

Výzkum dětské tvořivosti

Kateřina Doležalová

Anotace: Článek podává informaci o příspěvku k výzkumu dětské tvořivosti. Projekt Národního informačního a poradenského střediska pro kulturu s názvem „Význam vybraných dětských uměleckých aktivit pro utváření osobnosti dítěte ve věku povinné školní docházky“ se zabýval srovnávacím výzkumem pěti kolektivně vykonávaných dětských uměleckých aktivit (divadlo, folklorní tanec, scénický tanec, sborový zpěv, výtvarné aktivity). Srovnával skupinu dětí s uměleckým zájmem s dětmi, které takový zájem nemají. Záměrem bylo prokázat, že umělecké aktivity mohou dítě vybavit pro život vyšší mírou kulturního kapitálu. Jedním z výsledků výzkumu byla metodologie písemných testů hravé tvořivosti. Jejím základem byla identifikace složek tvořivého myšlení (fluence, flexibilita, senzitivita, fantazie, originalita). Testování dětí touto metodou je originálním příspěvkem řešitelů výzkumného úkolu.

Klíčová slova: aktivita, kulturní kapitál, výzkum, dítě, životní styl, kreativita, metodologie, metodika, test.

Tvořivost (kreativita) se stává již po několik desetiletí preferovaným okruhem vědeckého zájmu. V současné době se klade velký důraz na rozvíjení kreativity u dětí¹, UNESCO se aktivně od roku 2006 snaží zmapovat umělecké a kulturní vzdělávání podporující dětskou tvořivost v rámci své Road Map. V České republice se výzkumu dětské tvořivosti věnuje řada odborníků, vědců, pedagogů i umělců.

Přesvědčení, že setkání s uměním jako specifická forma tvořivé kulturní výchovy dítě pozitivně ovlivní na celý život, stálo u zrodu střednědobého výzkumného a vývojového projektu s názvem „Význam vybraných dětských uměleckých aktivit pro utváření osobnosti dítěte ve věku povinné školní docházky“. V letech 2003–2007 jej řešilo Národní informační a poradenské středisko pro kulturu (NIPOS) ve spolupráci s mnohými odborníky. Výzkum si kladl za cíl porovnat skupinu dětí, které navštěvují dětské divadelní a recitační kolektivy, tančí ve folklorních souborech a skupinách scénického tance, jsou členy pěveckých sborů a výtvarných kroužků se skupinou dětí, které takový zájem nemají. Chtěl prokázat, že umělecké aktivity netendující k soutěživosti blízké spíše sportu (proto nebyl zařazen parketový tanec) pozitivně ovlivňují rozvoj tvořivých schopností dítěte. Děti, zabývající se těmito aktivitami, vykazují vyšší míru tvořivých schopností než jejich vrstevníci, kteří se obdobným zájmem neprojeví. Umělecké činnosti mohou dítě vybavit pro život vyšší mírou kulturního kapitálu. Kolektivní aktivity byly preferovány zejména pro nadhodnotu, kterou přinášejí ve formě pozitivního vlivu na socializaci dítěte.

¹ Rok 2009 byl Evropským rokem kreativity.

Termín *kulturní kapitál* používá současná filozofie a sociologie a označuje jím takový soubor klíčových kompetencí, schopností, znalostí, dovedností a postojů v oblasti kultury a umění, který se projevuje v životním stylu člověka, ovlivňuje jeho začlenění do lidské společnosti včetně tzv. aktivního občanství a pracovní pozice, v níž může uplatnit schopnost tvořivého myšlení. Je tedy zřejmé, že jsme chtěli kulturní kapitál prokázat v převážně nespecifických oblastech (tedy mimo kulturu a umění), přičemž pozornost měla být věnována především přesahům do běžného života dětí ve výchozím věku 11–12 let, žijících na území celé České republiky.

Výzkumu se během pěti let zúčastnilo celkem 2500 dětí, z nichž většina (cca 2200) tvořila základní výzkumný vzorek, tj. děti činné v různých uměleckých oborech. Ten byl porovnáván s dětmi *kontrolního vzorku*, které nenavštěvují žádný kroužek v některém z pěti druhů umění. Výzkum byl rozdělen do čtyř témat, která zároveň představovala jeho věcné i časové etapy. Centrální kategorií byl *životní styl*, dále *socializace, vztah k umění a kultuře a tvořivost*, která byla z hlediska časového třetím zkoumaným tématem.

V souladu se zadáním výzkumu jsme se rozhodli identifikovat tvořivé myšlení dětí formou dvojích testů. Vybraným třem stovkám respondentů ze základního vzorku a celému kontrolnímu vzorku byl zaslán *jednoduchý kresebný test* zaměřený na zjišťování schopnosti produkce nápadů a řešení neobvyklých úloh. Tato část výzkumu byla realizována ve spolupráci s Masarykovou univerzitou v Brně. Výzkumný tým si však byl vědom známé zkušenosti, že testy pravděpodobně prokáží lepší výsledky u dětí z výtvarných kroužků a naopak těž-

ko postihnou vklad uměleckých oborů do rozvíjení fantazie a tvořivosti dítěte např. ve schopnosti slovního vyjádření (pro děti z divadelních kroužků) a dále schopnost originálních řešení situací z běžného života (pravděpodobně děti ze všech oborů). V tento okamžik přišla *doc. PaedDr. Hana Váňová*, CSc., členka týmu a odborný garant tématu tvořivost, s originálním a skutečně revolučním řešením, totiž vytvořit písemný *test hravé tvořivosti (THT)*, který je koncipovaný v obecné rovině tak, aby nevyžadoval žádnou specifickou dovednost či znalost a byl použitelný u širokého spektra dětí. To byla základní podmínka, neboť kvůli objektivnosti výsledků musela být startovní čára u obou vzorků dětí stejná. Základem byly podněty z testů Guilfordových², z Minnesotské baterie testů tvořivého myšlení³ a z mnohaletých zkušeností *doc. Váňové* s identifikací rysů tvořivého myšlení. Musel být zvolen metodologicky neobvyklý postup, neboť tvořivé myšlení se testuje vždy individuálně s garancí dodržení časových limitů (totéž platí i pro kresebné testy, které byly rovněž vyplňovány přímo v zájmových souborech). Z tohoto důvodu byly také slovní testy před zadáním znovu prověřeny na malém vzorku běžné dětské populace (verifikovalo se, zda otázky jsou formulovány srozumitelně a jednoznačně). Na setkáních řešitelského týmu byly jednotlivé testové úlohy podrobně zkoumány a bylo navrhováno jejich variantní zadání. Většina členů měla totiž vlastní zkušenost

² Např. GUILFORD, J.P.; HOEPFNER, R. Sixteen Divergent Production Abilities at the Ninth-grade Level. *Multivariate Behavioral Research*. 1996, 1.

³ Torrance test of Creative Thinking. Princeton, 1996.

jak z práce s dětským souborem, tak i zkušenost učitelkou.

Identifikace tvořivého myšlení jako vedoucí složky každé tvořivé činnosti je velice obtížná. V teorii dosud neexistuje přesné pojmové vymezení kategorie „tvořivosti“, ani přesná terminologie. Běžně užívané termíny jako kreativní, produktivní, divergentní myšlení znamenají složitý psychický proces, soubor operací, které aktivují široké spektrum vědomých a nevědomých složek lidské psychiky a pohybují se v dimenzích reality a imaginace. Ve struktuře tvořivého myšlení lze najít vazby racionálního a fantazijního, nahodilého a záměrného, intuitivního a analytického apod. a dále vysledovat určité komponenty, jimiž se jedinci od sebe kvalitativně odlišují⁴. Pro ně se v praxi často používá termín **tvořivé schopnosti**, v podstatě se ale vždy jedná o jednotlivé složky tvořivého myšlení, tzv. **rysy** nebo **schopnosti tvořivého myšlení**, jako jsou fluence, flexibilita, senzitivita, fantazie a originalita. K identifikaci těchto tvořivých schopností byly vytvořeny různé typy úkolů a sestaven doporučený způsob bodového ohodnocení odpovědí. Slovní test se zaměřil na následující rysy tvořivého myšlení:

- **Fluence** (*plynulost tvořivého myšlení* jako schopnost závislá na zásobě předchozích zkušeností jedince). Projevuje se pohotovostí a lehkostí při vytváření psychických produktů (např. slov, vět, myšlenek, nápadů na daný podnět...) v limitovaném čase. Lze zkoumat fluenci slovní, asociační, vyjadřovací či ideační. Např. slovní fluenci zkoumala otázka „Zapiš co nejvíce slov, která začínají a končí stejným písmenem (např. „olovo“), fluenci ideační např. úkol „Vymenuj, co vše by se mohlo stát, kdyby se zrušila škola“. Při hodnocení tohoto typu otázek jsme kladli důraz především na množství nápadů, body se přidělovaly za každou správnou odpověď či logicky přijatelné odpovědi.
- **Flexibilita** (*pružnost myšlení* jako schopnost měnit zažitě způsoby myšlení a přizpůsobovat je novým situacím). Test zkoumal spontánní flexibilitu (hledání

různých řešení na stejný podnět), a to otázkami typu „*Jak jinak bys využil štětec kromě malování?*“ Zde byla za „správnou“ odpověď považována ta, která je odlišná od konvence a uplatňuje jiné než běžné nápady (např. štětec jako tyčka ke květině, jako taktovka či na zátop v kamnech).

- **Senzitivita** (*citlivost pro problémy* jako schopnost předvídat a rozpoznávat problémy v běžných i hypotetických událostech. Test se ptal dětí na otázky typu „Jaké problémy by ti mohla způsobit špatně ořezaná tužka?“ Skóre se získávalo z počtu správných odpovědí, které skutečně postihují různé praktické problémy.
 - **Fantazie** (*emancipační a imaginační prostor tvořivého myšlení* jako schopnost odpoutat se od reality, od zažitých postupů a logiky myšlení a vytvářet nevázané, spontánní, nahodilé, nelogické, emotivně angažované kreace). Test obsahoval úkol „*Vyprávěj, co jsi viděl v lese, ale tak, aby ti to nikdo nevěřil*“, tedy nereálné jednání v reálné situaci. Bodově se započítávaly skutečně nereálné odpovědi dětí, které prokazovaly jejich fantazii.
 - **Originalita** (*novost, původnost myšlení* jako schopnost hledat a vytvářet neobvyklá, nekonvenční, důvtipná řešení). Test předložil krátký článek a požadoval po respondentech vymyslet k němu vtipné, výstižné a nekonvenční titulky. Zde bylo hodnocení nejobtížnější. Základním kritériem je neobvyklost a důvtip, přitom však musí titulky vyjadřovat podstatu textu. U originality se skóruje nejen frekvence návrhů, ale i tzv. infrekvence. Ta se zjistí tak, že se ve výzkumném vzorku (např. 100 osob) sleduje výskyt navrhovaných řešení. Za vysoce originální se považuje to, které se vyskytuje maximálně u dvou osob. Podle míry originality lze pak jednotlivým odpovědím přisoudit bodové skóre.
- Baterie Testů hravé tvořivosti tvořila ucelenou skupinu devíti otázek, které prozkoumaly dětskou tvořivost z několika zorných úhlů. Reakce dětí byly vstřícné, zajímavé bylo porovnání s kontrolním vzorkem. Protože výsledky testů ukázaly v některých případech poměrně velký rozptyl odpovědí z hlediska jejich kvantity i kvality, bylo třeba učinit ještě jeden krok. Pro účely ověření testů s garancí dodržení

stanovených časových limitů jednotlivých otázek byl vytvořen zvláštní *laboratorní vzorek*, složený v obou skupinách (základní a kontrolní) z jedinců do výzkumu nezapojených. Chtěli jsme předejít námitce, že děti, které testy vyplňovaly hromadně, vzájemně opisovaly, případně se inspirovaly, takže je jen obtížné posoudit skutečný vklad jednotlivce. Počet mnohých odpovědí také vzbuzoval pochybnost, zda byl v jednotlivých souborech časový limit skutečně dodržen. Efekt této laboratorní skupiny se však od výsledků výzkumu nijak zásadně nelišil. Potvrdilo se tak, že test má vypovídací schopnost.

I když jsme si vědomi, že identifikace tvořivosti je obtížná, výsledky výzkumu potvrdily, že je možné na základě získaných dat ze slovních testů vytvořit *posuzovací škálu pro úroveň stavu rozvoje tvořivých schopností dětí dané věkové kategorie*, což je mimo jiné jedna z podmínek *standardizace* tohoto testu. O tu budeme usilovat, neboť jsme Test hravé tvořivosti ověřili jako výzkumný nástroj na dostatečně velkém vzorku respondentů. Na základě vyhodnocení bude možné provést korekci, a zvýšit tak jeho validitu a reliabilitu.

Výsledky THT potvrdily, že kolektivní umělecké aktivity pozitivně ovlivňují rozvoj tvořivých schopností dítěte, neboť děti ze základního vzorku vykázaly větší míru tvořivých schopností než děti z kontrolního vzorku. Tvořivost je tedy vychovatelná, integruje se do celé struktury osobnosti dítěte a transferuje i do obecnějších rysů tvořivého jednání. Ukázaly se významné korelace mezi úspěšností testů nebo jeho položek a příslušností dítěte do nějakého uměleckého oboru. Např. ve slovní, vyjadřovací a ideační fluenci nejvíce uspěly děti z divadelních souborů, u kresebných testů nejvíce uspěly děti ze souboru výtvarného. Na základě daných kategorií pro hodnocení rozvojového stavu tvořivých schopností dítěte se s nejvyšší relativní četností objevovaly výsledky dětí z divadelních souborů. Celkově hned o stupeň níže (téměř průměr) se umísťovaly děti z pěveckých sborů společně s dětmi z výtvarných oborů. Horší než průměr zaznamenaly v nejvyšší četnosti obory scénický tanec a folklor. Je faktem, že v těchto dvou skupinách měly děti pro testy nejméně komfortní podmínky. Často testy vyplňovaly na zemi v šatně nebo na koberci, což opravdu

⁴ Viz např. VÁŇOVÁ, H. Myšlení v dětské hudební tvořivosti. In *Hudební výchova v profilu žáka základní školy*. Sborník katedry hudební výchovy PedF UK v Praze č. 5. Praha : UK, 1985, s. 27-43.

není prostředí, které má předpoklad pro probouzení fantazie a tvořivosti. Nebylo však záměrem výzkumného projektu konfrontovat jednotlivé umělecké obory mezi sebou, nýbrž porovnat výsledky dětí, které jsou členy uměleckých souborů s dětmi, které je nenavštěvují.

V kontextu dalších šetření celého výzkumného projektu se nám podařilo jednoznačně prokázat, že dětské umělecké aktivity, založené na estetickém dialogu s uměním, na jednotě myšlení a citu, mobilizují tvořivý potenciál dítěte a podporují rozvoj rysů jeho tvořivého myšlení výrazněji než ostatní zájmové činnosti. Umělecké kreativní operace restrukturuje postupně celé vědomí dítěte, zajišťují vyšší úroveň organizace jeho osobnosti. Rozvíjejí takové schopnosti a psychické vlastnosti, které mají význam nejenom pro

ostatní estetické činnosti, nýbrž i pro život a budoucnost dítěte.

Poměrně reprezentativní výzkum (v takovém rozsahu nebyl dosud v ČR proveden a týmu není znám ani žádný podobný zahraniční výzkum) prokázal, že dětské umělecké aktivity jsou schopny pozitivně ovlivnit osobnost dítěte od životního způsobu, přes vyšší míru tzv. klíčových kompetencí, po tvořivost a vztah k umění a kultuře. Podíl umění a kultury na životním způsobu dětí z uměleckých souborů, míra jejich kulturních potřeb, znalosti z této oblasti jsou tak vysoké, že lze u těchto dětí prokázat tzv. *expertní habitus*. To znamená, že si vztah k umění přinášejí do svého dalšího života, své budoucí rodiny. Mezigenerační přenos je velmi silný a např. u dětských pěveckých sborů prokazatelný. V některých evropských kulturních politikách se proto objevuje teze,

že tyto aktivity vytvářejí pro umění potřebné konzumentské zázemí. Přestože je jednou z klíčových kompetencí tzv. kompetence občanská, ukázalo se, že např. děti ve věku povinné školní docházky nevědí přesně, co jsou lidové písně a často omylem za ně považují i hity české populární hudby. Jak tráví volný čas děti z kontrolního vzorku? Se svými rodiči navštěvují nákupní centra a jedinou kulturou je návštěva multikina. Často se ve volném čase nudí. To všechno nejsou povzbudivé výsledky. Zdá se, že společnost by měla více reflektovat význam uměleckých aktivit a podporovat je. Pak bychom mohli třeba ušetřit na prevenci sociálně patologických jevů.

