maria S. Gambarian (Rusko), jedna z najznámejších pedagóg-

gov v Moskve, aktívne koncertujúca, umelecky spojená s takými osobnosťami ako bol L. Oborin, G. Nejgauz, K. Igumnov; počas pražských pobytov vytvorila cyklus umelecko-pedagogických videokaziet s tvorbou F. Chopina.

Oslovila som ich a položila zopár otázok:

• **S akými interpretačnými problémami sa najčastejšie stretávate pri frekventantoch kurzov?**

V.G.: Pokiaľ ide o problémy... sú rôzni študenti. Napr. pre Ázijcov je typické, že interpretujú skoro všetko, dá sa povedať, bez pochopenia. No niečo sa im na

ale vôbec ich nezaujímajú, prečo to tak má byť. Jedna zásadná vec ma ale znepokojuje, že dnešní mladí ľudia ako by hrali bez emócií...

M.S.G.: Za hlavný problém, na ktorý najviac „narážam“ a ktorý ma najviac trápi, považujem problém zvuku. Väčšina študentov, to neznamená, že všetci, no väčšina sa snaží hrať pokiaľ možno dosť silne a do klavíra jednoducho „búšia“. V súvislosti s tým si tiež myslím, že sa zanedbáva počúvanie celého hudobného pletiva, faktúry. Takmer vždy, keď sa hrá melódia, tak sa hrá vo všetkom príliš výrazne, ale sprievod, basy... nepočúva sa všetko v harmónii (celostne). Totiž od



tej hudbe páči. Stretol som sa s otázkou, či „je pravda, že hudba môže mať nejaký zmysel?“ Cvičia strašne veľa a môžu dosiahnuť až nadpriemernú technickú úroveň. Rodení Američania zvyčajne majú s technikou problémy, pretože... ich základné hudobné školstvo nie je dobre organizované. Často bez základov hrajú nesmierne ťažké veci a trúfajú si na čokoľvek. Hra Juhoameričanov sa vyznačuje spontaneitou, prirodzenosťou, no majú napr. problém presne prečítať text. Sú aj extrémne prípady študentov, ktorí čakajú iba na to, kde majú hrať forte, kde piano a pod.,

pomeru a vyváženeosti znenia tak tiež závisí kvalita zvuku. Z tohto hlavného potom vyplývajú i ďalšie, napr. štýlové problémy... neznalosť o tom, čo je charakteristické pre štýl daného skladateľa atď.

• **V čom je podľa vás príčina týchto problémov?**

V.G.: Myslím, že príčina je v tom, že hrá príliš veľa ľudí. Dnešná všeobecná kultúra „nahráva“ tomu, že každý môže robiť čokoľvek. Ľudia si myslia, že je možné predvádzať na vysokej úrovni umenie bez toho, že by k tomu mali talent... Paradoxne o klavírnú hru ako takú alebo o klavírne koncerty je omnoho menší

záujem. Povedal by som, že nie je dosť osobností. Prv každý hral inak. Dnes sú dostupné nahrávky čohokoľvek a negatívnu stránkou toho je určitá unifikácia. Nahrávku si každý môže vypočuť a mnohí ju vedome alebo podvedome napodobňujú. Vždy to skončí smiešnym, trápny opisom alebo kópiou...

M.S.G.: Nevie, to je charakteristické pre hudobníkov na celom svete. Možno je to preto, že technický rozmach je príliš veľký, možno aj to prehnané sledovanie médií, počítače atď. Ľudia rýchle rastú technicky, hrajú veľmi ťažké veci, takže v tom zmysle je to vývoj. Mladí interpreti môžu odrazu hrať také náročné diela, ako Lisztova Sonáta h mol alebo 3. koncert Rachmaninova. Technicky, všetky prsty – v tom zmysle všetko vychádza, ale myslím si (že to podstatné chýba)... Podľa mňa by bolo lepšie, keby hrali oveľa jednoduchšie veci, aby sa nezaoberali (nezaťažovali) príliš iba notami.

• **Učíte a sledujete mladých klaviristov takmer z celého sveta. Môžete sa vyjadriť, kam smeruje vývoj klavírneho interpretačného umenia?**

V.G.: ...myslím si, že to nie je až také rozdielne oproti dobám minulým, ibaže za posledných 30 rokov sa svet strašne zmenil. Máme dojem, že všetkého príbudo, máme príliš veľa informácií k dispozícii... záleží však na tom, čo si vyberieme. Záujem o klavírne diela klasickej literatúry nepoľavuje, pretože tak ako my sme za mladi obdivovali Chopinove Balady, tak rovnakým spôsobom ich obdivujú dnešní osemnásťroční. Nemyslím si, že by to malo zaniknúť. Otázka je, akou formou sa to bude robiť, alebo akým spôsobom to budú ľudia chcieť prijímať.

M.S.G.: Už som spomínala, že ma znepokojuje (ako ten technický vývoj ide dopredu)... Všetci určite poznáte Kissina, známeho na celom svete. Keď hral ako dieťa i neskôr ako študent, bol to vrchol poetiky, výtvar znamenitého štýlu. Potom sa stal slávnym, a aby si to všetko udržal, potreboval repertoár. Boli to väčšinou skladby virtuózne, technické, a tak... sa tento skvelý klavirista stal hlavne virtuózom technickým. Niečo však stratil... Myslím si, že celá tá atmosféra, po-

treba publika na neho začínala a problém bol ten, že si chcel udržať úspech. Nakoniec sa môže stať niečo podobné ako s Horowitzom... ten 15 rokov vôbec nehral, potom všetko prehodnotil a znova začal.

Niekoľko otázok som si pripravila aj pre vedúceho organizačného štábu:

Miloš Kodejška, docent na Pedagogickej fakulte Karlovej univerzity v Prahe, Katedre hudobnej výchovy, riešiteľ mnohých medzinárodných grantov.

• **Ako vznikli Prague International Piano Masterclasses?**

V roku 1995 sme prijali na krátkodobú stáž na Katedru hudobnej výchovy profesora Floridskej univerzity Boaza Sharona. Navrhol mi, aby sme spoločne usporiadali interpretačné klavírne kurzy. Prijal som to s radosťou, pretože si myslím, že úlohou Karlovej univerzity je rozvíjať medzinárodné aktivity. V roku 1997 sme otvorili prvý ofi-

ciálny ročník. Grantová agentúra Karlovej univerzity nám poskytla určité finančné prostriedky, ďalšie získal prof. Sharon. Každoročne prichádza do Prahy okolo 40 až 50 vynikajúcich klaviristov – študentov, pričom profesori sa menia, no niektorí stále zostávajú.