Využito podkladů z výzkumné zprávy Hany Váňové a pracovních dokumentů NIPOS.

Možnosti využití postmoderních skladeb ve výuce

Hana Krynická

Anotace: Článek se zabývá postmodernismem z pohledu hudební pedagogiky. V první části jsou stručně představeny některé základní principy postmoderní hudby, především tzv. polystylové kompozice. Druhá část nabízí možný přístup k práci s postmoderní hudbou ve výuce na základních školách a nižším stupni středních škol. Součástí je i detailní popis výukového plánu, využívajícího současných výukových metod (např. skupinové výuky či projektové metody).

Klíčová slova: postmoderna, postmoderní hudba, hudební pedagogika, polystylovost, výukový plán, koláž, hudební citát, hudební forma, Luboš Fišer.

Hudba 20. a 21. století je díky své šíři a charakteru ve srovnání s hudbou předchozích staletí obtížněji přístupná. Problematika *hudební postmoderny* se dostala do oblasti zájmu muzikologů až v nedávné době, výraznější pokusy o její definování či vědecké zkoumání můžeme sledovat od osmdesátých let minulého století. Tak jako je postmoderna sama o sobě mnohoznačná a ve všech oblastech jen obtížně definovatelná, tak i v muzikologii se setkáváme buď s jejím úplným zamítnutím jako fenoménu, který nemá opodstatnění či je pouhou módou, anebo s velmi odlišným, často dokonce protichůdným pojetím, terminologií a názory na zařazení jednotlivých skladatelů či děl. Akceptujeme-li její specifickou a existenci vůbec, můžeme vyzorovat některé charakteristické rysy spojující mnohá díla současnosti i nedávné minulosti.

Dá se říci, že současná doba se vyznačuje informační přesyceností, velkou tolerancí ke spojování zdánlivě neslučitelného i odlišným vnímáním minulosti ve vztahu k současnosti. To se projevuje ve změně postoje k několika významným aspektům umělecké tvorby, jejichž pojítkem je způsob *vnímání subjektivity*. Význam subjektivity je zdůrazněn především v modernistické potřebě osobitého, originálního díla, odrážejícího jednotu a charakteristiku kompozičního stylu autora. Naopak pro postmodernu je typická *nepřítomnost* takové subjektivity umožňující pluralitu, juxtapozici¹ více prvků od různých autorů v rámci jednoho díla, či dokonce ztrátu autorského vlivu (jako je tomu například u skladeb využívajících náhodu a zapojujících do tvorby poslucha-

če). Mění se i vnímání toho, co je originální dílo a co je kopie. Není již nutné vytvořit dílo odlišné, nové významy jsou utvářeny vkládáním částí či prvků děl dřívějších do nových souvislostí. Takto implikované významy jsou zároveň více závislé na interpretaci každého posluchače, která vychází z jeho individuálních zkušeností a vlastností. Autor již není jediným tvůrcem ideje díla. Intertextualita², odkazování na jiná díla a citace z nich, vedle sebe staví téměř libovolné samostatné úseky, jejichž vztah (a tak i vztah děl původních, ze kterých jsou přejímány a na která se odvolávají) vytváří v mysli posluchače nové významy.

Častým projevem změny postoje u postmoderních děl je *nejednotnost formy*

¹ **Juxtapozice:** kladení odlišných či kontrastních prvků (textů) přímo vedle sebe.

² **Intertextualita:** využití jednoho textu v jiném, propojenost jednotlivých textů (i ve smyslu jiných umění než pouze literatury).

a kompozičního stylu díla, užívání protikladů a vnitřního kontrastu. Skladatel necítí potřebu udržet v rámci díla pouze jeden styl či techniku tak, aby dílo bylo například celé seriální či v jednom modu a podobně. Naopak takovou snahu cítí jako omezení, zbytečné zúžení spektra možností, ze kterých může čerpat k vyjádření svého záměru. Jednota je ideálem modernistů i antimodernistů³, její uchování je podmínkou kvality díla. Naopak pro postmodernisty je jednota pouze jednou z možností. Oblíbené se stává i užívání částí ve stylu hudby populární. *Propojení prvků „vysokých“ a „nízkých“* v rámci jedné skladby může zároveň sloužit i větší přístupnosti díla. Skladba je tak složena z více úrovní, kdy se každý dostane právě na takovou úroveň, která odpovídá jeho hudební zkušenosti. Stejným způsobem zároveň můžeme chápat i užití citací.

Z pestré palety skladeb vykazujících postmoderní rysy se pro výuku pravděpodobně nejlépe hodí tzv. *polystylové kompozice*, uvádějící již zmíněné různorodé úseky a prvky pomocí citátů, aluzí⁴, koláže⁵, pastiše⁶ apod. a umožňující zajímavá srovnání a hledání souvislostí.

Možnosti využití polystylových skladeb ve vyučování

Díky spojování různých stylů, případně skladeb v jednom díle, se nejčastěji nabízí využití polystylových skladeb jako zajímavé ukázky *konfrontování historického stylu a současnosti*. Je tedy možné dílo zařadit v rámci hodin zaměřených na historické období či skladatele (například v rámci probírání baroka), může sloužit k určování nástrojů, forem a skladatelských postupů typických pro určitý styl či epochu. Tyto

³ Tzn. tradicionalistů kopírujících a oslavujících klasicismus či romantismus.

⁴ **Aluze:** náznak připomínající úryvek z jiného díla. Tím se liší od citátu, který je skutečně úsekem převzatým z jiného díla.

⁵ **Koláž:** simultánní míšení materiálu heterogenního charakteru se současným zněním několika citátových vrstev.

⁶ **Pastiš:** forma spojující do jednoho celku části skladeb různých autorů, části různých stylů a původní styl autora k vytvoření nového díla s novým významem, ale bez snahy o zakrytí nepůvodnosti citátových částí. Na rozdíl od koláže jsou jednotlivé úseky plynuleji propojeny.

skladby jednak často využívají charakteristik pro dané období velmi typických, zároveň je i tato aktivita určitou formou pátrání po známých, ale také „maskovaných“ skladbách, jejich částech či rysech. Je určitě vhodné také poukázat na to, že hudba minulosti není jen uchovaným projevem dané doby, ale že stále inspiruje i soudobé skladatele k tvorbě nových děl.

Druhou možností je nazírání na polystylové skladby jako na *specifickou oblast soudobé hudby*. Zde je lze poukázat na důvody užívání citací a aluzí, uspořádat diskusi nad novými významy, nad tím, jak se liší starší a současné kompoziční techniky, či hledat, odkud autor čerpal a jaké měl důvody pro svou volbu zdrojových skladeb. V tomto případě je samozřejmě nutné vzít v úvahu věk a možnosti žáků.

Bohužel se asi často setkáme s nedostatečnou předchozí obeznameností dětí se skladbami, historickými epochami či skladateli. Žáci často nemohou pochopit význam citace či aluze, protože je nenapadne, že by se mohlo jednat o úryvky z jiných děl a stylů. Vnímají pak skladbu jako jakoukoli jinou, nerozpoznají její heterogenní charakter. Zde nezbyvá než na odlišné úseky poukázat a okamžitě je konfrontovat s ukázkami dané skladby či stylu.

Je také možné využít těchto skladeb *bez zaměření na polystylovost*. Například při vnímání a chápání formy je usnadněno odlišení jejích částí díky cílenému uplatňování spojení částí jiných epoch, stylů, instrumentace či dokonce žánrů. Tato varianta je také uplatněna v uvedeném příkladu vyučovacího plánu.

Ukázka vyučovacího plánu s využitím skladby

Double per orchestra Luboše Fišera

Skladba *Double per orchestra* je založena na spojení dvojího skladatelského vlivu. Setkáme se v ní tedy s rukopisem veskrze současným v osobitěm stylu *Luboše Fišera* a zároveň také s citacemi pochodů ze suity barokního skladatele *Johanna Fischera* (1646–1721). Stejně jako je tomu u dalších Fišerových skladeb, i tato je vytvořena formou koláže. V případě dalších děl se jedná o koláže vzniklé spojováním původních autorských úseků. U této skladby jde naopak o koláž jako polystylovou kompozici.

Double svým názvem i formou odkazuje na další barokní charakteristiky. Jedná se

o formu tzv. *alternujících variací*, paralelně zpracovávajících dvě témata, užívanou u barokní suity. První téma (A) je následováno druhým tématem (B) a dále se pravidelně střídají variace na téma A s variacemi na téma B. Vzniká tedy forma A B A' B' A'' B'' atd. Díly A jsou v tomto případě komponovány v soudobém stylu, téma dílu B je citací ze skladby *Johanna Fischera* a variace tohoto dílu, uchovávající barokní charakter, jsou variacemi vytvořenými *Lubošem Fišerem*. Díly A jsou atonální, využívají řady devíti tónů, kterou skladatel dále zpracovává horizontální a vertikální inverzí, jednotlivé díly A (tedy liché dvojby) se většinou liší odlišnou instrumentací či odlišným počtem kánonických repetič. Díly B odpovídají svým charakterem tonální barokní homofonní sazbě. Vycházejí z tématu *Pochodu pro žesť a smyčce* ze *Suity Johanna Fischera*, jehož doslovnou citací je první z dílů B. I ostatní díly B z tohoto tématu vycházejí, každý jej zpracovává různými způsoby, především pomocí variačních postupů, ostinat, opakování jeho částí určitými nástrojovými skupinami a odlišnou instrumentací v závislosti na různém dojmu, který mají vyvolat.

Tato skladba se řadí k postmoderním dílům nejen pro svou polystylovost danou citacemi z jiného díla, ale také dalšími odkazy na minulost. Takto můžeme vnímat i volbu skladatele, ze kterého je citováno a jehož jméno je německým tvarem stejného jména. Také název díla, forma dvojby i instrumentace odkazují na barokní epochu. Všechny tyto skutečnosti nám mohou sloužit k rozšíření obsahu základní koncepce vyučovacího plánu.

Koncepce vyučovacího plánu

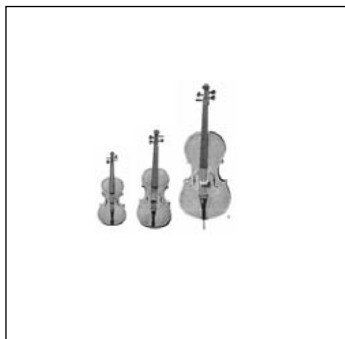
Koláž spojující dva zcela odlišné styly ve formě A B A' B' atd. je vhodná pro rozvoj schopnosti vnímat formu skladby a rozvíjení analytického přístupu k poslechu. Díky velké odlišnosti dílů A a B je jejich rozpoznávání poměrně snadné. Zároveň se také jednotlivé díly A (a jednotlivé díly B) od sebe odlišují nejen variováním apod., ale také instrumentací, kterou je snadnější rozpoznat. Protože základním odlišovacím prvkem je různá *instrumentace*, je vhodné zařadit tuto vyučovací hodinu přímo po probírání látky o hudebních nástrojích, jejich rozpoznávání podle zvuku a podle vzhledu a jejich dělení do nástrojových

skupin. S těmito znalostmi plán počítá a dále je rozvíjí.

Tento plán je určen mladším dětem, proto využívá názorných prvků v práci s formou a k rozlišování hudebních nástrojů. V případě využití pro starší děti je možné jej upravit či rozšířit. Nabízí se například rozbor práce s motivy, jejich hledání v jednotlivých částech dílu B, vnímání celkové formy skladby nejen jako střídání dvou typů dílů, ale také ve smyslu jejího vývoje (zahušťování a zředování formy), diskuse o významu spojení dvou stylů, polystylovosti a postmoderních rysech. Zajímavá může být diskuse nad obsahem, významem spojení baroka a současnosti či o odlišnosti výrazu a emocí v závislosti na zpracování jednotlivých částí. Na ni může navazovat například dramatické ztvárnění, kdy se děti rozdělí do dvou skupin a každá bude pracovat s jinými kostýmy a dalšími předměty podle daného stylu (baroko versus současnost).

Průběh hodiny

Jako pomůcky budeme potřebovat obrázky hudebních nástrojů, nahrávku skladby, nahrávky jednotlivých dílů ve formě samostatných stop a sadu karet pro práci s formou.



Ukázka příkladu vzhledu karet

Na začátku hodiny je vhodné zopakovat základní znalosti o hudebních nástrojích. Protože později budou užívány obrázky těchto nástrojů, je lépe opakování provést s jejich užitím. Děti mohou při poslechu ukázek zvuků jednotlivých nástrojů například vybírat správné obrázky, řadit je do nástrojových skupin a přiřazovat k nim název.

V další části děti rozdělíme do dvojic a rozdáme každé dvojici jednu sadu karet. Obsahuje karty ve tvaru čtverce (díly A) a karty ve tvaru kruhu (díly B). Pro lepší názornost je ještě možné vytisknout čtverce na papír jedné barvy a kruhy na papír barvy jiné. Počet karet odpovídá počtu dílů skladby. Každá karta zároveň kromě svého tvaru také obsahuje obrázky nástrojů, které v daném dílu hrají. K dispozici je tedy osm čtverců a sedm kruhů s různými obrázky. Úkolem dětí je během poslechu skladby řadit jednotlivé karty v takovém pořadí, v kterém se vyskytují ve skladbě. Nejprve je třeba děti seznámit s prvním dílem A a s prvním dílem B, aby věděly, jak se tyto díly liší, a mohly je během poslechu rozpoznat. Vysvětlíme žákům, že jejich úkolem je nejen seřadit za sebou čtverce a kruhy, ale také vždy zvolit správný čtverec a kruh podle použitých nástrojů. Společně s žáky vybereme první čtverec (díl A) a první kruh (díl B). Během této volby jsou využity nahrávky jednotlivých stop. Poté následuje poslech celé skladby, děti pracují ve dvojicích a společně řadí čtverce a kruhy do řady. Děti, pro které by byl úkol obtížný, mohou nejprve třídít podle nástrojů všechny čtverce, potom všechny kruhy, a pak je teprve seřadit při poslechu celé skladby. Následuje společná kontrola výsledku, kdy je možné (v závislosti na znalostech a schopnostech dětí) také řešit, čím ještě se liší díly A od dílů B a čím se (kromě instrumentace) liší jednotlivé díly A a jednotlivé díly B od sebe navzájem. Dále děti mohou při dalším poslechu například zaškrtnout na kartách hudební nástroje, které v ukázce právě slyší.

Rozšiřující možností je i využití partitury. Učitel rozdá opět do dvojic jednotlivé výtisky partitury a děti s jeho pomocí porovnávají, zda určily správné díly na správném místě, jaké nástroje v daném dílu hrají, popř. se seznamují s tím, jak jsou jednotlivé nástroje v partituře zapsány pod sebou. Také např. mohou přiřazovat

k italským pojmenováním nástrojů jejich české protějšky.

Při zařazování děl soudobé hudby do výuky si můžeme položit otázku, zda chceme této hudbě vyhradit delší časový úsek, dílo zapojit do rozsáhlejšího kontextu výkladu o stylech soudobé hudby, nebo ji použijeme pouze jako určité zpestření, kontrastní prvek, k rozvoji různých dovedností a zajímavých aktivit apod. Chceme-li však, aby soudobá hudba nezůstala pro většinu posluchačů hudbou „exotickou“, musíme jí vyhradit dostatečný prostor, který si bezpochyby zaslouží stejně jako díla starší.