• **Po deviatich rokoch už môžete bilancovať. Do akej miery sa naplnila vaša predstava?**

Našu predstavu stále rozvíjame a skvalitňujeme. Chceme dať študentom priestor na to, aby slobodne vyjadrili vlastné interpretačné zámery. Navštevujú individuálne hodiny rôznych pedagógov, kde sa stretávajú s viacerými názormi a pohľadmi, z ktorých si potom vyberú taký, ktorý je pre nich ten najpriateľnejší. Popoludní na otvorených seminároch – je to vlastne taká „umelecká obec“ – môžu sledovať určitý prístup „škôl“, napr. „ruskej klavírnej školy“ k interpretácii Chopina a pod. Práve tá konfrontácia najrôznejších prístupov

je nesmierne užitočná. Je to niečo, čo študentovi nemôže poskytnúť žiadna vysoká škola.

• **Zúčastňujú sa aj českí a slovenskí študenti?**

Česi a Slováci oddávna patrili v Európe k tým najhudobnejším ľuďom. Preto na našich kurzoch sú zastúpení vždy a sú to väčšinou mladí klaviristi, ktorí boli úspešní na prehladkach a súťažiach. Patria sem a sú pre ostatných veľmi inšpiratívni.

• **Áké je vaše pranie do budúcnosti?**

Myslím si, že je veľmi dôležité, aby tieto kurzy boli inšpiráciou pre ďalšie vysoké školy. Otázkou je najst' odvahu skontaktovať sa s profesormi, so školami a potom tieto kontakty rozvinúť. Odmena je obrovská. Je to radosť, spokojnosť a priateľské nadšenie pre hudbu...

Ďakujem všetkým za rozhovor a prajem mnoho tvorivých síl do prípravy jubilejného desiateho ročníka.

Skrývačky

v italských označeních tempa, spôsobu zpevu (hry na nástroj) alebo nálady a výrazu

1. Které tempové označení v sobě skrývá známou kořenovou zeleninu?

2. V jiném označení volného tempa najdete jistě plošnou míru o velikosti 100 m².

3. Velice nakažlivá choroba je ukryta hned v několika hudebních výrazech (milostně; zkomírávě; mruživě).

4. Jedno ze slavnostních temp obsahuje zase velmi kulaté číslo. Dokážete je najít i v jiných výrazech a víte, co znamenají?

5. Dovedli byste objevit dva italské výrazy, skrývající obě možnosti zakončení šachové hry?

6. Označení špatného způsobu zpěvu, resp. způsobu hry na smyčcové nástroje ukrývá škodlivého motýlka našich šatníků.

7. Známý latinský pozdrav najdete v označení jednoho z velmi pomalých temp.

8. Jiné, velmi časté volné tempo ukrývá jméno italského básníka z přelomu 13. a 14. století, vý-

znamného představitele světové literatury.

9. Zůstaňme ještě u pojmenování volných temp: v jednom z nich objevíte jistě snadno rostlinu využívanou při výrobě oleje a v textilním průmyslu.

10. Jméno známého římského politika a spisovatele, zastávce přísných mravů a starořímských ctností skrývá výraz nabádající k důrazné interpretaci.

11. Pro luštitel křížovek bude snadné najít ve známém výrazovém označení (zpevně) zesílené ukončení čela předstupující boční zdi často používané v antické architektuře.

12. Zaměříme teď svou pozornost na rychlá tempa: dvě z nich skrývají mužské a ženské jméno, třetí část práce, kterou jsme nestáli dokončit.

13. V hojně používaném výrazovém označení objevte nejen cestovní průkaz, ale i známý pahorek v Jeruzalémě.

14. Další výrazové označení (zvčetně) ukrývá příslušníka jednoho ze severních národů.

15. V jiném z volnějších temp (zdrženlivě) zaslechnete bolestný vzdech.

16. Den a noc jsou uschovány ve výrazových označeních znamenajících „zmíravě“ a „nevině“.

17. V jednom z dalších italských označení tempa (zrychleně) můžete najít jednotku genetické informace.

18. Křížovkářům nezpůsobí problém objevit v jednom ze základních dynamických stupňů hornické pracoviště.

19. Jméno velkoknízete kyjevského známého z opery Alexandra Borodina ukrývá jiné výrazové označení (rázně, statně).

20. Závěrečné slovo latinské modlitby můžete nalézt v italském výrazu vyjadřujícím způsob měkkého zpěvního sklouznutí z tónu na tón.

Jiří Kolář

Správné řešení Skrývaček najdete na s. 39

Z hudebních výročí

(duben – červen 2006)

1. 4. **Ferruccio Benvenuto Busoni**, italský skladatel a pianista, n. 1866;

6. 4. **Igor Fjodorovič Stravinskij**, americký skladatel a dirigent (ruského původu), z. 1971;

9. 4. **Berta Foerstrová-Lauterová**, operní pěvkyně, z. 1936;

10. 4. **Rudolf Vašek**, pěvecký pedagog a teoretik, n. 1896 – **Jaroslav Tomášek**, skladatel a hudební kritik, n. 1896;

13. 4. **Vojtěch Bořivoj Aim**, skladatel a sbormistr, n. 1886 – **Ladislav Černý**, violista a pedagog, n. 1891;

15. 4. **Ladislav Vachulka**, varhaník a pedagog, z. 1986;

18. 4. **Ottorino Respighi**, italský skladatel, z. 1936 – **František Hertl**, kontrabasista, skladatel, dirigent a pedagog, n. 1906;

20. 4. **Vladimír Pilař**, houslař, n. 1926;

21. 4. **Vojtěch Říhový**, skladatel, n. 1871;

22. 4. **Yehudi Menuhin**, americký houslista, n. 1916;

23. 4. **Sergej Prokofjev**, ruský skladatel, pianista a dirigent, n. 1891 – **Otakar Šín**, skladatel, pedagog a teoretik, n. 1881;

24. 4. vznik **Konzervatoře v Praze**, 1881,

26. 4. **Oldřich Korte**, skladatel, n. 1926,

27. 4. **Vladimír Klusák**, skladatel, n. 1916 – **Jan Rychlík**, skladatel a teoretik, n. 1916,

28. 4. **Maria Tauberová**, operní pěvkyně, n. 1911,

29. 4. **Jaroslav Horáček**, operní pěvec, n. 1911.

3. 5. **Adolphe-Charles Adam**, francouzský skladatel, z. 1856;

5. 5. **Luděk Zenkl**, hudební teoretik a pedagog, n. 1926;

11. 5. **Jan Hugo Voříšek**, skladatel, n. 1791 – **Alois Jelen**, skladatel a sbormistr, n. 1801 – **Max Reger**, německý skladatel a pedagog, z. 1916;

12. 5. založeno **Muzeum Bedřicha Smetany v Praze**, 1936 – **Eugene Ysaye**, belgický hous-

lista, dirigent a skladatel, z. 1931 – **Vladimír Ambros**, skladatel a dirigent, z. 1956;

13. 5. **Daniel Francois Esprit Auber**, francouzský skladatel, z. 1871;

14. 5. **Čestmír Gregor**, skladatel, n. 1926;

16. 5. **Jan Soumar**, pěvec, n. 1926 – **Ján Zimmer**, slovenský skladatel, n. 1926;

17. 5. **Eric Satie**, francouzský skladatel, n. 1866;

18. 5. **Gustav Mahler**, rakouský (rodem z Čech) skladatel a dirigent, z. 1911;

20. 5. **Clara Schumannová** (choť Roberta Schumanna), německá pianistka, z. 1896;

22. 5. **Gustav Brom**, dirigent, n. 1921;

24. 5. **Mikuláš Schneider-Trnavský**, slovenský skladatel, n. 1881;

25. 5. **Ján Levoslav Bella**, slovenský skladatel, z. 1936;

27. 5. **Věroslav Neumann**, skladatel a pedagog, n. 1931 – **Jan Rychlík**, skladatel a teoretik, n. 1916;

28. 5. **Antonín Rejcha**, skladatel a teoretik, z. 1836;

29. 5. **Josef Bohuslav Foerster**, skladatel, pedagog, kritik, teoretik a hudební spisovatel, z. 1951 – **Antonín Bennowitz**, houslista a pedagog, z. 1926;

30. 5. premiéra Smetanovy opery **Prodaná nevěsta** v Prozatímním divadle v Praze, 1866.

3. 6. **František Škroup**, skladatel a kapelník, n. 1801;

4. 6. **Ivo Židek**, operní pěvec, n. 1926;

5. 6. **Carl Maria von Weber**, německý skladatel, z. 1826;

6. 6. **Henri Vieuxtemps**, belgický houslista a skladatel, z. 1881;

8. 6. **Eduard Herzog**, muzikolog, hudební teoretik a pedagog, n. 1916;

11. 6. **František Bartoš**, etnograf, z. 1906;

13. 6. **Antonín Vranický**, skladatel a houslista, n. 1761 – **Benny**

Goodman, americký jazzový klarinetista, z. 1986;

14. 6. **Johann Severin Svendsen**, norský skladatel a houslista, z. 1911;

16. 6. **Alois Sarauer**, skladatel a pedagog, n. 1901;

21. 6. **Kryštof Harant z Polžic a Bezdružic**, skladatel, z. 1621,

23. 6. **Reingold Moricevič Glier**, ruský skladatel, dirigent a pedagog, z. 1956;

28. 6. **Joseph Joachim**, německý (maďarského původu) houslista a pedagog, n. 1831;

29. 6. **Ignacy Jan Paderewski**, polský pianista, skladatel a politik, z. 1941.

Jiří Kolář



Od teorie k praxi

Luboš Hána

Pod názvem *Od teorie k praxi* (Aktuální otázky současné hudebně výchovné teorie a praxe) zorganizovala 15. 11. 2005 katedra hudební výchovy PF UJEP v Ústí nad Labem jednodenní konferenci, které se zúčastnilo 23 hudebních pedagogů ze sedmi vysokoškolských pracovišť z České a Slovenské republiky (Ústí nad Labem, Praha, Ostrava, Olomouc, České Budějovice, Banská Bystrica). Cílem tohoto setkání bylo vzájemně se informovat o současném

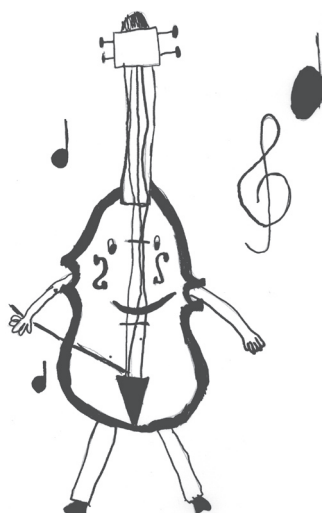
stavu hudební pedagogiky a otevřít diskusi o těch hudebně výchovných problémech, jejichž řešení by umožnilo přejít z roviny hudební teorie přímo do praxe.

Podle předpokladu organizátorů se sešla neobvyklá šíře příspěvků. Vedle oddílu hudebně teoretického zde zazněly příspěvky pojeté jako analýza a kritika současného stavu hudební pedagogiky, výrazně byl zastoupen i oddíl hudební recepce, řada příspěvků se věnovala metodickým otázkám klavírní hry,

sólového zpěvu a instrumentální činnosti. O aktuálnosti této konference svědčilo i to, že kromě hudebních pedagogů pedagogických fakult se rokováni zúčastnili i hudební teoretici katedry teorie a dějin hudby HAMU Praha a katedry hudby Fakulty humanitních věd UMB Banská Bystrica.

Jednání konference bylo orámováno dvěma krátkými projevy. Ve své úvodní řeči zhodnotil děkan PF UJEP velmi příznivě vědeckou, pedagogickou i uměleckou činnost domovské katedry hudební výchovy. V samém závěru poděkoval účastník konference prof. MgA. Vladimír Tichý, CSc., z pražské HAMU PhDr. Ivaně Ašenbrennerové, Ph.D., za perfektní přípravu i průběh jednání. Stejně tak se po skončení konference vyjadřovali i ostatní účastníci. Dopolední i odpolední jednání vedl jako chairman prof. PhDr. Josef Říha. Jeho komentář k jednotlivým příspěvkům i osobní zkušenosti dodaly celé konferenci po stránce odborné i lidské tvůrčí a přátelskou atmosféru. K tomu jistě přispěla i dvě hudební vystoupení studentů v úvodu obou bloků: dechového tria (2 klarinety, fagot) a komorního vokálně instrumentálního souboru.