Literatura:

- BAYER, T. *Redukcionismus ve tvorbě Luboše Fišera*. Brno, 2005. Bakalářská práce Masarykova univerzita v Brně. Filozofická fakulta, 2005.
- BEZDĚK, J. *Soudobá hudba před tabulí*. Plzeň : Západočeská univerzita v Plzni, 2008. ISBN 978-80-7043-669-1.
- HRČKOVÁ, N. *Dějiny hudby VI. Hudba 20. století (1)*. Praha : Ikar, 2006. ISBN 80-249-0808-5.
- HRČKOVÁ, N. *Dějiny hudby VI. Hudba 20. století (2)*. Praha : Ikar, 2007. ISBN 978-80-249-0978-3.
- KUNA, M. Na slovo o hudbě s Lubošem Fišerem. *Hudební rozhledy*. 1980, č. 9, s. 418–422.
- KRYNICKÁ, H. *Postmoderna a její využití v hudební pedagogice*. Praha, 2009. Diplomová práce (Mgr.). Univerzita Karlova v Praze. Pedagogická fakulta.
- LOCHHEAD, J.; AUNER, J. *Postmodern Music/Postmodern Thought*. New York : Routledge, 2002. ISBN 0-8153-3820-1.
- ZOUHAR, V. *Postmoderní hudba? Německá diskuse na sklonku 20. století*. Olomouc : Univerzita Palackého v Olomouci, 2004. ISBN 80-244-0973-9.



Zamyšlení nad jubileem Ireny Medňanské

K tomuto malému zamyšlení mě přivádí dlouhodobá odborná spolupráce s hudebními katedrami slovenských učitelství fakult, zvláště pak s Prešovskou univerzitou v Prešově. V roce 1993 mě při jedné návštěvě fascinovala lidská otevřenost pracovníků katedry hudby a jejich vzácný zájem o odbornou a uměleckou spolupráci s hudební katedrou Pedagogické fakulty UK v Praze. V roce 1994 se stala vedoucí hudební katedry na Prešovské univerzitě paní **doc. Mgr. Art. Irena Medňanská, PhD.** a společně s učiteli této katedry a se studenty různých uměleckých souborů jsme začali budovat projekt pod názvem **Most ke spolupráci**. Každoročně jsme uskutečňovali umělecké výměny jednotlivců a souborů z obou pracovišť a začlenili do této činnosti také Generální konzulát ČR v Košicích, Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy ČR, slovenský a český rozhlas, tisk, několik měst a obcí z Košického a Prešovského kraje. Slovenské soubory vystupovaly v České republice nejenom v Praze pro akademickou obec UK, ale zajížděly také do jiných měst, např. Dobruška, Mladé Boleslavi, Poděbrad a dalších. Projekt Most ke spolupráci přinesl mnoho poučného i v hudební vědě a v hudební pedagogice. Byly to desítky konferencí,

seminářů, soutěží na obou stranách onoho „mostu“. Kolegům z Prešovské univerzity a především I. Medňanské vděčím mimo jiné i za velkou pomoc při koncepci a průběhu Evropského hudebního kongresu EAS a Studentského fóra v Praze v roce 2005, které jsem s prezidiem EAS připravoval.

Jestliže bych měl hodnotit něco zásadního, v čem můj profesní život má smysl, tak je to právě tato česko-slovenská aktivita. Spolupráce s I. Medňanskou byla a je intenzivní od počátku 90. let minulého století. V posledních letech mi pomáhá s koncepcí mnoha visegrádkých odborných a uměleckých akcí. Jejich výčet by byl opravdu značně dlouhý. Založili jsme například tzv. Visegrádký hudební tým, který se zabývá současným hudebním vzděláváním ve všeobecných školách, včetně škol vysokých, problematikou doktorandských studií, uplatňováním moderních technologií v hudebním vzdělávání aj. Do této práce se i díky I. Medňanské postupně začleňují další hudební katedry ze slovenských, polských a maďarských vysokých škol.

Odborné a pedagogické činnosti I. Medňanské jsou opravdu příkladné a zahrnují kromě vysokoškolské výuky také práci v celoevropských, hlavně pak německých, rakouských a slovenských hudebních orga-



nizacích, mnoho autorské a editor-ské práce v časopisech a v odborném tisku, členství v důležitých vědeckých agenturách na Slovensku i jinde. Vážím si vzácných osobních

vlastností I. Medňanské – nesmírné pracovitosti, čestnosti, obětavosti, schopnosti tvořivě přistupovat ke každému úkolu i její odbornosti. Nechci zde podávat podrobnou charakteristiku její osobnosti – omezím se jen na to podstatné: Irena Medňanská udělala vše pro to, aby se odborná veřejnost slovenská a česká po rozdělení republiky v hudebně pedagogické oblasti nikdy nerozešla a aby se mohly inspirativní myšlenky a odkazy českých a slovenských pedagogů dále rozvíjet ku prospěchu hudební výchovy v obou státech a v řadě ohledů byly inspirativní i v celoevropském měřítku.

Za náš časopis jí přejeme k jejímu významnému životnímu jubileu především hodně zdraví a tvořivých sil.

Miloš Kodejška

Národní koordinátor EAS pro ČR

Studentské fórum a kongres EAS 2010 v tureckém Bolu

Jaroslava Lojďová

Anotace: Autorka informuje o průběhu a závěrech osmého studentského fóra EAS, přibližuje metodické náměty do hudebně výchovné praxe a vybízí hudební pedagogy k větší interakci se studenty. Konstatuje, že učitelé by měli být více vnímaví k hudebním potřebám současné mládeže a dětí. Rozvoj kreativních schopností a zapojení studentů do hudebně vzdělávacího procesu zvyšuje jejich sebedůvěru a tím také motivaci, která je potřebná pro další tvořivou činnost. Jednou z naznačených možných cest inovace je přístup dítěte-objevitele.

Klíčová slova: EAS, hudební preference, hudební identita, interakce.

Ve dnech 23.–27. 4. 2010 se uskutečnilo v tureckém Bolu v pořadí již osmé studentské fórum pořádané v rámci osmnácté mezinárodní konference EAS (Evropská asociace pro všeobecné hudební vzdělávání), která proběhla ve dnech 26.–29. 4. 2010. **Evropská studentská fóra** se stala významnou součástí kongresů a svými závěry, které mají kulturně společ-

čenský dosah, přispívají ke zkvalitňování hudební výchovy a znovunabytí jejího důstojného místa ve všeobecně vzdělávacích systémech zemí Evropy. Fóra reflektují názory studentů na otázky, se kterými se hudební výchova potýká v mezinárodním měřítku. Aktuálním úkolem EAS je vytvořit rozsáhlou platformu pro vzájemnou kooperaci a konfrontaci zkušeností

hudebních pedagogů, umělců, vědeckých pracovníků a studentů pedagogických vysokých škol s hudebním zaměřením. Tuto ideu si kladou za cíl mezinárodní kongresy, které EAS každoročně pořádá postupně v členských zemích. V roce 2005 se o přípravu a organizaci evropské konference zasloužila Pedagogická fakulta UK v Praze. Vedoucí přípravného týmu

byl doc. PaedDr. Miloš Kodejška, CSc., koordinátor EAS pro Českou republiku. Evropská EAS a světová ISME na něm podepsaly závažný dokument, tzv. *Memorandum o spolupráci*. Kongres znamenal výrazný pokrok v kooperaci obou mezinárodních organizací. Od té doby se společně podílejí na obsahu a organizaci konferencí, seminářů a projektů. Motto pražského kongresu *Na dobrém počátku všechno záleží* od J. A. Komenského předznamenalo následnou spolupráci obou významných organizací.

Letos jsem jako delegátka českých vysokých škol dostala mimořádnou příležitost zúčastnit se také tohoto fóra. Jeho posláním je dát studentům hudby příležitost sdílet a vyměnit si zkušenosti a pohledy na vzdělávání učitelů hudby a diskutovat o oblastech, které mají dopad na hudební vzdělávání ve školách i mimo ně. V programu mělo 28 studentů ze 13 zemí Evropy příležitost zúročit své zkušenosti prostřednictvím workshopů, diskusí, prezentací a hudebních aktivit. Stalo se již tradicí, že témata studentského fóra a konference bývají úzce propojena. Bylo tomu tak i letos. Studentské fórum si vzalo pod drobnohled *Roli učitele v reflexi hudebního života mládeže ve školní praxi* s ohledem na hlavní téma kongresu, které se neslo v duchu socio-kulturních změn v hudebním vzdělávání. Jako důkaz vzájemné propojenosti základních myšlenek uvádím příklad z úvodu studentského fóra, kdy koordinátoři přednesli powerpointovou prezentaci týkající se statistik rozložení obyvatel, znečištění životního prostředí, náboženského vyznání a jiných důležitých koeficientů, které jednotlivé země Evropy spojují, nebo rozdělují. Cílem bylo ukázat sociální, ekonomické, politické a kulturní rozdíly. Více než kdykoliv předtím jsme si uvědomili, že každý pocházíme z jiného prostředí, a přesto nás jedno médium spojuje – tím mezinárodním a univerzálním jazykem je hudba.

Jedním z významných momentů fóra byla powerpointová prezentace současné prezidentky EAS Sarah Hennessy na téma *Reflexe hudebního života mládeže ve školní praxi*. V samém úvodu nás vyzvala, abychom byli kritičtí a nebáli se klást si otázky *Proč?* a *Jaká je úloha současné hudební výchovy?* Uvedla,



Účastníci 8. studentského fóra EAS v tureckém Bolu

že bychom měli být vnímaví k zájmům a potřebám studentů, kteří mají rozdílné hudební předpoklady a zájmy. Domnívá se, že učitelé budou úspěšnější, když si budou více všimnout oblastí, kterými může student obohatit hodinu hudební výchovy. Hudba je více než jenom sledování teček na notové osnově, je prostředkem enkulturace – začleňováním do hudební kultury, která je dynamická a flexibilní. Sarah Hennessy poskytla recept na atraktivní hodinu. Aby každé dítě mohlo být aktivní, měla by hodina hudební výchovy být poutavá, motivující, osobní, podnětná, praktická, kreativní a přiměřená individuálním zvláštnostem a potřebám dětí.

Podle Sarah Hennessy je zajímavé, že ačkoliv se mládež ve věku 12–16 let o školní hudební výchovu příliš nezajímá, mimo školu je hudba pro ně nejdůležitější součástí života. Můžeme tedy dedukcí vyvodit tři oblasti, ve kterých probíhá hudebněvýchovný proces: domov, škola a přátelé. Domov je prvním místem, kde dítě získává přímý kontakt s hudbou. Rodina, zejména rodiče a jejich životní profese, sourozenci a příbuzní, má výrazný vliv na utváření hudebního vkusu a hudebních postojů. S příchodem na 2. stupeň ZŠ roste význam přátelství v životě jedince. Kamarádi počínaje věkem 11–12 let mají největší vliv na utváření hudebních preferencí. Mnoho dětí tak žije ve světě hudby a ve světě přátel. Úkolem učitele hudby je tyto světy propojit. Jaká je role učitele v hudebněvýchovném procesu? Když chceme, aby se žáci aktivně zapojili do hodin, je důležité ustoupit do pozadí. Učitelé hudební výchovy tuto strategii shledávají obzvláště

těžkou. Experti na kreativitu však tvrdí, že učitel by měl na jednu stranu ustoupit do pozadí, na druhou stranu by neměl být nepřítomný. Správný učitel vše sleduje, ve správnou chvíli umí poradit, ví, kdy má vést a kdy naopak stát opodál a dokáže také pomoci, když je to potřeba. Závěr z celé prezentace je následující: pokud chceme, aby dítě bylo aktivní, kreativní a vnášelo do hodin nové podněty, je potřeba je vybavit schopnostmi a dovednostmi, které takovou práci umožní. Student tak pozná své možnosti a hranice, naučí se vnímat své „já“ a výše zmíněným přístupem nabude sebevědomí, rozvine svoji osobnost a podtrhne neopakovatelnou individualitu.

Během třídních diskusí došli studenti k závěrům, které přednesli v závěrečném dnu před celým auditoriem kongresu. Nejdůležitější návrhy do hudebněvýchovné praxe bych shrnula následovně:

- interakce a vzájemná spolupráce mezi učitelem a žáky vede k respektování jejich potřeb a zájmů. Velmi zajímavá je myšlenka žáků jako expertů. Jsou oblasti (např. populární hudba), v kterých se učitel mnohdy nemůže vědomostně měřit se svými svěřenci. Je proto výhodnější, když ustoupí a zpovzdálí pozoruje, jak žáci s úspěchem vedou část hodiny hudební výchovy. Je tak dán prostor, aby se učili spolu a jeden od druhého (tzv. „peer teaching“ je totiž nejúspěšnější vědecky prokázanou výukovou metodou současnosti);
- byla provedena analýza pojmů hudební preference, hudební identita, interakce, relevantní učitel apod. Z metodických návrhů vyplývá, že relevantní učitel umí

propojit různé hudební preference žáků, aniž by narušil jejich hudební identitu. Můžeme jeho práci přirovnat k metafoře o kuchaři, který z čerstvé zeleniny připravuje chutný salát. Každý druh zeleniny chutná jinak, avšak gurmánský požitek z dobře vybraných a promíchaných druhů je jedinečný. Pokud přijmeme za své, že mnohost nebrání jednotě, můžeme výraznou měrou obohatit pestrost nejen zeleninových salátů, ale především životů mladých lidí;

- byla zdůrazněna nutnost přeměny tradiční frontální výuky ve skupinovou s prvky improvizace a průvodní kreativity. Pro realizaci inovativních metod výuky je třeba žáky vybavit prostředky, které jim umožní práci na takových výukových postupech.

Účastníci osmého studentského fóra by rádi uplatnili ve svých domovských hudebně vzdělávacích systémech princip dítěte-objevitele. Dobrý učitel však nenechá studenty zmlát v bezmezné kreativitě, ale pomáhá jim objevovat vnitřní tvořivé síly, jejichž kultivací dochází ke vzniku tvořivého produktu. Shodli jsme se však na tom, že *proces je důležitější než produkt*. Pokud tedy učitel dokáže „naservírovat“ správnou porci řízenosti v kombinaci s tvořivým procesem, dochází ke smysluplné kultivaci mladé osobnosti a výchově k sebedůvěře ve vlastní hudební potenciál. Razíme totiž cestu, že každé dítě je hudebně vzdělatelné a zaslouží si objevit svoji jedinečnost a neopakovatelnost. Malé úspěchy jsou drobnými krůčky k motivaci, která je výzvou pro

další tvořivou činnost. Nebojme se tedy být kritičtí k sobě i k našim výchovně vzdělávacím metodám. Možná objevíme svět vnitřního souznění nebo kolébku, v níž se rodí hudba...

Při návštěvě četných koncertů, které provázely kongres a studentské fórum, a při procházkách stovky let starými měsitami s útlými minarety nám bylo jasné, že se nacházíme v bráně do orientu. Uvědomili jsme si, že ačkoliv hudba podléhá fenoménu sociokulturních změn, uchovává si také svá národní specifika, kterými přispívá ke kulturnímu bohatství Evropy. Buďme hrdí na dosažené výsledky v české hudební pedagogice, na české hudební tradice. Ty mohou být stále výbornou inspirací pro jiné země a také nám pomáhají udržet i rozvíjet národní identitu.

Přání Jiřímu Laburdovi – a to nejen vánoční...



V notové příloze tohoto čísla Hudební výchovy otiskujeme druhý ze sborů *Jiřího Laburdy* z cyklu *Než začne padat sníh*. Sbor vznikl v roce 1980, kdy

autor hledal vhodné dětské texty pro písničky, které by se mohly zpívat ve vánoční době. Jak však sám uvedl, „těchto textů bylo nejen tehdy, ale je i dodnes stále velký nedostatek. Našel jsem dva mezi básněmi hořického básníka Jindřicha Balíka, z nichž právě báseň o vráně mne zaujala výraznou melancholií období prvních mrazíků a počínající zimy v pustých polích...“ *Než začne padat sníh* vyšlo v r. 2007 v nakladatelství Alliance Publications, Sinisawa, Wisconsin, které vydává všechny autorovy sbory.