Všechny příspěvky jsou otištěny ve sborníku, jehož bezprostřední vydání přispělo k deklarovanému smyslu konference. Odborná veřejnost si může tuto publikaci objednat elektronickou poštou na adrese: asenbrennerova@pf.ujep.cz



Správné řešení skrývaček

ze s. 37

1. accelerando – celer, 2. largo – ar, 3. amoroso; morendo; mor-morando – mor, 4. maestoso – sto (např. mesto – smutně), 5. animato, dramatico – mat; patetico – pat, 6. tremolo – mol, 7. grave – ave, 8. andante – Dante, 9. lento – len, 10. marcato – Cato, 11. cantabile – anta, 12. vivace – Iva; vivo – Ivo; presto – rest, 13. appassionato – pas; Sion, 14. sonoro – Nor, 15. sostenuto – sten, 16. perdendo – den; innocente – noc, 17. stringendo – gen, 18. forte – ort, 19. vigoroso – Igor, 20. portamento – amen.

POZVÁNKA NA 17. ROČNÍK Letní školy hudební výchovy v Rychnově nad Kněžnou 19.–26. srpna 2006

Zahájení: 9. 8. 19.00 ZUŠ Rychnov n. K.
Ukončení: 26. 8. 9.00
Ubytování: Domov mládeže

Ceník poplatků:

Kurzovné pro členy ČHS	900,- Kč
Kurzovné pro nečleny	1000,- Kč
Studenti	50 % sleva
Jeden nocleh	150,- Kč
Celodenní strava	120,- Kč

Přihlášky a informace:

Alena Všetická
e-mail: alena.vs@centrum.cz
mobil: 606 110 798

Lektorský sbor:

1. Dopolední semináře – hudební dílny

DRNOVSKÁ Lenka, pohybová výchova, tanec
HERDEN Jaroslav, poslech hudby
PRCHAL Jan, populární hudba
ŠIMANOVSKÝ Zdeněk, příběh v lidové písni
TICHÁ Alena, hlasová výchova
VELANOVÁ Anička, elementární tvořivé činnosti

2. Odpolední kroužky

HOLUBEC Jiří, orchestr
MASTNAK Wolfgang, hudební terapie
SIMEK Zdeněk, hra na keyboardy (Yamaha)
ZEMÁNKOVÁ Dáša, sborový zpěv

3. Večerní besedy na téma:

Využití výukového softwaru
v ZUŠ (ZŠ) – Jana Hisemová

Za lektorský sbor Jaroslav Herden

Americká premiéra Laburdovy symfonie

Dne 9. října 2005 byla v městě Bloomington (v americkém státě Indiana) premiérována 2. symfonie pro dřevěné, žesťové a bicí nástroje českého skladatele Jiřího Laburdy. Premiéru uskutečnil na koncertě organizace Arts Council of Indianapolis orchestr The Indiana Wind Sym-

phony za řízení svého šéfdirigenta Charlese P. Conrada. Při této příležitosti vydalo americké nakladatelství Alliance Publications kompletní provozovací materiál skladby: orchestrální hlasy, velkou i malou studijní partituru. Nakladatelství vydá i nahrávku díla na CD.

PhDr. Jiří Laburda,
český hudební pedagog, slaví
dne 3. dubna 2006 své životní jubileum – 75 let.
Připojujeme se ke gratulantům a přejeme mu pevně zdraví,
stále nové hudební nápady a radost z provedení jeho díla.

Katedra hudební výchovy a redakce

O hudbě anglicky – Triads, Chords, Figured bass

Triads

What *distinguishes Western music* more than anything else from other musical traditions is that it is made up of *mixtures of simultaneous sounds* of different pitch (harmony), often combined in very complex ways. Two notes forming a harmonic interval are the simplest example of different notes performed together. The next most simple combination is the triad, which – as its name *implies* – consists of three notes. These three are the note on which the triad is based (the *root*) plus the 3rd and the 5th above it. Triads can be built on each *degree* of the *major* and *minor* scales. They take their names from the degrees of the scale on which they are based: the triad on the tonic (*key-note*) is the *tonic triad*, the triad on the dominant is the *dominant triad* and so on. They can be also *referred to* by roman numerals: I, II, III, IV, VI, VII for tonic, supertonic, mediant etc. The triads on I, IV and V are known as the *primary triads*.

Triads are classified as major, minor, *augmented* or *diminished*. A major triad *consists of* a major 3rd and a perfect 5th, a minor triad of a minor 3rd and a perfect 5th, a diminished triad of a minor 3rd and a diminished 5th and an augmented triad of a major 3rd and an augmented 5th. In a major key the triads on I, IV and V are major, those on II, III and VI are minor, while the triad on VII is diminished.

All the triads so far have been in *root position*, because the root is the *bottom note* in each case. But the notes of a triad can be *re-arranged* so that either the 3rd or the 5th is at the bottom. When the 3rd is at the bottom the triad is in the first *inversion*, when the 5th is at the bottom it is in the second inversion. *It is worth noticing* that, although triads in root position always consist of two intervals of a third, *inverted triads* always include a 3rd and a 4th.

When Roman numerals are used to *denote* triads, the small letters „a“, „b“ and „c“ may be

added to indicate root position, first inversion and second inversion respectively. Thus „Vb“, for example, means the first inversion of the dominant triad, and „IVc“ means the second inversion of the subdominant triad.

If a triad is arranged with all its notes *as close to each other as possible*, it is said to be in *close position*. If, however, the notes are *spaced out* in bigger distances, the triad is in *open position*.

Chords

A triad is the simplest type of chord. The chord could be defined as „three or more notes sounded together“, but there is no limit to the number of notes in a chord. Over several centuries music gradually *evolved an elaborate* system of chords and their *relationship* to each other. In the hands of many composers this system began to be *superseded* around the beginning of the 20th century. Nevertheless it is still in use, especially in popular music, and it continues to form the basis of our musical experience.

More elaborate chords can be *devised* using not only the 3rd and 5th from the root but also the 7th. They are called *7th chords*: tonic 7th, supertonic 7th and so on. By far the most common 7th chord is that of the dominant – the *dominant 7th*. Since a 7th chord is made out of four notes, there are three inversions in addition to the root position. The third inversion is *indicated* by the small letter „d“.

Figured bass (continuo)

Usually all baroque music, except that for a solo player, included a part for a continuo instrument. The continuo could be any instrument which produced chords, though normally either the *harpsichord* or the organ was used. It was the job of the continuo player to *ensure* that the *required* harmonies were complete and clear. If essential harmony notes were missing from other parts, they would be *provided* by the continuo. Sometimes, indeed, the other parts were just a solo melody and a bass instrument and then the *entire responsibility*

for *supplying* complete chords *fell upon* the continuo player. The music actually played consisted of the bass line (as performed, for example, by cellos and *double basses* in an orchestra), *underneath* which were written *figures*. These figures represented the intervals above the note, and the required chord was made out of these notes. All 5/3 chords are root-position chords. The figures for a first inversion are 6/3. A second inversion chord is shown by the figures 6/4 below the bass note. An accidental placed immediately next to a figure (either before or after it) refers to the note it represents.

The 5/3 is usually *omitted* under root-position chords: a bass note without figures is understood to be a 5/3 (root-position) chord. An accidental by itself under a note *applies* to the 3rd of a 5/3 chord. 6/3 chords are usually represented by just the figure 6. If the 3rd has to be chromatically *altered*, it is shown by the *appropriate* accidental underneath the 6.

The figuring for a 7th chord and its inversions would be 7 (root position), 6/5 (first inversion), 4/3 (second inversion) and 4/2 (third inversion).

SLOVNÍČEK

distinguish	odlišovat
Western music	zde ve významu „západoevropská hudba“ nebo „evropská oficiální hudba“
triad	trojzvuk
mixture	kvintakord
simultaneous	směs, soubor simultánní, probíhající současně
imply	naznačovat
root	základní tón
3rd, third	tercie
5th, fifth	kvinta
degree	stupeň
major	dur
minor	moll
key-note	základní tón
	stupnice, tónika
tonic triad	tónický kvintakord
referred to	uvedený, označený
primary triad	základní, hlavní kvintakord
augmented	zvětšený

diminished consist of perfect 5th root position bottom note re-arrange inversion it is worth noticing inverted triad

zmenšený skládat se z čistá kvinta základní tvar dno, spodek nejhlubší tón přeskupit obrát stojí za zmínku obrát kvintakordu označit přidat, připojit tedy, tudíž

as close to each other as possible close position spaced out

open position

co nejtěsněji těsná harmonie rozprostřený, uspořádaný široká harmonie

chord evolve

akord vyvíjet, rozvinout

elaborate

propracovaný, podrobný, komplikovaný

relationship

vztah, poměr, přibuznost

supersede

odstranit, vytlačit, nahradit vymyslet, sestroit

devised

7th chord, seventhchord dominant 7th

septakord dominantní septakord

indicate figured bass (continuo)

označit, udávat číslovaný bas, generálbas

harpsichord organ ensure required provide

varhany zajistit, opatřit požadovaný poskytnout, obstarat

entire responsibility

supply fall upon

naprostý, úplný odpovědnost, záruka

double bass underneath figure accidental refer

dodat, opatřit padnout, připadnout kontrabas pod, dole číslo, číslice posuvka vztahovat se, týkat se

omit

vynechat, vypustit

apply alter appropriate

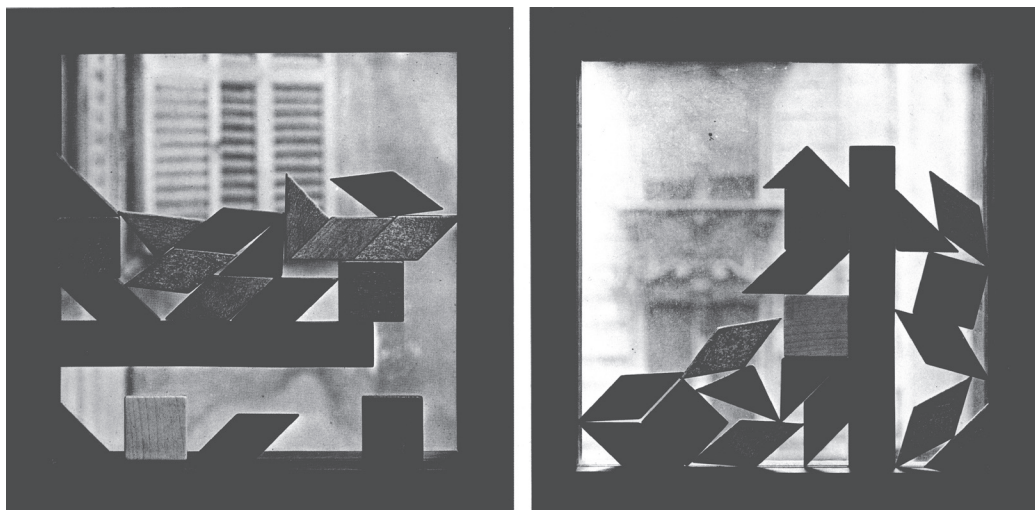
vztahovat se změnit, upravit vhodný, příslušný

Z publikace TAYLOR, E. *The AB Guide To Music Theory*. Part I. Associated Board of The Royal Schools of Music (Publishing). England, 1989.

Stanislav Pecháček

Neokonstruktivismus a multiseriální hudba

Jaroslav Bláha



Enzo Mari, Struktura č. 495, 1959, 25 x 25 x 54cm, Mailand

Zatímco americký racionální proud druhé poloviny 20. století směřoval ve výtvarném umění i v hudbě stále důsledněji k nedělitelné jednotě celku – ať již ve spojení s radikální abstrakcí či s výtvarným a hudebním minimalismem – dominantním principem evropské racionální abstrakce po 2. světové válce se stal matematický princip řádu. Nejde jen o jeho seriální variantu, které jsme věnovali první medailon dvojice, kterou tvořili francouzský skladatel Pierre Boulez a český malíř Zdeněk Sýkora (Hudební výchova roč. 1998, č. 3), ale i další možnosti, které předkládají i jiné matematické systémy, z nichž většina tvoří protipól euklidovské geometrie. Mezi nejzajímavější a pro umělce 2. poloviny 20. století nejlákavější možnosti patří ty, které nabídla fraktální geometrie, jejíž podstata vychází z organického řádu přírody. To potvrzuje i název slavné knihy autora tohoto systému Benoita B. Mandelbrota: Fraktální geometrie přírody. Její principy předjímal ve svém rozmanitém díle – především však

v bohaté sérii studií k obrazu Amorfa – František Kupka. Mezi nejvýznamnější umělce, kteří vědomě využívali repertoár organických geometrických forem, patřil např. Max Bill, který se výrazně zasloužil o prosazení matematického principu řádu v evropském racionálním proudu 2. poloviny 20. století.