PhDr. Jiří Laburda patří jako dlouholetý člen katedry hudební výchovy na Pedagogické fakultě UK v Praze (působil zde 38 let) ke stálým spolupracovníkům časopisu Hudební výchova. Tak je našim čtenářům umožněno seznámit se alespoň se zlomkem jeho tvorby, která čítá přes 170 tiskem vyšlých skladeb (většina vyšla v zahraničí a řada z nich byla oceněna

v mnohých zahraničních i domácích soutěžích). Třebaže čestné místo v Laburdově tvorbě zaujímají kompozice pro sbory (zvýšená pozornost je věnována dětem a snaze po uplatnění srozumitelných výrazových prostředků), záběr jeho díla je velmi široký (velké množství komorních skladeb pro rozličná nástrojová obsazení, koncertů, symfonií, mší, kantát apod.). Na dalších korekturách tisku skladeb autor v současnosti usilovně pracuje (partitura i klavírní výtah Klavírního koncertu s velkým orchestrálním obsazením, Violového koncertu se smyčcovým orchestrem, pásma vánočních koled pro sbor a orchestr a řady dalších děl včetně opery a jednoaktového baletu).

Jiří Laburda velmi miluje poezii vánočních svátků. V mládí je prožíval v místě

svého rodiště – v Soběslavi, kde se ještě stále uplatňovaly lidové zvyky. Tuto atmosféru si dodnes vždy ve vánoční době snaží evokovat četbou klasického vesnického románu, např. oblíbeného Jiráskova U nás. Za redakci Hudební výchovy mu přejeme, aby si ve víru tvůrčí práce našel pohodové chvílky pro tradiční vánoční čtení a čas pro vnímání sváteční poezie. V době zimní a posléze s probouzením jara se však bude připravovat na své významné životní jubileum.

Dne 3. 4. 2011 oslaví PhDr. Jiří Laburda své osmdesátiny a k této příležitosti mu už nyní přejeme hodně zdraví, neustávající přízeň múz, radost z tvoření a pevnou ruku i bystré oko pro zápis a kontrolu dalších a dalších partitur...

Redakce



Čarování s Čajkovským

Adéla Sládková

Už jste někdy zkusili čarovat v Hudební nauce? Ne? Pak přemluvte vedení školy, aby vám byla do třídy koupena *interaktivní tabule*. Určitě se vám to podaří a děti to bezpochyby ocení. Ve skromnějších podmínkách pak podobnou funkci může plnit i běžný počítač s monitorem, samozřejmě pokud možno co největším.

Interaktivní tabule je neocenitelná, či spíše nedocenitelná pomůcka. Pokud jste si osvojili alespoň základy práce s programy jako *MS PowerPoint*, *Sound Forge*, *Windows Movie Maker* apod., můžete před dětmi snadno vykouzlit mnoho interaktivních multimédií jako pohádky, filmy, obrázky, hudbu, kvízy, tajenky, a tak je přímo vtáhnout do magie hudby.

Jedním z účinných aktivizačních prostředků může být třeba *kinoautomat* (po vzoru našeho prvního interaktivního filmu *Člověk a jeho dům* z roku 1967, kdy diváci na EXPO 67 v Montrealu mohli přímo zasahovat do děje filmu). *Interaktivní film* (zmiňovaný *kinoautomat*) se dá ve školních podmínkách jednoduše vytvořit v aplikaci *MS PowerPoint* pomocí kombinace videosekvencí a vložených *hypertextových odkazů*.

Můj *kinoautomat* *Labutího jezera* se začíná interaktivně uplatňovat v situaci, kdy se *Odeta* má rozhodnout, zda si chce vzít za muže *Rudovouse*. Děti zvolí jednu z možností, potvrdí ji kliknutím a pomocí *hypertextového odkazu* jsou přesměrovány na jinou stránku.



hypertextový odkaz

Každá stránka obsahuje kromě příslušných odpovědí i odpovídající obrázky či videoukázky z pohádky *Labutí princezna*, ve kterých je potlačen původní zvuk a na-

hrazen *Čajkovského* hudbou z *Labutího jezera*.

Zajímavé náměty k poslechu *Čajkovského* hudby nabízí další prezentace, která se zaměřuje na sémantiku hudby. Žáci jsou zde opět aktivními tvůrci, zasahují do děje, neboť si klikáním vybírají ze tří možných zvukových ukázek.



Bezprostředně po poslechu těchto zvukových ukázek se je děti snaží charakterizovat, diskutují o jejich obsahu a přirozeným způsobem tak získávají velké množství zkušeností s výrazovými prostředky, s uspořádáním hudebních myšlenek, s funkčními zvláštnostmi hudby a podobně. Touto aktivní tvořivou činností si rozšiřují slovní zásobu potřebnou pro vyslovení vlastních dojmů, pocitů a prožitků, a následně získávají další zkušenosti k vyzrálejšímu hodnocení skladeb z hlediska fyzického i emocionálního náboje. Všechny jejich výpovědi je potřeba ocenit a motivovat je tak k dalším úvahám. Svůj výběr hudební ukázky si děti mohou zkontrolovat kliknutím na videoukázku. Spustí tím určitou část pohádky *Labutí princezna* podloženou opět *Čajkovského* hudbou. Na závěr mohou shlédnout

celou pohádku, což je pochopitelně určitá forma odměny.

Od kreslené pohádky potom zákonitě vede cesta k baletnímu provedení: ukázalo

se, že děti snáze a ochotněji přijímají klasické podoby děl po předchozí průpravě pomocí animace.



Motivačně působí i různé zajímavosti, spojené s interpretačním pojetím klasických děl. Na následujícím obrázku je vidět část interaktivní prezentace s *Čajkovského* motivem hraným na sklenice.



Často se též setkáme s využitím klasické hudby ve sportu (např. v krasobruslení), ale určitě se najdou i příklady, které budou mít lokální význam a budou tak dětem bližší, jako jsou např. taneční vystoupení ve školách, dnes všude dostupná videa z Youtube, nebo cokoliv jiného, co u dětí vyvolá pocit „no to přeci známe“.

Využitím *powerpointových* prezentací na interaktivní tabuli se snažím probouzet v dětech lásku k poslechu náročnější hudby, a právě takovýmto „odlehčenějším“ způsobem. Využívá se stejných prostředků, na které je dítě zvyklé z vlastních her. Základním principem je vzbuzení pocitu spoluúčastnosti a přirozené zatažení dětí do děje. Prostřednictvím vizualizace se dokáží ve skladbách prokazatelně mnohem rychleji zorientovat, prožívat je a nacházet v nich radost.

Pekelná jízda aneb Šavlový tanec po čertovsku

Jitka Rutrllová



Čačaturjanův Šavlový tanec je posluchačsky vděčnou skladbou pro všechny věkové kategorie. Tak proč ho nevyužít právě před Vánoce a trochu si s ním a s čerty nezařadit?

Motivační pohádka pro předškoláky a mladší školní věk:

Víte, proč na Mikuláše nedostanou všechny děti dobroty? Proč někdy najdou v čertovské nadílce místo sladkostí uhlí nebo brambory? Dospělí tvrdí, že asi nebyly dost hodné. Tak to ale úplně není. V pekle mají totiž sladkostí dost a dost pro všechny děti. Dokonce i pro ty, které si občas zazlobí. Mezi námi, který dospělý vydrží celý rok nezazlobit? Ale kromě sladkých dobrot mají v pekle také náramně mlsného čertíka. Říkají mu mlsný Kokta. Sní vše, co vidí a co je sladké, a samou nedočkavostí po cukroví koktá. Sní ho tolik, že se na konci roku na některé děti nedostane.

Tenhle rok se ale Lucifer rozhodl, že to tak nenechá. Odvezl svojí pekelnou bugatkou všechny dobroty do tajného skladu. Tak, a je od mlsouna pokoj! To ale neznal Kokta a jeho mlsný jazyk! Kokta si počkal, až všichni čerti usnou, a hupky šupky do pekelné garáže pro Luciferovu bugatku. Koloběžku přece řídí zcela běžně, ani s autem to nemůže být tak těžké. Teď ještě potichoučku otevřít pekelnou bránu, nastartovat, chytiť volant, a ... Ale pozor! Dovedete si představit silnici, která vede do pekla? Ta jistě není hladce asfaltovaná. Je úzká, samá zákruta, výmol a kámen.

Chceme-li vidět, kam to ten Kokta jede, čeká nás opravdu pekelná jízda. Takže to chce trochu cviku: Pevně chytíme volant (cokoliv kulatého, např. rámový buben, činel, květináč, staré CD, papírový talířek) a zkusíme složit

čertovské řidičské zkoušky – nejprve mírně volantem zleva doprava, potom prudké serpentiny levá, pravá, přední, zadní zleva doprava, pravou rukou řadíme dopředu a dozadu (pohyb z jedničky na dvojku), ještě ostře klakson, nakonec zatáhnout ruční brzdu. Jde to? Tak můžeme vyrazit s Koktou:

Čtyřtaktová předehra

Pevně se usazujeme v sedadle, lehce se pohupujeme spolu s hudbou.

Část A

Es tr tr tr, tr tr tr tr, tr tr tr tr, tr tr tr tr
Drncá hlava jako při prudké jízdě přes kameny

To to jede, to to jede, to to jede, to to jede

Lehké pohyby volantem zleva doprava, jenom mírné vyrovnávání rovinky

Levá, pravá, přední, zadní

Prudké zatáčky zleva doprava, jedeme ostře serpentiny

Hm táda, hm táda

Povzdech, přeřadím z jedničky na dvojku, povzdech, přeřadím z jedničky na dvojku (pohyb pravou rukou zepředu dozadu jako na řadící páce).

To celé čtyřikrát s krátkou mezíhrou, kdy se v klidu připravujeme na náročnou jízdu, tělo se stále lehce pohupuje jako v kodrcavé bugatce.

Část B

Co tak děláme všechno v autě při řízení během klidné jízdy? Kocháme se krajinou, češeme se, líčíme rty nebo řasy, ladíme stanice na autorádiu, vyhlížíme pěkné stopařky nebo na ně děláme dlouhý nos, čistíme si zuby, hubujeme, pokoujeme, telefonujeme ... fantazie dětí je bezbřehá
Stopa 0:33 v hudbě:

Pozor! Jelen! Táda, táda, táda

4 × prudce stiskneme klakson spolu s výraznou trubkou ve skladbě. Troubíme dvakrát. Následuje zase hrboletější úsek, pevněji stiskneme volant a připravujeme se znovu na náročnější terén.



Část A

Stejně jako na začátku, jenom pozor na vsuvku v rytmu **tadada, tadada, tada**, kdy prudce troubíme na akcenty. Troubíme dvakrát, v nahrávce sledujeme úderý činelu.

Coda

Hm táda, hm táda, hm táda, hm táda

Povzdech a řazení čtyřikrát

Čtyřtaktová sestupná pasáž v hudbě

Postupné zaklání trupu jako při prudké jízdě z kopce

Závěrečné čtyři takty, hudba jde opět vzhůru, poslední ostrý akcent

Tělo je v největším záklonu, pomalu se narovná a pozor! Ostře zatáhnout brzdu, přesně s hudbou.

Pekelnou jízdu nejprve natrénujeme „nasucho“, jenom s říkankou. Následuje aktivní poslech – nejprve spolu s učitelem, poté převezme roli učitele šikovný žák, případně se žáci pohybem realizují sami. Při opakovaném poslechu můžeme zkusit vysledovat klaksony úderý na činel, závěrečný akcent úderem na buben.

Starší školní věk:

U starších žáků jde poslech spojit s hrou na bicí, simulujeme ji např. hrou na opěradla židle při obráceném sezení. Ruce jsou uvolněné, úderý lehounké ze zápěstí, pravidelně střídáme levou a pravou, zvýrazňujeme akcenty. Přesné ostré úderý na klakson. Zvláštní nácvik si vyžádá pasáž **Pozor, jelen! Tadada, tadada, tada**, kdy se střídá akcent v levé, pravé a levé ruce. Jedná se o 3 3 2 dělení čtyřdobého taktu, mým žákům pomáhá slovní spojení *Evropa, Afrika, Čína*. Jako bicí se dají také využít obrácené květináče, čínské hůlky nebo paličky od zvonkohry.

I při motivaci starších žáků může posloužit zkrácená verze čertovské pohádky. Je-li podaná vtipně a pomáhají-li žáci sami s vymýšlením, motivační příběh pro malé děti rozkošatí do netušených hloubek. Tak vznikla např. zkratka Šavlového tance „**Lepý Kokta a sličná stopařka**“. Text sličné stopařky *mám zlaté vlásy mám* lze srovnat s poslechem *Dvořákovy Rusalky*, árie jedné ze tří lesních žinek. Doprovod na xylofony a hra na melodický nástroj ve střední části je určena zdatným hudebníkům, jedná se o melodický i rytmicky nelehký úkol.

Předehra



Část A

1. Chromatický xylofon
2. Melodický nástroj



1.
2.



Lepý Kokta, profesionální řidič bugatky, jede sám na výlet a zpívá si. Je krásný den, sluníčko svítí, větřík mu čechrá čepici.

Text i průběh je stejný jako u pekelné jízdy.

Část B

Melodický nástroj
Chromatický xylofon
Mel. n.
Chrom. xyl.



Sličná stopařka stopuje řidiče aut a láká je svým zpěvem:

**Mám zlaté vlásy máám,
ručkou svou na vás z dálky mávám,
mám bosé nožky máám,
já velký dík vám vzdávám.**

V mezihře Kokta zastavuje stopaře. Výměna nasmělých pohledů, společně

zdozané nebezpečí nenadálé překážky na vozovce, prudké troubení, výměna zamilovaných pohledů ...

Část C

Společná zamilovaná jízda přes kameny, přes kaluže. Opět stejně jako u pekelné jízdy.

Coda

Melodický nástroj



Závěrem už zbývá jen dokončit příběh o mlsném Koktovi. Jak to s ním dopadlo? A jak to bude letos, můžeme se všichni těšit na něco sladkého?

Kdepak. Kokta v pořádku dojel ke skladu, v klidu si pochutnával na dobrotách, až už se nemohl ani hnout a usnul. Našel ho až Lucifer. Ten zuřil! Opravdu pekelně. A vymyslel

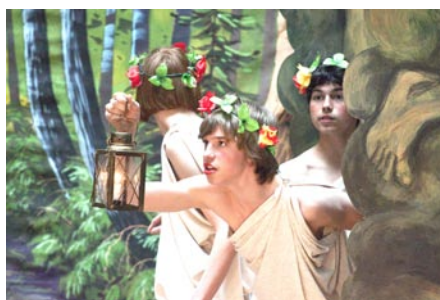
na Koktu trest. Víte, jak nejlépe potrestáte takového zlobivého čertíka? Ne? No pošlete ho přece do nebe. A aby ho v nebi nepoznali, musíte ho pěkně nabílit. Nejlépe se k tomu hodí smetana, té mají v pekle plný hrnec, moc rádi ji mlsají. Tak v ní Koktu pěkně vymáchlali a šup s ním do nebe mezi andílky. A rohy? Ty schovali mezi kudrny, Kokta je měl ještě úplně malinké. A ocas? Ten se i s kopytkem zamaskoval dlouhou nebeskou košilí.

Koktovi se v nebi nejdříve náramně líbilo. Sluníčko jako lízátko, nadýchané obláčky plné šlehačky. Ale andílkům se ten nový nějak nezדל. Pořád mlsal, zpíval, jako když pilou řeže, a čistotný také zrovna nebyl. Tak se mu podívali na zoubek. A jéje! Ten ale rychle letěl z nebe dolů. Málem mu nestačili otevřít pekelná vrata, dal si pěknou do čela. A podívejte! Už ani nekotká! Tak pěkně prosil Lucípera, že mohl zase

zůstat v pekle. I nějaká ta sladkost na něj zbyla. Ale spíš začal jako každý pořádný čert chodit na smetanu. A jak že ho v nebi poznali? Rohy, kopytko ani ocas to nebyl, všechno řádně nabíleno. Nevíte? No, co se stane, když mlsáme sladkosti a nečistíme si zuby? Zkazí se nám a zčernají, že? Tak takové byly i zoubky našeho Kokty. A oči, ty mu svítily čertovinou!

Na začátku byla a je *Dětská opera Olomouc* ... a snad ne na konci pak opera *Karseova zášť* šestnáctiletého Dana Ruska

Dětská opera není v ČR tak častým jevem, i když většina zasvěcenějších milovníků hudby zcela jistě zná alespoň Dětskou operu Praha nebo další dětská tělesa, která uvádějí nejružnější nejenom operní představení (jako např. Dismanův dětský rozhlasový soubor). *Dětská opera Olomouc* vedená Tomášem Hanzlíkem vzniká roku 2006 ze skupiny dětí navštěvujících jednu třídu Slovanského gymnázia v Olomouci, postupně se přidávají děti z dalších tříd i z jiných škol. Původním záměrem T. Hanzlíka paradoxně nebylo vytvořit dětskou operu, nýbrž zpestřit běžnou gymnaziální hudební výchovu. Proto komponuje svou první dětskou operu *Tvarůžkové ódy* na text Davida Hrbka, zaměřenou na příběhy z dějin Olomouce, jako zabití krále Václava III., návštěva malého W. A. Mozarta v Olomouci atp. Cílem však nebylo pouze ono „zpestření“ Hv a seznámení s historickými zajímavostmi o Olomouci. Opera sleduje také didaktický záměr: osvětluje principy sonátové formy pomocí boxerského souboje obou oživlých hlavních témat, věnuje se tonální nivelizaci, dobovým tancům atd. Výsledkem je tedy neuvěřitelně vtípné a zpěvné dílo, které však nesleduje „pouze“ interpretační hledisko. Připočteme-li k tomu ještě fakt, že do Dětské opery Olomouc nejsou vybírány zvláště nadané děti, nýbrž je dovoleno zpívat každému, kdo o to stojí, je pak vý-



Dareova družina



*Melisa (D. Kelnerová – vlevo)
a Arista (N. Drobňáková)*

sledkem těleso, které nemá v českých poměrech obdobu. Jiný přístup k výběru dětí by se zcela jistě zajistil lepší interpretační výkony – o to tu však evidentně nejde.

Projekty z posledních tří let – např. latinská opera *Endymio*, kratší dětské opery *Štrašná travestie o těhotném starostovi* a *Romeo a Julie* (libreta opět David Hrbek),

stejně jako melodram *Jirka s kozou* na text B. Němcové pocházejí též z pera T. Hanzlíka a potvrzují, že i s dětmi, které ještě nedávno neměly o zpěvu ani tušení, lze uvést operní představení, navíc v neotřelé režii (opět T. Hanzlík).

V letošním roce jsme čekali, co zajímavého nám toto těleso připraví, a opět se podařilo diváky překvapit. Soubor totiž nastudoval komorní operu o devíti scénách – *Karseovu zášť*, kterou zkomponoval jeden z nejstarších členů souboru, nyní šestnáctiletý Dan Rusek, který sice navštěvoval na ZUŠ hodiny kytary, ve hře na klavír, kompozici i počítačové editaci not je však samoukem. Společně se svým spolužákem Vojtěchem Konečným píše D. Rusek i samotné libreto. Děj opery nezapře antickou inspiraci, která byla také základem režijního konceptu T. Hanzlíka i kostýmů V. Johnové. Vyhrocený konflikt dvou bratrů (Karsea a Dárea) kvůli nespravedlivě rozdělenému dědictví končí smírem díky zásahu jejich sestry. Opera je napsána pro 5 sólistů, 2 housle, violoncello, klavír, kytaru a sbor. V hudbě Dana Ruska jako bychom pocítili závan minimalismu, v některých částech se neubráníme souvislosti se současnou filmovou hudbou P. Glasse či M. Nymana, zároveň nemůžeme popřít ani částečnou inspiraci v díle T. Hanzlíka. I takto mladý autor je schopen extrahovat zajímavé postupy a myšlenky

svých učiteľů, transformovať je a vytvoriť zaujímavou, modernú a melodickú hudbu, ktorá sa dovedne vyhýba kýčovitosti. Vývoj je patrný tak z hľadiska interpretačného: *Dětská opera Olomouc* doplnená zpěváky ze *Sboru Lenky Mlynářové* se ujala provedení opery svého kolegy s evidentním zápalom a nadšením, k němuž se přidaly pěvecky i herecky stále se lepšící sólové i sborové výkony. Starší členové souboru jsou již totiž schopni poskytnout dostatečnou oporu pro menší děti, které se někdy na pódiu ještě necítí tak jistě. Musí kromě pěveckých výkonů zvládnout scénickou akci založenou na principech barokní gestiky a také ovládat mašinérii divadla. Právě replika barokního divadla Theatrum Schratzenbach, poprvé také s originálními zapůjčenými zadními prospekty, dovršila

celkový dojem z květnové premiéry *Karseovy zášty*.

Na závěr se nelze než podívat nad tím, jak kvalitní produkci je možné realizovat s dětmi, a to v podmínkách naprosto bojových, prakticky bez jakýchkoliv prostředků a podpory ze strany institucí. A povzdechnout si nad tím, že snad takový talent, jakým Dan Rusek je, „nerozdrtí“ neustálé shánění financí na úžasné dílo, jehož náklady jsou tak směšné, že by popovým „hvězdám“, kterými se



Daniel Rusek jako Dareas

to v posledni době na „kulturních“ akcích jen hemží, nepokryly ani občerstvení...

Gabriela Coufalová

Autorem fotografií je Marek Otava

Tvorivosťou k zážitku v orffovskom duchu

Bolo raz jedno mesto, to mesto sa zvolalo *Stochov* a jedného pekného júnového dňa sa v ňom stretlo veľa detí i dospelých. Všetci, ktorí sem prišli, mali spoločné jedno – lásku k hudbe. A tak sa ulice *Stochova* na tri dni rozoznali spevom a zvukmi pišťaliiek, zvonkohier, metalofónov, xylofónov, tamburín i všakovakých ďalších nástrojov.

Takýmito slovami by sa mohla začínať rozprávka. Ja som si ich však dovolila použiť v úvode celkom iného literárneho útvaru – v úvode článku o prvom ročníku festivalu *Evropské dny hudby*, usporiadaného *Českou Orffovou spoločnosťou* a mestom *Stochov*. Veď atmosféra, ktorou sme boli obklopení nielen počas trvania festivalu, ale už dávno predtým, tvoriac naše vlastné vystúpenie, mala veľmi blízko detstvu a jeho hravosti.

Náš súbor, nesúci názov *Tyjamy*, bol tvorený prevažne študentami Katedry hudby Pedagogickej fakulty Katolíckej univerzity v Ružomberku a členmi hudobnej skupiny A 29 zo Žiliny. Iniciátorkou a organizátorkou tohto zoskupenia (súbor vznikol účelovo kvôli festivalu) bola *PaedDr. Martina Krušínská, PhD.* No program, ktorý sme priniesli na pódium námestia v *Stochove*, bol spoločným dielom všetkých členov



Lenka Pospíšilová počas ranného pléna na námestí

súboru. Počas viacerých víkendových stretnutí v Žilinskom centre voľného času *Žirafa* sme absolvovali pestrú paletu činností od hier, lekcii z oblasti hudobnej didaktiky, vlastných hudobno-tvorivých činností, vymýšľania a dotvárania kostýmov až po tvrdý tréning a „vybrusovanie“ posledných detailov. Mnohokrát to bola náročná práca a únava nám sťažovala

koncentráciu, no radosť z rodiaceho sa diela tento pocit prevážila. Azda najprekvapujúcejším pre mňa bolo zistenie, že i s jednoduchými nástrojmi a bez hráčskej zdatnosti je možné vytvoriť tak dobre znejúcu hudbu.

Samotný festival v *Stochove* bol časom, kedy sme mohli nielen prežiť radosť z nášho vystúpenia a vypočuť si ďalšie súbory z rôznych krajín, ale tiež navštíviť množstvo hudobných dielní a pod vedením skúsených lektorov sa naučiť staré piesne a tance, objaviť netušené zvukomalebne možnosti vlastného tela, v malých a jednoduchých krokoch zvládnuť skupinovú hudobno-pohybovú choreografiu, alebo sa zapojiť do gitarovej improvizácie. Už ráno sa námestie rozoznalo desiatkami hlasov a gitarou *Lenky Pospíšilovej*, ktorá rozospievala a rozhýbala všetkých ľudí, stojacich okolo fontány. Pri večernom spoločenskom stretnutí chcel zase každý súbor naučiť ostatných niečo svoje, a tak sme tancovali akrobaticky pôsobiaci tyčový tanec i maďarské ľudové tance, spievali kánony a možno sme si ani nevšimli, že popri zábave sa aj učíme.

Hudba však nebola jediným umením, ktoré si na festivale našlo svoje miesto. Ďalší slovenský súbor *Kežmarský Orf-*

fík priniesol divadelné predstavenie O zázračnom tátošíkovi, ktoré mnohým z nás svojou dojemnosťou zobralo dych. Hlboký zážitok v nás zanechal aj „koncert tónov a farieb“ – spoločné improvizované vystúpenie maliarky *Olgy Volfovej* a skladateľa *Jiřího Pazoura*. Vidieť skladateľa alebo maliara pri práci nie je bežným javom, o to vzácnejšia je priama interakcia s publikom a improvizácia na poslucháčmi zadané témy.

Nielen ako človek, ktorý sa rád hrá a muzicíruje, ale aj ako učiteľka hudobnej výchovy som veľmi vďačná, že som sa mohla priamo zapojiť do tohto podujatia. Teraz ostáva už len posúvať radosť z neho ďalej a zveľadovať nadobudnuté skúsenosti v praxi.

Mária Kuková



Súbor Tyjamy

Dívati se, nebo diviti se?

Opravdu je slovo divadlo etymologicky odvozeno od slovesa dívati se? Nebo spíš diviti se, co všechno je také v Národním divadle možné?

Oněm nastudování opery Evžen Oněgin v Národním divadle jsem již zaslechla leccos a nebyla to zrovna slova chvály. S vědomím, že sice upřednostňuji klasické nastudování vzhledem k romantice, kterou má duše ukrývá, ale že na druhou stranu nejsem puritán a považuji se za osobu otevřenou experimentům nejen v umění, jsem se vydala za znění sboru *Děvicy, krasávicy* v uších do divadla.

Scéna mě po roztažení opony uklidnila, sice trochu ponurá, ale květiny rozházené všude po zemi dávaly dílu náležitou atmosféru, vždyť dnešní večer bude o lásce! Žel hned na počátku byl sbor v části *Balját maji běli noženki...* pozdě přes veškerou zarputilou dirigentovu snahu. Tuto nedokonalost jsem však záhy byla ochotná odpustit vzhledem k dalším okolnostem, které se na pódiu toho večera udály. Nejdříve tanec a la disco na *Vajnu, Vajnu, Vajnu...*: začala jsem se sama sebe ptát, kde to jsem a proč...

Další rozčarování přišlo s postavou Taťany, která zcela nenaplnila představu

romantické a snivé dívky tak, jak ji známé z textové předlohy. A značnou úlohu v tom sehrál samozřejmě kostým (tenisky, džíny o pár čísel menší a bílá košile o pár čísel větší...) Největší ranou do zad (i když vlastně spíše do očí) byl právě můj oblíbený ženský sbor *Děvicy, krasávicy*. Tak nádherná a průzračná hudba byla upozaděna oranžovými popelářskými vestami, černými plastovými pytlí a košťaty. V té době se moje rozčarování začalo měnit v pocity smutku a naštvání. A co huť, přestala jsem být schopná vnímat hudbu samotnou. O první přestávce jsem na chodbě sledovala rozčarované obličejové našich lidí i cizinců, z nichž nejeden znechuceně odešel.

S domněnkou, že už nemůže přijít nic horšího než „krásné děvice s košťaty“, jsem trpělivě čekala na druhé jednání. A hned na začátku jsem zjistila, jak jsem se hluboce mylila. Na scéně se objevila společnost v jakémsi kasinu, které však evokovaly pouze dva příšerné automaty v pozadí. Choreografie baletu ND ale dala celé hře

teprve ten pravý punc prvoplánové provokace. Obscennost v takové míře podle mého názoru nebyla na místě a rozhodně bych ji nevyhledávala na pódiu divadla takového formátu, ale zašla do nočního podniku nevalné pověsti.

Nová inscenace je dokladem toho, jak kulisy a malé, zdánlivě nevýrazné herecké etudy mohou zcela upozadit krásnou hudbu – a já bohužel zrakovým vjemům ten večer podlehla.

Musím však vyzdvihnout vynikající výkon Aleše Brisceina a Romana Janála. Zpívají, jako kdyby povídali, zcela přirozeně, a tak to má být. Diváci je sice uctili potleskem, ale aplaus to byl rozpačitý, jako by lidé tleskali ze zavázaných černých plastových pytlů...

Monika Nováková
studentka PedF UK Praha,
obor: hudební výchova – sbormistrovství

P. I. Čajkovskij: Evžen Oněgin (Národní divadlo, 30. prosince 2009, 19:00).

Najnovšie poznatky muzikoterapeutického diania

Vydavateľstvo GRADA prinieslo na trh v roku 2009 pozoruhodnú publikáciu s názvom **Základy muzikoterapie** z dielne autorov: **J. Kantor, M. Lipský a J. Weber**. Spomínaný kolektív svojimi vstupmi dopĺňajú ďalší autori ako **T. Prochádzka a K. Grochalová**. Touto knihou sa aj k nám na Slovensko dostáva do rúk jedinečný materiál o nových trendoch a metódach v muzikoterapii, ktorá si hľadá a pomaly aj nachádza svoje pevné miesto u odbornej i laickej verejnosti v Čechách a aj na Slovensku.

Muzikoterapia disponuje znejúcou hudbou. Svet hudby ako prítiažlivý fenomén predstavuje jedinečný zdroj pocitov a zážitkov nielen pri jej vnímaní, ale aj pri samotnej hudobnej produkcii. V tom zmysle stáva sa poslom ľudského vnútra, duše – pomáha, stimuluje, lieči... Na pozadí tejto kontinuity kniha prináša oživenie a obohatenie doterajšieho poznania danej problematiky. Potrebné je zdôrazniť, že dominantnou inšpiráciou spracovania knihy sa stalo dielo terapeuta a pedagóga, univerzitného profesora Kenntha Brusica zo Spojených štátov. Autori prevažne podľa tohto zdroja selektívne prezentujú teoretické východiská, klasifikácie, prístupy, terminologické vymedzenia, koncepcie, modely a názory, ktoré čitateľom poskytujú výrazný zdroj pre orientáciu a odborné obohatenie v danej problematike.

Autori problematiku poňali a spracovali komplexne v rozsahu 296 strán a 14 kapitol, následných podkapitol, príloh a niekoľkých autentických fotografií prevažne autorov publikácie. Kniha je prehľadne usporiadaná, napísaná zrozumiteľným a prístupným štýlom a jej koncipovanie smeruje k systematizácii a komplexnosti poznatkov a informácií.

Prvá kapitola prináša vymedzenie pojmu muzikoterapia, jej klasifikácie, charakteristiky, definície. Ďalšie kapitoly predkladajú a rozoberajú nové skutočnosti a najvýznamnejšie príklady a prístupy vo vzájomnej väzbe muzikoterapie s hudobnou pedagogikou, špeciálnou pedagogikou, psychoterapiou, medicínou. V kapitole *Muzikoterapia v niektorých krajinách* autori vychádzajú zo skutočnosti, že v polovici 20. storočia sa

pod vplyvom zakladania rôznych asociácií začína muzikoterapia formovať ako profesia, všímajú si jej klinickú prax, rôzne podoby a vzdelávacie programy v jednotlivých krajinách Európy, Ameriky, Austrálie. Tu nás autori nechávajú nahliadnuť do systematiky muzikoterapeutického sveta osemnástich krajín, vrátane Českej republiky. Škoda, že v tomto prehľade chýba zmienka o Slovensku, kde sa moderná muzikoterapia začala rozvíjať asi v šesťdesiatych rokoch 20. storočia najmä v psychiatrických liečebniach a klinikách. V jej vývine vzniklo niekoľko muzikoterapeutických programov, výskumov, kurzov i knižných publikácií. Žiaľ, pre štúdium muzikoterapie na Slovensku zatiaľ nie sú vytvorené podmienky a tiež chýba medzinárodne akreditovaný vzdelávací program v tejto oblasti.