Matematický princip řádu v hudbě má – na rozdíl od výtvarného umění – hluboké kořeny již v první polovině 20. století – a to nejen v Schönbergově dodekafonii, ale i dalších seriálních systémech (Mathiase Hauer a či Edgara Varéseho a dalších), které vznikly na počátku dvacátých let. Přibližně v téže době vykrytalizovaly mikrointervalové systémy, z nichž je nejznámější čtvrttónová hudba, mezi jejíž průkopníky patřil Alois Hába. Druhá polovina 20. století přináší vedle rozvinutí odkazu dodekafonie multiseriální hudbou i další možnosti spojené s novými systémy a novými technickými možnostmi. Stejně jako v soudobém výtvarném umění se prosazují nová média jako computer

ve vazbě na matematické systémy s kybernetikou spojenými. Jedním z těchto směrů, který proslavil řecký skladatel – ale také architekt a inženýr – I. Xenakis, je stochasticko-algoritmická hudba vycházející ze zákonů teorie pravděpodobnosti jako „kompozice skladebného minima“. Tím nejsou možnosti využití matematického principu v hudbě po 2. světové válce vyčerpány – podobně jako ve výtvarném umění téhož období. Jen možnosti využití „matematického jazyka“ počítače jsou v obou uměleckých druzích velice rozmanité. V roce 1975 byl za značných finančních nákladů v Paříži zřízen IRCAM (Institut de Recherche et Coordination Acoustique-Musique), kde s významnými skladateli spolupracovali inženýři a vědeckí pracovníci.

Ovšem ani multiseriální hudbu – označovanou též jako strukturalismus – a neokonstruktivismus nelze zredukovat jen na Piera Bouleze a Zdenka Sýkoru, kterým jsme ve zmíněném ročníku 1998 věnovali dva medailonky. Mezi nejproslulejší představitele mul-

tiseriální hudby rozhodně patří Karlheinz Stockhausen, z jehož děl je žádoucí připomenout alespoň Kontrapunkt pro deset různých nástrojů, Křížovou hru pro hoboj, basklarinet, klavír a bicí nástroje či některé z jeho klavírních kusů. Stejně tak neokonstruktivismus nabízí různé možnosti konstrukce z konstantních prvků. Názornou demonstrací je srovnání Struktur – tedy děl nejen stejného názvu ale i příbuzného principu – Černobilé struktury Zdeňka Sýkory (Hudební výchova 1998, č. 3) a zde reprodukované Struktur č. 495 italského umělce Enza Mariho. Zdánlivě jde o stejný princip variací. Při pozorné konfrontaci obou děl zjistíte velice zásadní rozdíl. Mariho variace připomínají tradiční hudební variace jako celkem volné obměny sestavy daných prvků. Sýkorovy kombinace prvků odpovídají systému matematických variací či permutací. Však také ve fázi mechanického zpracování konečné představy se zapojuje počítač.

Zdeněk Sýkora ve svém zaujetí matematickým principem řádu nebyl a není osamocen ani v českém kontextu. Řada členů skupiny Křížovatka, založené roku 1963, patří ke konstruktivistickému jádru skupiny – např. Hugo Demartini, Karel Malich – a jejich tvorba jasně demonstruje široké možnosti neokonstruktivismu.

V širokém spektru matematických možností v české hudbě se uplatnily, i když často v kompromisu s tradičními postupy, také matematické principy řádu – od multiseriální hudby postwebernovského ducha až k novějším tendencím.

Multiseriální hudba se dost brzy vyčerpala a její největší osobnosti, např. Pierre Boulez či Karlheinz Stockhausen, cítili potřebu uvolnit její příliš strohá pravidla a jako nejhodnější se ukázala řízená aleatorika, které jsme věnovali pozornost v předchozím ročníku (Hudební výchova 2005, č. 1).

FROM THE CONTENTS

The cycle "Music und Painting" written by J. Bláha continues by the article "Neoconstructivism and multiserial music".

A lot of authors occupy themselves with the initiated reform of the school system in the Czech Republic.

In the article "Music Education in the Frame of the New School System Reform" V. Drábek explains changes giving to the teachers a large space for creating their own program of education.

A. Charalambidis describes and explains the function of the musical education in the educational sphere "Art and Culture and Their New Tasks" (the article "Musical Education and the Frame Educational Programmes").

Through his text "Musical Education in the School Educational Program" J. Holec helps to understand the importance of the well done own educational program.

The article "Musical and Imitative Arts Education – Interfaces and Differences" by K. Dyrtrtová opens new possibilities of the common block of aesthetical-scientific branches and indicates ways how to use their mutual relation.

V. Salvat presents the example in the intersubject project. The topic is "Africa – Project in the Third and Fourth Class of the High School".

Musical section contents a folk song from the South Africa with the traditional zulu soul. It is a component of the above described Africa project.

The model instruction for the using of the intersubject relations in the new topic (racism) is called "Like about a clever woman from the mountains or joy-not joy". The author is J. Zavřelová.

H. Váňová was interested by the book "We Teach the Children to Sing" written by A. Tichá. H. Váňová writes about it in her review "The End of the Not Singers in the Czech Republic".

In this number we can find information about important musical anniversaries, about musical educational actions and projects. We can also enjoy the paintings of the children and a continuation of the cycle "About Music in English".

AUS DEM INHALT

Der Bilderzyklus „Musik und Bild“ wird fortgesetzt mit dem Artikel von J. Bláha „Neokonstruktivismus und multiserielle Musik“.

Ein großer Teil der Autoren beschäftigt sich in seinen Texten mit der bereits gestarteten Reform des tschechischen Schulwesens:

V. Drábek erklärt in seinem Beitrag „Die musikalische Erziehung im Rahmen der neuen Schulreformen“ Änderungen, die dem Lehrer größeren Raum für die Gestaltung künftiger eigener Fortbildungsprogramme bieten.

A. Charalambidis erläutert im Artikel „Musikerziehung und Rahmenbildungsprogramme für die Grundausbildung“ die Stellung der Musikerziehung in der Bildungsdomäne Kunst und Kultur und deren neue Aufgaben.