Pozornosť by som chcela upriamiť na kapitolu s názvom *Štruktúra muzikoterapie*, ktorá ponúka ucelený a komplexný obraz o *systematickom procese intervencie*. Súčasťou tohto procesu je zostavenie muzikoterapeutického programu, ktorý podľa Americkej muzikoterapeutickej asociácie obsahuje z *procedurálneho hľadiska prípravu, realizáciu a evaluáciu*. Pre odbornú verejnosť z hľadiska profesionalizácie považujem za veľmi inšpiratívne zostavenie muzikoterapeutického programu podľa ponúkanej štruktúry, spracovanej podľa viacerých autorov: Brusica, Hanser, Ruona, Kratochvíl, Valenta, Hornáková a i. Kapitola obsahuje možnosti vypracovania jednotlivých fáz programu, počnúc indikáciou, zameraním, diagnostikou, vytýčením cieľov, vytvorením plánu, cez samotnú realizáciu, formy, prostredie a nakoniec zhodnotenie dosiahnutých výsledkov, záverečnú správu a ukončenie terapie.

Ucelený súbor informácií z danej problematiky dopĺňajú ďalšie kapitoly, ktoré charakterizujú hudbu a jej výrazové prostriedky, muzikoterapeuta a jeho profesionalitu, klienta a jeho sociálne miesto v muzikoterapeutickom procese.

Hodnotným a vysoko odborným obohatením publikácie je kapitola *Muzikoterapeutické modely*. Poskytuje dokonalú a prehľadnú orientáciu dvadsiatich modelov a metód renomovaných muzikoterapeutov,

systémov, škôl a programov. Záver knihy je venovaný informáciám o kvalitatívnom a kvantitatívnom výskume v muzikoterapii a publikáciu uzatvárajú širokospektrálne koncipované prílohy.

Kultivovane komponovaná kniha predovšetkým odbornou formou zhrňa najnovšie poznatky muzikoterapeutického diania v širokom celosvetovom zábere. Ponúknutá dokonalá miera systematickosti, klasifikácií, koncepcií, aká sa samozrejme pre literatúru tohto druhu vyžaduje, by snáď privítala oživenie vo forme prepojenia odborných a faktografických sekvencií s vlastnými názormi, skúsenosťami, príkladmi z praxe, čím by sa dosiahol dokonalý súlad odborného a osobného vhladu autorov na danú problematiku. Náznakom k takému prepojeniu sa črtá záver kapitoly T. Prochádzku: *Celostný prístup v muzikoterapii, s názvom Vlastný muzikoterapeutický model*.

Nová odborná publikácia poskytuje ucelený súbor informácií, mapuje najvýznamnejšie problémové okruhy danej problematiky, preto by mala byť súčasťou študentského, akademického a profesijného života.

Autor predhovoru Z. Šimanovský krásne vyjadril osobnú túžbu a vieru, že sa kniha dostane do rúk aj učiteľkám hudby, „a zvlášt' tým, ktoré marné hľadajú krásno vně lidské duše“. Treba len veriť a dúfať, že v pomerne náročnej a vysoko odbornej spleti informácií si tieto učiteľky hudby nájdu pre seba a pre svoju prax vhodné inšpirácie a návody. K tomuto kroku im aj ďalšej čitateľskej verejnosti úprimne držím palce, pretože snaha o úctu k človeku si to zaslúži možno aj prostredníctvom hudobného umenia v prospech jeho zdravia a jeho úsilia o plnohodnotný život naplnený harmóniou, láskou a porozumením.

Kludia Košalová



Z hudebních výročí (říjen – prosinec 2010)

1. 10. **Věra Lejsková**, 80. výročí narození české klavíristky a pedagožky (1930)

2. 10. **Jaroslav Doubrava**, 50. výročí úmrtí českého pedagoga a rozhlasového dramaturga (1909–1960)

5. 10. **Jacques Offenbach**, 130. výročí úmrtí francouzského skladatele a dirigenta (1819–1880)

6. 10. **Milena Konicarová Šperlová**, 80. výročí narození české harfenistky (1930)

14. 10. **Leonard Bernstein**, 20. výročí úmrtí amerického dirigenta, klavíristy a skladatele (1918–1990)

15. 10. **Zdeněk Fibich**, 110. výročí úmrtí českého skladatele (1850–1900)

20. 10. **František Špilka**, 50. výročí úmrtí českého sbormistra, skladatele a pedagoga (1877–1960)

23. 10. **Rudolf Piskáček**, 70. výročí úmrtí českého skladatele a kapelníka (1884–1940)

25. 10. **Zdeněk Pololánik**, 75. výročí narození českého skladatele a varhaníka (1935)

25. 10. **Zdeněk Hnát**, 75. výročí narození českého klavíristy a pedagoga (1935)

28. 10. **Mírka Pokorná**, 80. výročí narození české klavíristky (1930)

29. 10. **Bohuslav Čížek**, 70. výročí narození českého muzikologa, pedagoga a organologa (1940)

2. 11. **Dimitris Mitropoulos**, 50. výročí úmrtí amerického dirigenta, klavíristy a skladatele řeckého původu (1896–1960)

6. 11. **Ignacy Jan Paderewski**, 150. výročí narození polského klavíristy, skladatele a politika (1860–1941)

8. 11. **César Franck**, 120. výročí úmrtí belgického skladatele a varhaníka (1822–1890)

9. 11. **Ivan Moravec**, 80. výročí narození českého klavíristy a pedagoga (1930)

14. 11. **Aaron Copland**, 110. výročí narození amerického skladatele, klavíristy a dirigenta (1900–2. 12. 1990)

15. 11. **Jiří Linha**, 80. výročí narození českého sbormistra a skladatele (1930)

16. 11. **Henri Louis Charles Duvernoy**, 190. výročí narození francouzského skladatele, varhaníka a pedagoga (1820–1906)

17. 11. **Alan Charles Maclaurin Mackerras**, 85. výročí narození amerického dirigenta a skladatele australského původu (1925)

17. 11. **Jaroslava Modrochová**, 75. výročí narození české sbormistryně a metodičky pěveckých sborů (1935)

22. 11. **Wilhelm Friedemann Bach**, 300. výročí narození německého varhaníka, cembalisty a skladatele (1710–1784)

1. 12. **Jaroslav Mihule**, 80. výročí narození českého muzikologa a pedagoga (1930)

5. 12. **Jan Kubelík**, 70. výročí úmrtí českého houslisty a skladatele (1880–1940)

5. 12. **Vítězslav Novák**, 140. výročí narození českého skladatele a pedagoga (1870–1949)

6. 12. **Karel Kovařovic**, 90. výročí úmrtí českého dirigenta a skladatele (1862–1920)

8. 12. **Bohuslav Martinů**, 120. výročí narození českého skladatele (1890–1959)

10. 12. **Zdeněk Šesták**, 85. výročí narození českého skladatele a muzikologa (1925)

15. 12. **Jan Novotný**, 75. výročí narození českého klavíristy a pedagoga (1935)

17. 12. **Ludwig van Beethoven**, 240. výročí narození německého skladatele (1770–1827)

18. 12. **Jarina Smoláková Svolinská**, 90. výročí narození české operní pěvkyně, tanečnice a pedagožky (1920)

20. 12. **Valentina Kameníková**, 80. výročí narození české klavíristky a pedagožky židovsko-ukrajinského původu (1930–1989)

21. 12. **Zdeněk Fibich**, 160. výročí narození českého skladatele (1850–1900)

23. 12. **Milan Uherek**, 85. výročí narození českého sbormistra (1925)

24. 12. **Oskar Nedbal**, 80. výročí úmrtí českého skladatele a dirigenta (1874–1930)

25. 12. **Bohuslav Korejs**, 85. výročí nar. českého skladatele a regenschoriho a skladatele (1925)

Petra Bělohávková

Abstracts

DOLEŽALOVÁ, K. *The Research on Children Creativity*

The article gives information on the contribution to the research of children creativity. The Project of the National Information and Consulting Centre for Culture with the name "The Importance of Selected Children Artistic Activities for the Formation of the Personality of a Child in the Age of the Compulsory Education" dealt with comparative research of five collectively realized children artistic activities (theatre, folklore dance, scenic dance, choral singing, and fine arts). It compared a group of children with the interest in the art with another one without such interest in the art. The intent of that research was to prove that the artistic activities can equip a child for the life with the higher degree of the culture capital. One of the outcomes of the research was the methodology of written tests in ludic creativity. The base of that methodology was the identification of the individual components of the creative thinking (fluency, flexibility, sensitivity, fantasy, originality). The testing of children with the use of that method was the originally asset of the researches of that research project.

Key words: activity, cultural capital, research, child, life styl, creativity, methodology, methodics, trial.

Mgr. Kateřina Doležalová, National Information and Consulting Centre for Culture, Prague, e-mail: dolezalova@nipos-mk.cz

KRYNICKÁ, H. *Postmodernism and its Use in Music Education*

This article focuses on postmodernism from the point of view of music education. Its content reflects the needs of teachers interested in the use of postmodernism in their lessons. In the first part it briefly introduces some basic principles of postmodern music, concentrating especially on music polystylism. The second part offers one possible approach to using postmodern music in music lessons at elementary and lower secondary schools, taking into consideration the contemporary methods of education (for example, group work or the project method), and provides a detailed description of a lesson plan.

Key words: postmodernism, postmodern music, music pedagogy, polystylism, lesson plan, collage, music quotation, music form, Luboš Fišer.

Mgr. Hana Krynická, student of Faculty of Education, Charles University, Prague, e-mail: hana.krynicka@centrum.cz

LOJDOVÁ, J. *EAS Student forum and congress in Bolu, Turkey 2010*

The author deals with the course and outcomes of the 8th EAS Student Forum in Bolu (Turkey, 2010). She suggests new methodical approaches to music-educational practice that participants of the forum agreed on. She invites music pedagogues to greater interaction with students. She comments that teachers should be more sensitive to the needs of today's children and youth. Development of creative abilities and giving students "voice" in music-educational process enhances their self-confidence and thus motivation needed for further creative activities. The approach of a child the discoverer is one of the possible suggested ways of innovation.

Key words: EAS, musical preferences, musical identity, interaction.

Jaroslava Lojdová, Department of Music, Faculty of Education, Charles University, Prague, e-mail: jlojdova@centrum.cz

O hudbě anglicky – The Twentieth Century (1st Part)

By the end of the 1800s, concert music was showing signs of *strain*. The intense expression of romantic music, especially in the work of Wagner and Liszt, had been achieved by increasing chromaticism – using intervals outside the usual diatonic scale to create greater harmonic flexibility. This process had been set in motion by Bach some two centuries before and involves increasing departure from a home key. It could go no further without destroying the tonal system and replacing it with new systems of harmony.

Wagner's influence extended well beyond Germany, but the problems that his music posed were *grappled* with in different countries in different ways. They did not of course extend to all music. Nationalist trends continued well into the 20th century and are still with us. Opera continued in its established format too, especially with Puccini in Italy, but both were sooner or later to be faced with the need to develop and progress. Outside Europe, countries continued their ethnic traditions unaware of the *torments* facing many European composers. In Europe and America, ethnic music declined as popular music, aided by technology, began its *inexorable* rise to public favour. As composers coped with the problems of progress, so their audiences began to desert them. To a great extent, they have not returned, the public preferring traditional and popular music. This does not *invalidate* the concert music of the twentieth century. In fact, its diverse *strands* help to make our epoch perhaps the most exciting in the history of music and, because a common direction has by no means been found, that excitement is still current.

A new view of harmony

In Germany, opera rather than instrumental music bore the *brunt* of the *onslaught* on harmony. Richard Strauss (1864–1949) continued along the path of Wagner's operas, though not at such length. In *Salome* (1905) and *Elektra* (1909), the music *surges* and the vocal line is impassioned, constantly stretching harmony to the point of dissonance or discord. This is no mere *whim* on the composer's part; such means were necessary to express adequately the torments of his tragic heroines. But after these operas, Strauss felt that he could not progress further on this course and stepped back, as many other twentieth-century composers were to do. His next opera *Der Rosenkavalier* (1911) is altogether calmer and more relaxed, as was much of his subsequent music, remaining late-romantic in its harmonic schemes. The complex textures of Schoenberg's *Verklärte Nacht* (1899) for strings strained tonality to its limits. By 1909, in *Erwartung*, Schoenberg had left tonality behind him.

At the same time, progress was being made in Russia, principally with the work of Stravinsky and Alexander Scriabin (1872–1915). The latter

was something of a mystic. In 1911 he produced the symphonic poem *Prometheus*, which is based on his "Mystic Chord" made up of the notes C, F sharp, B flat, E, A, D. This chord has a mysterious sound that *permeates* the work. In addition, Scriabin wished the work to be performed with a display of coloured lights related to the music and, like the extended harmony, similarly intensifying the effect of the music.

In France came a reaction to this extreme romanticism. French composers found a solution to the problem of extending harmony that was in keeping with the delicate and *restrained* nature of French art. Much French music had retained the use of modes – scales that go back to medieval church music and beyond to ancient Greece. Modal music, rather static in quality, offered an alternative way forward to the increasing *restlessness* of chromaticism. It was first heard in the music of Erik Satie (1866–1925), especially in his piano pieces *Gymnopédies*.

Claude Debussy (1862–1918) went further and created a music in which comparatively simple chords were placed together in unusual ways. He also often used the whole-tone scale, which expanded the possibilities of tonal composition. These techniques were used to paint sound pictures such as *Afternoon of a Faun*, 1894, and *The Sea*, 1905, his best-known orchestral pieces. This music is called impressionistic, from the way its use of sound parallels the use of colour in impressionist painting. The music of Maurice Ravel (1875–1937) was often impressionistic, but his music made no use of the whole-tone scale, though it was often modal. A master of orchestral writing, Ravel also incorporated exotic elements in his music, spicing it with flavours of Spanish, Eastern and American music. A concern with tone colour and the use of "foreign" devices are both features of modern music.

The renaissance of rhythm

Any audience of this century listening to the concert music of the previous two centuries may well have believed that it was hearing the most complete of all music to be produced by mankind. But in one important respect, concert music until 1900 was *deficient*. This was in the use of rhythm. The music was invariably composed in simple metres containing a basic two, three or four beats to the bar, and the rhythms imposed on this basic structure were, like the metres themselves, simple and regular.

The reason for this was not a lack of rhythmic feeling in the composers, for one can find instances where composers sometimes managed to override simple and regular metres with complex rhythmic patterns. It was the necessity for simple and regular harmonic movement of cadences that *shackled* rhythm in simple set patterns. But by the beginning of this century, harmony was

becoming either unpredictable or static – either way, rhythm could be freed from its previous *constraints*.

In 1893, Tchaikovsky wrote a whole movement of his last symphony in a five-beat metre; Ravel did likewise with the final section of his ballet *Daphnis and Chloe* in 1912. Such a metre is familiar in the folk music of Eastern Europe, but it was difficult at the time for concert audiences to follow. But more was to come. Béla Bartók (1881–1945) in Hungary and Igor Stravinsky (1882–1971) in Russia were independently *stirred* by the complex rhythms of their folk music. They not only employed unusual metres, but placed bars of different metres next to one another and *imposed* complex rhythms across bars so that accents fell in unpredictable places. The effect is one of great vitality and energy, making much earlier music sound leaden by comparison. It can be heard throughout both composers' musical *output*, beginning with Bartók's early piano works and in two ballets that Stravinsky composed for Diaghilev: *Petrushka* (1911) and *The Rite of Spring* (1913).

Melody, usually being related to both harmonic and rhythmic movement, invariably had to change as well. Unused intervals could be included in a theme as well as skips in the rhythm. Freed of simple cadences, it could wander in any direction it liked. The result could be *disconcerting* or, to the ear that delights in surprise, as beautiful as any elegant classical theme or grand romantic tune.