J. Holec hilft uns die Bedeutung eines gut entwickelten eigenen Bildungsprogramms mit seinem Text „Musikerziehung in Schulbildungsprogrammen“ zu verstehen.

K. Dyrtrtová deckt die Möglichkeiten auf, die die Eingliederung von ästhetisch-wissenschaftlichen Fächern in einen gemeinsamen Komplex bieten. Der Titel „Musik- und Kunsterziehung – Berührungsfelder und Kontraste“ deutet Wege zur Ausnutzung der gegenseitigen Beziehungen an.

V. Salvat übersetzt einen Auszug der Behandlung des interdisziplinären Projekts zum Thema „Afrika“ – ein Projekt der Tertia und Obertertia eines mehrjährigen Gymnasiums.

Die Notenbeilage mit südafrikanischen Liedern und dem traditionellen zulu-soul ist Bestandteil des Projekts „Afrika“.

Wie vom „Piffikus“ bzw. „Behagen – Unbehagen“ ist der Titel der beispielhaften Anleitung von J. Zavřelová für die Verarbeitung des nächsten Themas (Rassismus) unter Verwendung von interdisziplinären Beziehungen.

H. Váňová fesselte das Buch von A. Tichá „Wir lernen Kinder singen“. Ihre Rezension nannte sie passend „Das Ende der Nicht-sänger in Böhmen“.

In dieser Nummer fehlen auch die Nachrichten über bedeutende musikalisch-erzieherische Veranstaltungen und musikalische Jubiläen nicht, die Serie „Über Musik in Englisch“ wird fortgesetzt, ebenso die Kinderillustrationen.

Časopis pro hudební a obecně estetickou výchovu školní a mimoškolní

ROČNÍK 14 • 2006 • ČÍSLO 2

OBSAH

Václav Drábek: Hudební výchova v rámci nové školské reformy.....	23
Alexandros Charalambidis: Hudební výchova a Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání.....	25
Jan Holec: Hudební výchova ve školním vzdělávacím programu.....	26
Kateřina Dyrtrtová: Hudební a výtvarná výchova – styčné plochy a odlišnosti.....	27
Petra Bělohávková – Martin Ptáček: Projektové vyučování v hudební výchově?.....	29

NOTOVÁ PŘÍLOHA

Pata pata: jihoafrická píseň. Text a hudba Miriam Makeba / Jerry Ragovoy, instrumentální úprava a sazba Václav Salvat.

Aya ngena: traditional zulu Song. Aranžovali Henry O. Millsby a Václav Salvat.

Václav Salvat: Afrika – Projekt v tercii a kvartě víceletého gymnázia.....	31
Jarmila Zavřelová: Jako o chytré horákyne aneb radost-neradost.....	33
Hana Váňová: Konec nezpěváků v Čechách.....	35
Ľubica Kistyová: Pražské mezinárodní kurzy.....	36
Jiří Kolář: Skryvačky.....	37
Jiří Kolář: Z hudebních výročí (duben – červen 2006).....	38
Luboš Hána: Od teorie k praxi.....	38
Americká premiéra Laburdovy symfonie.....	39
Řešení skryvaček.....	39
Stanislav Pecháček: O hudbě anglicky – Triads, Chords, Figured bass.....	40

OBÁLKA

2. strana: *Obrazový cyklus Hudba a obraz – Neokonstruktivismus a multiseriální hudba (připravuje Jaroslav Bláha)*
3. strana: *Upozornění pro autory, inzeráty Vydavatelství PeDf UK*

V čísle byly použity kresby žáků ZUŠ Liberec a 4. třídy 3. ZŠ v Brandýse nad Labem.

Řídí redakční rada:

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

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

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

Výkonná redakce: PaedDr. Dagmar Soudská

Grafická úprava: Stanislava Jelínková

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

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

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



**NADACE
ČESKÝ
HUDEBNÍ
FOND**

*Časopis je vydáván
za finanční spoluúčasti
NČHF*

HUDEBNÍ VÝCHOVA

Upozorňujeme naše čtenáře na časopis

PEDAGOGIKA,
časopis pro vědy
o vzdělávání a výchově,

který přináší

vědecké stati,
otázky a názory,
zprávy, recenze a referáty
i materiály na pomoc pedagogické praxi
z okruhu pedagogických věd.

Vydavatelem a výhradním distributorem tohoto periodika je od r. 1994 Univerzita Karlova v Praze – Pedagogická fakulta. Vychází 4x ročně. Předplatné činí 200 Kč + poštovné a balné.

Adresa redakce:
Univerzita Karlova v Praze, PedF – vydavatelství
Mgr. Jiřina Pešulová
M. D. Rettigové 4
116 39 Praha 1

Administrace, objednávky a fakturace:
Jana Sendulská, telefon 221 900 152

Univerzita Karlova v Praze – Pedagogická fakulta
dále vydává
následující časopisy:

VÝTVARNÁ VÝCHOVA,
časopis pro výtvarnou a obecně estetickou výchovu školní a mimoškolní, vychází 4x ročně.
Roční předplatné činí 200 Kč + poštovné a balné.

Adresa redakce:
Univerzita Karlova v Praze, PedF – vydavatelství
PhDr. Helena Justová
M. D. Rettigové 4
116 39 Praha 1

Administrace, objednávky a fakturace:
Jana Sendulská, telefon 221 900 152

SPECIÁLNÍ PEDAGOGIKA,
časopis pro teorii a praxi speciální pedagogiky, vychází 4x ročně.
Roční předplatné činí 200 Kč + poštovné a balné.

Adresa redakce:
Univerzita Karlova v Praze, PedF – vydavatelství
Mgr. Jiřina Pešulová
M. D. Rettigové 4
116 39 Praha 1

Administrace, objednávky a fakturace:
Věra Hobíková, telefon 221 900 153

UPOZORNĚNÍ PRO AUTORY

Redakce Vás žádá, abyste posílali své příspěvky v elektronické podobě, neboť výroba časopisu se tím podstatně urychlí. Při tvorbě můžete použít textové editory pracující pod WINDOWS, nevhodnější je textový editor MICROSOFT WORD (soubory označené příponou *.doc). Verze nerozhoduje. Je možné použít i Rich Text Format, pokud s ním běžně pracujete (soubory označené příponou *.rtf). **Vytvořené texty odevzdejte na disketě nebo CD spolu s identickým papírovým výjezdem s vyznačením odstavců, nadpisů, tučného písma, kurzivy atd. podle vašich představ.**

Způsob psaní textu:

- Text je třeba psát průběžně a klávesu ENTER používat pouze na konci odstavce.
- Nepoužívejte VERZÁLKY a ruční dělení slov.
- Nenahrazujte znaky nuly -0- velkým -O-, číslici -1- písmenem -l- a závorky -()- lomítky -//-.
– Před interpunkční znaménka se nepíše mezera, za nimi ano.
- V případě, že používáte v textu zvláštních znaků a písmen, přiložte prosím jejich seznam.
- Nepoužívejte žádné automatické funkce editoru, např. automatické číslování výřčů a poznámek.

Způsoby zvýraznění textu:

- Zvýrazněný text pište přímo *kurzivou*, tučné písmo pište **tučně**, nebo ve vytištěném textu označte tučné písmo, kurzivu atd.

Obrázky:

- Obrázky v elektronické podobě mohou být vloženy do textu na místo, kde je chcete mít, ale kromě toho je zašlete zároveň jako samostatné soubory. Je možno přiložit obrázek v reprodukce schopné předloze (předloha pro scanování).

Normostrana obsahuje 60 úhozů na řádku a 30 řádků na stránce (1800 odklepů celkem).

Bibliografie:

- Bibliografické záznamy pište podle platné normy, kterou se řídí i naše redakce. Pokud by někdo z autorů měl zájem o bližší seznámení s mezinárodními normami ISO 690 : 1987, ISO 690 : 1997, byla uveřejněna v časopise Pedagogika 2/2003.
Aktualizaci najdete na www stránkách Ústřední knihovny PedF UK – Informačním uzlu <http://beta.pdf.cuni.cz>, v oddílu Pravidla pro bibliografické citace, <http://beta.pdf.cuni.cz/biblit.htm>.

Děkujeme za spolupráci

red-

Pata pata

Intro nástrojové

Sólo
A sa - gu - gu - ka sa - thi be - ka. A sa - gu - gu - ka sa - thi be - ka.

Chór
Pa - ta, nan - tsi pa - ta pa - ta, nan - tsi pa - ta

Sólo
A sa - gu - gu - ka sa - thi be - ka. A sa - gu - gu - ka sa - thi be - ka.

Chór
pa - ta, nan - tsi pa - ta pa - ta, nan - tsi pa - ta

Sólo
pa - ta yi yo ma - ma yi - yo ma, nan - tsi pa - ta. pa - ta yi yo ma - ma yi - yo ma, nan - tsi pa - ta.

Chór
Pa - ta, yo - i, pa - ta pa - ta, nan - tsi pa - ta

Sólo
pa - ta yi yo ma - ma yi - yo ma, nan - tsi pa - ta pa - ta yi yo ma - ma yi - yo ma, nan - tsi pa - ta.

Chór
pa - ta, yo - i, pa - ta pa - ta, nan - tsi pa - ta

Pata pata - nástrojový doprovod

The musical score is arranged in a multi-staff format. The instruments and their parts are as follows:

- Zvon:** A simple rhythmic pattern of eighth notes.
- Claves:** A rhythmic pattern of dotted eighth notes.
- Tamburína:** A complex rhythmic pattern with accents, consisting of eighth notes.
- Bonga:** A rhythmic pattern of eighth notes with accents, with a sequence of 'O O O O O O O O' written below.
- Conga:** A rhythmic pattern of eighth notes with accents, with a sequence of 'S O O S O O B O' written below.
- Kytara:** A melodic line in treble clef with guitar chord diagrams for F, Bb, F, and C.
- E-bass:** A bass line in bass clef.
- Klavír:** A melodic line in bass clef.
- Keyboard (varhany):** A keyboard accompaniment in grand staff (treble and bass clefs) with block chords.

Aya ngena

Traditional zulu Song, South Africa

Arr.: Henry O. Millsby, V. Salvet

$\bullet = 112$

The first system of the musical score is for the introduction. It features five staves: Sóló (Solo), Sopran Alt (Soprano/Alt), Tenor, Bas (Bass), and Bongos. The key signature is three sharps (F#, C#, G#) and the time signature is common time (C). The Sóló part begins with a rest followed by a triplet of eighth notes. The vocal parts (Sopran Alt, Tenor, Bas) enter with a triplet of eighth notes marked *f* (forte). The Tenor and Bas parts include lyrics: "A - ya, _ a - ya!". The Bongos part consists of a rhythmic pattern of eighth notes with rests, marked with 'x' for the first and third notes of each eighth note pair.

A

The second system of the musical score is for the main body of the song, starting with a section marker 'A'. It features five staves: Sóló (Solo), S A (Soprano/Alt), T (Tenor), B (Bass), and Bgo. (Bongos). The key signature remains three sharps and the time signature is common time. The Sóló part has a melodic line with lyrics: "A ya pu-ma, a-ya di-di se - - a - ya -- sa-ba-magwa-la. A ya ngena! - - A ya pu-ma, a-ya". The vocal parts (S A, T, B) have lyrics: "ngena a-ya pu-ma, a-ya di-di se - a - ya - sa-ba magwa-la. - - A ya- ngena a-ya pu-ma, a-ya". The Bgo. part continues with a complex rhythmic pattern of eighth notes with rests, marked with '>' and 'x'.

B

Sólo
 di-di se - a-ya - sa-ba *ff* A ya - sa-ba! - - - *f* A- ya - - sa-ba! - - -

S
 A
 di-di se - a-ya - sa-ba magwala. - *f* A ya- - sa-ba magwala, - - *mf* a-ya_

T
 8
 di-di se - a-ya - sa-ba magwala. - *f* A ya- sa-ba magwala, - *mf* a-ya_

B
 di-di se - a-ya - sa-ba magwala. - *f* A-ya sa-ba magwala, - *mf* a-ya_

Bgo.

Je možné opakovat od taktu 4 o tón výš.

Sólo
ff A ya - sa-ba! - - - *f* A ya - sa-ba! - - - - sa-ba-magwala!

S
 A
 sa-ba magwala! *f* A-ya sa ba magwala, *mf* a-ya sa-ba magwala!

T
 8
 sa-ba magwala! *f* A-ya sa ba magwala, *mf* a-ya sa-ba magwala!

B
 sa-ba magwala! *f* A-ya sa ba magwala, *mf* a-ya sa-ba magwala!

Bgo.