SLOVNÍČEK

strain	napětí
grapple	poprat se, zápasit
torment	trápení, soužení, muka
inexorable	neúprosný, nesmiřitelný
invalidate	zrušit, odvolat
strand	vlákno, větev, zde směr
brunt	útok, tlak
onslaught	útok, nápor
surge	dmout se, vzdouvat se
whim	rozmar, vrtoch
permeate	pronikat, prostupovat
restrained	zdrženlivý, umírněný
restlessness	neklid, roztěkanost
deficient	neúplný, trpící nedostatkem
shackle	svázat, spoutat
constraint	omezení
stir	podráždit, vzrušit
impose	vložit
output	produkt, dílo
disconcert	znepokojit, zneklidnit

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

Stanislav Pecháček

Hudební výchova * Obsah 18. ročníku * 2010

Teorie, studijní materiály, výzkumné zprávy

Baranová, E., Šubová, M.: Komunikácia na hodinách hudobnej výchovy nižšieho sekundárneho vzdelávania	1/5
Bláha, J.: Cyklus Hudba a obraz – Gotika I. Raná a klasická gotika a notredamská škola (Pařížský žaltář a magister Perotinus)	1/2. s. obálky
Bláha, J.: Poklasická gotika a ars antiqua (Mistr Honoré a Petrus de Cruce)	2/2. s. obálky
Bláha, J.: Pozdní gotika a ars nova. Jean Pucelle a Guillaume de Machaut	3/2. s. obálky
Bláha, J.: Sienská škola a „dolce stile nuovo“ (Simone Martini a Francesco Landini)	4/2. s. obálky
Doležalová, K.: Výzkum dětské tvořivosti	4/55
Dytrtová, K.: Hudební a výtvarné souvislosti I. Hypnotičnost, zcizené povrchy, kumulace a rytmus opakování	1/9
Jenčková, E.: Poslech hudby ve škole v pojetí Jaroslava Herdena	3/37
Krynická, H.: Možnosti využití postmoderních polystylových skladeb ve výuce	4/57
Novotný, T.: Proč zpívat židovské písně	1/8
Pecháček, S.: Dětské sbory Otmara Máchy	1/2
Slavík, P.: O hudební výchově kolem nás	2/30
Vachudová, E.: Diagnostika hudebnosti žáků základní školy (Komparace auditivní a audiovizuální verze testů)	3/40
Zelenková, D.: Výuka pěvecké výchovy na pedagogické fakultě	3/43
Zenk, L.: Doktorské studium a hudební výchova	2/23
Zenk, L.: Doktorské studium a hudební výchova – 2. část	3/42

Pro hudebněvýchovnou praxi

Jenčková, E.: Autobus	3/48
Rutrllová, J.: Jaro, pojď už k nám!	2/32
Rutrllová, J.: Pekelná jízda aneb Šavlový tanec po čertovsku	4/64
Sládková, A.: Čarování s Čajkovským	4/63
Synek, J.: Výroba a využití vlastnoručně vyrobených hudebních nástrojů na 1. stupni základní školy	2/29
Váňová, H.: Powerpointové prezentace v hodinách hudební výchovy	1/11
Zavřelová, J.: Chytrá Horákyně aneb jak aplikovat teorii v praxi?	2/27
Zenk, L.: Hrátky s kánony Jiřího Laburdy	2/26

Kritiky, recenze

Kittnarová, O.: Mosty mezi vědou a uměním	3/50
Košalová, K.: Najnovšie poznatky muzikoterapeutického diania	4/69
Nedělka, M.: Výzkum jako výzva	3/51
Nováková, M.: Dívati se nebo diviti se?	4/68
Palkovská, J.: Tvůrčí myšlení ve výuce klavíru – nová inspirace v rozvíjení talentu interpreta – klavíristy	2/36
Slavíková, M.: MUSICA HUMANA – Úvod do muzikoterapie	1/16

Medailonky, jubilea

Bělohávková, P.: Jan Ladislav Dusík (1760-1812) – Retour à Čáslav 2010	1/3. s. obálky
Bělohávková, P.: Fryderyk Chopin a Robert Schumann – géniové a romantici...	2/3. s. obálky
Bělohávková, P.: Pierre Schaeffer – spiritus agens konkrétní hudby	3/3. s. obálky
Bělohávková, P.: Výročí roku – Wilhelm Friedemann Bach	4/3. s. obálky
Bělohávková, P.: Z hudebních výročí (leden – březen 2010)	1/17
Bělohávková, P.: Z hudebních výročí (duben – červen 2010)	2/35
Bělohávková, P.: Z hudebních výročí (červenec – září 2010)	3/53
Bělohávková, P.: Z hudebních výročí (říjen – prosinec 2010)	4/70
Herden, J.: Prof. PhDr. Ivan Poledňák, DrSc. – vašeň tvoření	1/1
Kodejška, M.: Zamyšlení nad jubileem Ireny Medňanské	4/60
Kubátová, G.: Vivat Jiří Teml	3/47
Přání Jiřímu Laburdovi – a to nejen vánoční...	4/62
Stavitel katedrály zvané Hudba	2/19

Zprávy

Coufalová, G.: Na začátku byla a je Dětská opera Olomouc	4/66
Gajdošíková-Zeleiová, J.: Etnopedagogické a muzikoterapeutické paradigmy v hudobnej pedagogike	1/14
Jiříčková, J.: Hudba na jevišti v Mladé Boleslavi	1/16
Kodejška, M.: Teorie a praxe hudební výchovy. Z doktorandské konference českých a slovenských pedagogických fakult	2/22
Kuková, M.: Tvorivostou k zážitku v orffovskom duchu	4/67
Lojdrová, J.: Studentské fórum a kongres EAS 2010 v tureckém Bolu	4/60

Drobnosti

Abstracts	1/17
Abstracts	2/35
Abstracts	3/53
Abstracts	4/70
Fait, L.: Renesanční osobnost polabského regionu	3/44
Obsah ročníku	4/72

O hudbě anglicky

Pecháček, S.: O hudbě anglicky – Keyboard Instruments (2nd Part)	1/18
Pecháček, S.: O hudbě anglicky – Wolfgang Amadeus Mozart	3/54
Pecháček, S.: O hudbě anglicky – The Twentieth Century (1st Part)	4/71

Notové přílohy

Výběr z židovských písní (Ajle, ljule, fejgele, Di alte kaše, Di mame hot mich gešikt, Der tate iz gegangen, Šlof, majn kind) sestavil Tomáš Novotný	1/A – D
Laburda, J.: Hospodářův rok. Krátké kánony na slova lidových pranostik a porekad	2/A – D
Hanzlík, B.: Podzim, Čarování – dětské písně s doprovodem klavíru na text F. Štastného a M. Černíka	3/A – D
Laburda, J.: Než začne padat sníh (Druhý sbor z cyklu „Než začne padat sníh“ na slova Jindřicha Balíka)	4/A – D

Rekapitulace pestrého obsahu celého ročníku přímo vyzývá autory i čtenáře k zamyšlení, co ještě v našem časopise postrádají a co by oni sami mohli nabídnout k jeho obohacení.

Redakce děkuje za spolupráci

Sienská škola a „dolce stile nuovo“ (Simone Martini a Francesco Landini)

Jaroslav Bláha

V italském a francouzském výtvarném a hudebním projevu 14. století – přesněji po roce 1330 – se prosazuje zdánlivě adekvátní tendence: výrazný příklon k světským námětům. Ty se ve výtvarném umění uplatňují zvýšeným zájmem o kurtoazní lyriku a výjevy ze života šlechty, v hudbě pak stále narůstající převahou světských hudebních forem nad sakrálními. Při důkladnějším rozboru se však odhalí i zřetelné rozdíly, jejichž kořeny spočívají v odlišném procesu společensko-historického vývoje Francie a Itálie ve 14. století, zejména pak v jeho druhé polovině. Proces „plíživé“ sekularizace ve francouzském malířství a hudbě druhé poloviny 14. století je spojen především s posílením vlivu dvorské šlechty a s ním spojeného procesu nostalgického návratu k rytířským ideálům minulosti jako formy úniku z depřimující reality. V Itálii je druhá polovina trecenta (14. století) spjata s nástupem humanismu, jehož průkopníci Francesco Petrarca a Cola da Rienzo pojali tuto ranou fázi nacionálně politicky – jako úsilí o obnovu západoférické říše. Šlechta zde naopak ztrácí své postavení a již od konce 13. století získává politickou moc borghesia (nejzámožnější měšťanstvo).

Výše lapidárně naznačená společensko-historická situace se promítla do formy i obsahu francouzského a italského malířství a hudby druhé poloviny 14. století – a to jak do společných, tak i rozdílných znaků. Společným jmenovatelem jsou narůstající realistické tendence, jistě do značné míry posílené triumfálním vítězstvím nominalismu ve druhé čtvrtině 14. století. Ty se ve Francii projeví zejména v sochařství a ve franko-vlámském proudu malířství. Přesto si stále silné pozice udržel tzv. dvorský či jinak lineárně rytmický styl. Adekvátní situace vykrytalizovala i v hudbě ars nova, což názorně demonstroval rozbor Machautova moteta v komparaci s iluminací J. Pucella v minulém medailonku (Hudební výchova 2010, č. 3). Zde se realistické tendence uplatnily ve větší přirozenosti hudebního projevu. Zároveň se však ve francouzské hudbě ars nova udržuje řada kompozičních principů charakteristických pro lineární kontrapunkt období ars antiqua: cantus firmus převzatý z gregoriánského chorálu, rytmus jako klíčový prostředek konstrukce hudební formy, samostatné texty pro jednotlivé hlasy atd. – a to především ve spojení s motetem jako dominantní hudební formou ars nova. Nelze však přehlédnout radikální nárůst světských forem, jako byl chanson, virelai, rondeau a další.

V Itálii byl razantní nástup realistických tendencí v malířství spojen již s poslední čtvrtinou 13. století jako důsledek reformy Rogera Bacona. Tento proslulý anglický nominalista z řádu františkánů nekompromisně změnil koncepci zobrazení biblických výjevů. Místo důrazu na zástupnou roli postav a předmětů jako symbolů transcendentního světa všeobecně prosazuje smyslově empirický způsob výtvarného „epického vyprávění“ biblických příběhů – tedy důraz na realistické zobrazení včetně prostředí výjevu. Názorným příkladem jsou nástěnné malby v horním kostele sv. Františka v Assisi – a to nejen ty, které jsou připisované Giottovi, klíčové osobnosti florentské školy, ale i fresky představitelů sienské školy: Simone Martiniho a bratří Lorenzettiů.



Simone Martini: Kristův příchod k rodičům, 1342

Pro konfrontaci se soudobou hudbou italské ars nova jsem vybral Simone Martiniho, a to hned z několika důvodů:

1. Vrcholná fáze tvorby Simone Martiniho vykazuje nejdůslednější syntézu italského malířství první poloviny 14. století se současným francouzským lineárně rytmickým stylem. Přesvědčivým důkazem je srovnání s Jeanem Pucellem (viz Hudební výchova 2010, č. 3). Jedním z důvodů této symbiózy byl Martiniho pobyt na dvoře Roberta z An-

jou, kde si osvojil charakteristický projev francouzského dvorského stylu.

2. Na sklonku života pobýval Simone Martini v Avignonu a jeho zralý malířský projev měl silný vliv na francouzské malířství druhé poloviny 14. století.
3. Symbióza realistických a dekorativních prvků v malířském projevu Simone Martiniho připomíná adekvátní tendence v hudbě Francesca Landiniho, dominantní osobnosti italské ars nova („stile dolce nuovo“) druhé poloviny 14. století.

I v italské hudbě se od druhé čtvrtiny 14. století – obdobně jako v malířství – uplatňují realistické tendence, a to především ve snaze o hudební vyjádření vztahu k smyslové skutečnosti. Již v první čtvrtině trecenta se prosazuje jako klíčová světská hudební forma madrigal na italský text obsahově zaměřený na přírodní náměty. Důležitý je akcent na těsné sepětí hudby s textem, které sleduje nejen přirozenost deklamace, ale i hudební vystižení proměn nálad či obsahových zvrátů. Výsledkem je skloubení hudby a textu v přirozený celek. Zaslouhou vynikajících básníků, především F. Petrarce a F. Saccettiho, dosáhly texty madrigalů vysoké kvality. Snaha o přirozenou a logickou symbiózu hudby a textu vede k úsilí o přirozenost hudebně výrazových prostředků. Melodie jsou zpěvnější, pravidelněji a přirozeněji členěné a klenuté a především jednodušší. S tím je úzce propojeno i přirozenější harmonické cítění, vyznačující se i nesmělými počátky kinetické (kadenční) harmonie s postupně se prosazující tercií jako základním harmonickým intervalem. Důsledkem je zjednodušení polyfonní faktury na dva, později na tři hlasy. Zjednodušení a řád melodické i harmonické složky a v neposlední řadě i absence pevného hlasu (chorálového tenoru) vedou k přehlednému a přirozenému vedení hlasů (kontrapunktu).

Francesco Landini (1335–1397) nepatří mezi nejznámější skladatele madrigalů – napsal jich pouze 13. Zato je autorem 141 ballat – hudební formy, která byla nejzřetelněji ovlivněna francouzskou ars nova. Landini tak podobně jako Martini dospěl k syntéze italského a francouzského hudebního projevu. Ve svých ballatách dokázal ideálně skloubit lyricky něžnou kantabilní melodii jako typický znak italské ars novy s ornamentálními melismatickými pasážemi francouzského typu i další charakteristické znaky obou národních podob hudby ars nova.

Výročí roku

Wilhelm Friedemann Bach (1710–1784)



Dvouhlasé invence, Tříhlasé sinfonie, Dobře temperovaný klavír atd. Naprostá většina klavíristů se téměř denně setkává či setkává s těmito „evergreeny“ z pera Johanna Sebastiana Bacha. Řada skladeb, jež jsou v současné době vydávány v rámci výše uvedených sbírek, má své původní zařazení v tzv. Knížce pro Wilhelma Friedemanna; tedy v učebnici klavírní hry primárně určené a dedikované Bachovu nejstaršímu, tehdy devítiletému synovi Wilhelmu Friedemannovi, zvanému „drážďanský“ nebo také „hallský“ Bach, jehož 300. výročí narození si v tomto roce připomínáme.

Wilhelm Friedemann Bach se narodil ve Výmaru 22. listopadu 1710 jako druhé dítě Johanna Sebastiana Bacha a jeho první manželky Marie Barbary (...1720). Po stránce hudebního vzdělání se nemohlo malému chlapci dostat lepšího učitele než v osobě vlastního otce, jenž ho učil především hře na klávesové nástroje a základům kompozice. Wilhelm Friedemann pak později pomáhal otci při opisech jeho skladeb. V roce 1717 se rodina J. S. Bacha odstěhovala z Výmaru do Köthenu. Po dalším přesunu Bachovy rodiny, tentokrát do Lipska (1723), pokračoval Wilhelm Friedemann ve studiu na Svatotomášské škole; o čtyři roky později se začal zdokonalovat ve hře na housle u Johanna Gottlieba Grauna v Merseburgu. Od roku 1729 studoval na lipské univerzitě práva, filozofii a matematiku. Byl vynikajícím a proslulým varhaníkem, o čemž svědčí např. jeho vítězství v konkurzu na místo varhaníka Sophienkirche

v Drážďanech roku 1733, tedy v jeho pouhých 23 letech. O třináct let později se stává varhaníkem Liebfrauenkirche v Halle. Po celou dobu byl v aktivním kontaktu se svým otcem, který ho plně podporoval v jeho kariéře.

Zdálo se, jako by zásadním mezníkem v životě Wilhelma Friedemanna bylo úmrtí jeho otce. Roku 1751, necelý rok po smrti J. S. Bacha, se oženil s Dorotheou Elisabeth Georgi; v manželství se jim narodily 3 děti: synové Wilhelm Adolf (1752), Gotthilf William (1754) a dcera Friederike Sophie (1757), která se jako jediná z dětí dožila dospělosti. W. F. Bach se v té době pro neshody v zaměstnání několikrát pokoušel o odchod z Halle, avšak neúspěšně. Roku 1762 byl jmenován dvorním kapelníkem (Hofkapellmeister) v Darmstadtu, nicméně varhanické místo v Halle opustil až od dva roky později, aniž by měl zajištěné jiné stálé místo. V dalších letech však stále zaměstnání nenalezl; věnoval se spíše koncertní činnosti, komponování a především učil. Roku 1768 žádal, patrně díky špatné finanční situaci, o znovupřijetí na své původní varhanické místo v Halle, byl však odmítnut. Odmítnutí přišlo i o pár let později, za pobytu v Braunschweigu (1771–1774), kdy se ucházel o místo varhaníka tamního kostela sv. Kateřiny. Poté se s rodinou přestěhoval do Berlína, kde zpočátku několikrát úspěšně koncertoval. Poslední léta svého života zde však prožil v chudobě. V Berlíně také 1. července 1784 zemřel.

Jak už jsme uvedli, Wilhelm Friedemann Bach proslul jako vynikající varhaník, a to zejména svými varhanními improvizacemi. Byl považován za nejtalentovanějšího z Bachových synů a dalo by se říci, že k J. S. Bachovi měl po mnoha stránkách ze synů nejbližší, zejména svým mistrovstvím kontrapunktu. Přestože se věnoval především povolání varhaníka, zanechal po sobě řadu pozoruhodných a na svou dobu velmi progresivních kompozic. Řada jeho skladeb (jako např. *Duet pro dvě flétny F dur, F 57¹*) totiž působí raně romantickým dojmem! Friedemannovy skladby se vyznačují virtuozitou, zpěvností, lehkostí, bohatou ornamentikou, poutavou harmonií a uměním kontrapunktu. Nalezneme v nich plno vzrušení a emocí (např. *Polonaise No. 8 e moll*) nebo smysl pro hudební vtíp (např. *Sinfonia in F „Dissonant“*). Z jeho nejvýznamnějších skladeb můžeme dále připomenout např. *Fantazii e moll*

¹ Pozn. autora: F = zkratka příjmení Falck, patřící životopisci W. F. Bacha – dostupné např. na serveru Youtube.

nebo *Sinfonii d moll, F 65*. Friedemannovo dílo není tak obsáhlé jako dílo jeho otce, nicméně čítá více jak 100 skladeb pro klávesové nástroje (cembalo, hammerklavier, varhany), zejména fugy, polonézy a fantazie, dále sonáty, koncerty, suity, preludia, fugy a chorálové předehry, téměř 20 skladeb pro komorní obsazení (duety pro dvě flétny, dvoje housle, triové sonáty), 8 symfonií, dvě mše, tři desítky kantát (chrámové i světské) nebo chorálů ad.

W. F. Bach se spolu se svým bratrem C. Ph. E. Bachem stali „pramennými zdroji“ pro Johanna Nikolausa Forkela, prvního životopisce J. S. Bacha. Oba bratři také zdědili z pozůstalosti po otci řadu rukopisů jeho skladeb; některé z nich, zejména orchestrální kusy z dědictví W. F. Bacha, byly pro generace budoucí patrně bohužel ztraceny, neboť je W. F. Bach použil např. na zaplacení dluhů. Mezi dochované skladby z tohoto dědictví patří např. Rukopis Matoušových pašijí, které se k Mendelssohnovi-Bartholdymu dostaly díky příbuzenskému vztahu s žačkou W. F. Bacha.

Vrátme se však ještě jednou zpět se Knížce pro Wilhelma Friedemanna. *Klavier-Büchlein vor Wilhelm Friedemann Bach* začal J. S. Bach psát – jak stojí na úvodní stránce – 22. ledna 1720. Knížka v úvodu seznamovala (po vzoru tehdejších učebnic) malého Wilhelma Friedemanna (a potažmo další žáky) s notopisem ve starých i moderních klíších. Kromě uvedené obsahuje přes 60 skladeb nebo fragmentů: Preludia (11 preludií z 1. dílu Dobře temperovaného klavíru a několik preludií z Dvanácti malých preludií), Praeambula (Dvouhlasé invence), Fantazie (Tříhlasé sinfonie), několik drobných skladeb tanečního charakteru, mezi nimi některých také od W. F. Bacha, a konečně tři svity od J. Ch. Richtera, G. Ph. Telemanna a H. G. Stölzela. Významnou částí Knížky je stať věnovaná ozdobám a jejich interpretaci, čímž se toto dílo stává cenným dokumentem zejména pro interpretační praxi hudby 18. století.

Literatura:

- BACH, J. S. *Klavierbüchlein für Friedemann Bach*. Kassel : Bärenreiter, 1929.
- FALCK, M. *Wilhelm Friedemann Bach; Sein Leben und seine Werke, mit thematischem Verzeichnis seiner Kompositionen und zwei Bildern*. Leipzig : C. F. Kahnt, 1919.
- ZAVARSKÝ, E. *Johann Sebastian Bach*. Praha : Supraphon, 1986.
- Foto: zdroj <http://cs.wikipedia.org/>.

FROM THE CONTENT

The series *Music and Painting* prepared by J. Bláha has succeeded to the 14th century, when more and more secular topics steadily gained ground both in music and visual art. The promoters of these ideas are introduced in the very name of the essay: *Siena School and "Dolce Stile Nuovo"* (Simone Martini and Francesco Landini).

K. Doležalová comments on the result of the unique project called *Research on Children Creativity*. An extensive survey has proved that children participation in art activities significantly influences their creative abilities in the future.

In her essay *The Possibilities of Using Post-Modern Compositions in Music Education*, K. Krynická clarifies the meaning of the word "post-modernism" and leads pupils to understanding of a poly-stylistic composition in contemporary music in her lesson with visual aids (e.g. cards different in form and content).

In her report *Students' Forum and Congress EAS 2010 in Turkish Bol*, J. Lojdová stresses the position of this active students' organization. Students, the future music teachers, should enable their pupils to develop their creativity and thus enrich Czech music traditions.

A. Sládková describes the introduction of interactive board and computer programmes into classes. She has called her methodological instructions *Performing Magic with Tchaikovsky*.

J. Rutrlová has also prepared methodological instructions called *Demonic Ride or Sabre Dance in a Devil Way*. She has developed the well-known rhythm into motion games for younger and older pupils.

We hope readers will be interested in the portraits of celebrating people, reviews, other news and review by M. Nováková, and we hope them to notice the regular section on music anniversaries, English lesson and the anniversary of the year which P. Bělohávková has devoted to Wilhelm Friedemann Bach.

The note supplement contains the second choir part by J. Laburda called *Before it Starts Snowing*.

AUS DEM INHALT

Der Zyklus von J. Bláha ist bis ins 14. Jahrhundert aufgerückt, in welchem in Musik und bildender Kunst sich immer mehr irdische Themen durchsetzen. Vertreter dieses Trends sind schon im Titel des Beitrags vorgestellt: Die sienesische Schule und „dolce stil nuovo“ (Simone Martini und Francesco Landini).

K. Doležalová kommentiert die Ergebnisse des einzigartigen Projekts „Die Erforschung des Gestaltungstriebes bei Kindern“. Eine umfangreiche Untersuchung hat zuverlässig bewiesen, dass die Einbeziehung der Kinder in künstlerische Aktivitäten deren künftige gestalterische Fähigkeiten bedeutend beeinflusst.

K. Krynická erklärt die Bedeutung des Wortes Postmoderne in ihrem Beitrag „Die Möglichkeiten der Anwendung von postmodernen Kompositionen im Unterricht“ und in einer Beispielstunde mit Verwendung von anschaulichen Hilfsmitteln (z. B. mit in Form und Inhalt unterschiedlichen Karten) führt sie die Schüler zum Verständnis von poly-stilgerechten Kompositionen in der zeitgenössischen Musik.

J. Lojdová hebt in ihrem Bereich „Das Studentenforum und der Kongress EAS 2010“ im türkischen Bolu die Position dieser aktiven Studentenorganisation hervor, die in ihrer zukünftigen Rolle als Lehrer ihren Schülern ermöglichen sollten, ihre Kreativität zu entwickeln und damit auch die tschechischen musikalischen Traditionen zu bereichern.

A. Sládková nutzt die Möglichkeiten der direkten Einbindung von interaktiven Tafeln oder Computerprogrammen im Unterricht. Ihrer methodischen Anleitung gab sie den Namen „Zaubern mit Tschajkowskij“.

J. Rutrlová hat eine methodische Anleitung mit dem Titel „Die Teufelsfahrt oder der Säbeltanz nach Teufelsart“ erarbeitet. Den bekannten munteren Rhythmus hat sie in Bewegungsspiele für jüngere und ältere Schüler eingearbeitet.

Sicher fesseln den Leser Artikel über Jubilare, Rezensionen und andere Nachrichten sowie Kritiken von M. Nováková und sicher übersehen sie auch nicht die Rubriken mit den Musikjubiläen, der Englischlektion und dem Jubiläum des Jahres, das P. Bělohávková Wilhelm Friedemann Bach gewidmet hat. Die Notenbeilage enthält den Chor II mit „Bevor der Schnee fällt“ von J. Laburda.

Časopis pro hudební a obecně estetickou výchovu školní a mimoškolní

ROČNÍK 18 • 2010 • ČÍSLO 4

OBSAH

<i>Kateřina Doležalová: Výzkum dětské tvořivosti</i>	55
<i>Hana Krynická: Možnosti využití postmoderních skladeb ve výuce</i>	57
<i>Miloš Kodejška: Zamýšlení nad jubileem Ireny Medňanské</i>	60
<i>Jaroslava Lojdová: Studentské fórum a kongres EAS 2010 v tureckém Bolu</i>	60
<i>Přání Jiřímu Laburdovi – a to nejen vánoční</i>	62
NOTOVÁ PŘÍLOHA	
<i>Jiří Laburda: Než začne padat sníh (Druhý sbor z cyklu „Než začne padat sníh“ na slova Jindřicha Balíka)</i>	
<i>Adéla Sládková: Čarování s Čajkovským</i>	63
<i>Jitka Rutrlová: Pekelná jízda aneb Šavlový tanec po čertovsku</i>	64
<i>Gabriela Coufalová: Na začátku byla a je Dětská opera Olomouc</i>	66
<i>Mária Kuková: Tvorivostou k zážitku v orffovskom duchu</i>	67
<i>Monika Nováková: Dívati se, nebo diviti se?</i>	68
<i>Klaudia Košalová: Najnovšie poznatky muzikoterapeutického diania</i>	69
<i>Petra Bělohávková: Z hudebních výročí (říjen – prosinec 2010)</i>	70
<i>Abstracts</i>	70
<i>Stanislav Pecháček: O hudbě anglicky – The Twentieth Century (1st Part)</i>	71
<i>Obsah ročníku</i>	72

OBÁLKA

2. strana: Jaroslav Bláha: Sienská škola a „dolce stile nuovo“ (Simone Martini a Francesco Landini)
3. strana: Petra Bělohávková: Výročí roku – Wilhelm Friedemann Bach

V čísle byly použity kresby Jolany Fenclové

Řídí redakční rada:

doc. PaedDr. Hana Váňová, CSc., (předsedkyně),
doc. PhDr. Ivana Ašenbrennerová, Ph.D., (PdF UJEP Ústí nad Labem), prof. PhDr. Eleonóra Baranová, CSc., (PedF UMB, Banská Bystrica, SR), PhDr. Petra Bělohávková, Ph.D., Mgr. Ivana Čechová, prof. Belo Felix, Ph.D., (UMB, Banská Bystrica, SR), PaedDr. Jan Holec, Ph.D., (PedF JU České Budějovice), prof. PhDr. Eva Jenčková, CSc., (PdF UHK), PhDr. Blanka Knopová, CSc., (PdF MU Brno), doc. PaedDr. Miloš Kodejška, CSc., doc. Mgr. Art. Irena Medňanská, Ph.D., (PU Prešov, SR), prof. PaedDr. Eva Michalová, CSc., (UMB, Banská Bystrica, SR), prof. PaedDr. Michal Nedělka, Ph.D., prof. Mag. Dr. Franz Niermann (Universität für Musik und darstellende Kunst Wien, University of Music and Performing Arts, Viena, Rakousko), doc. Mga. Jana Palkovská, doc. PhDr. Stanislav Pecháček, Ph.D., prof. UŠ dr. hab. Wieslava Alexandra Sacher, (Wydział Pedagogiki i Psychologii Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach, Polsko), prof. Dr. Carola Schormann, (Fach Musik, Leuphana Universität Lüneburg, SRN), doc. PaedDr. Marie Slavíková, CSc., (PdF ZU Plzeň), doc. Mgr. Art. PhDr. Jozef Vereš, CSc., (PdF UKF, Nitra, SR).

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

Výkonná redakce: PaedDr. Dagmar Soudská

Grafická úprava: Stanislava Jelínková

Vydává: Univerzita Karlova v Praze – Pedagogická fakulta – vydavatelství
Vychází 4x ročně: Roční předplatné 260 Kč, jednotlivý výtisk 65 Kč + poštovné a balné
Tisk: Tiskárna Regleta, spol. s r. o., Novovysočanská 24 N, 190 00 Praha 9
Administrace, objednávky a fakturace: tel. 272 932 840; e-mail: cernochova@upcmil.cz

Upozornění autorům:

Text příspěvků zasílejte v elektronické podobě na e-mailovou adresu vanova.ha@seznam.cz.
Obrazový a notový materiál se vrací pouze na vyžádání, příspěvky nejsou honorované.
Redakce si vyhrazuje právo nezbytné úpravy rukopisů a jejich krácení.

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

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

IFH NADACE
ČESKÝ
HUDEBNÍ
FOND

*Časopis je vydáván
za finanční spoluúčasti
NČHF*

HUDEBNÍ VÝCHOVA



*Veselé vánoční hody, zpěv koled ve slavnostní rodinné pohodě,
hodně radostných překvapení pod stromečkem
a do nového roku 2011
štěstí, zdraví, „pokoj svatý“
vinšuje Vám redakce*

Než začne padat sníh

Druhý sbor z cyklu "Než začne padat sníh" na slova Jindřicha Balíka

JIRÍ LABURDA

Sostenuso moderato

Soprano

Alto

Piano

mp

7

S. *mp*
Už je, vrá - no, do - o - rá - no, už tě br - zo pře - j - de smích,

A.

Pno.

11

S.
zí - tra rá - no zač - ne, vrá - no, rá - no zač - ne pa - dat sníh.

A.

Pno.

15

S. UŽ je, vrá - no, do - o - rá - no, přes-ta-neš se br-zo smát, zí-tra rá - no

A. UŽ je, vrá - no, do - o - rá - no, přes-ta-neš, přes-ta-neš se br-zo smát, zí-tra rá -

Pno. *mf*

20

S. zač - ne, vrá - no, rá - no zač - ne pa - dat sníh.

A. -no, zač - ne, vrá - no, zač - ne pa - dat sníh.

Pno.

25

S. Sníh po - le za - chu - me - lí a bu - de vo - nět

A. Sníh po - le za - chu - me - lí a bu - de vo - nět jme - lí

Pno. *mf*

29

S. jme - lí u pta - čích hnízd, snih

A. a bu - de vo - nět jme - lí u pta - čích hnízd, snih po - le za - chu -

Pno.

34

S. po - le za - chu - me - lí, co bu - deš tý - den ce - lý, vrá - no, teď

A. me - lí, co bu - deš tý - den ce - lý, co bu - deš tý - den ce - lý,

Pno.

39

S. jíst?

A. vrá - no, teď jíst?

Pno.

44 *mp*

S. Už je, vrá - no, do - o - rá - no, už tě br - zo pře - j - de smích, zí - tra rá - no

A. *mp*
Už je, vrá - no, do - o - rá - no, už tě, už tě br - zo pře - j - de smích, zí - tra rá -

Pno. *mp*

49

S. zač - ne, vrá - no, zí - tra rá - no, zí - tra zač - ne pa - dat sníh,

A. -no zač - ne, vrá - no, zí - tra rá - no zač - ne, vrá - no, zí - tra rá - no

Pno.

54

S. sníh.

A. *pp*
zač - ne pa - dat sníh.

Pno. *pp*