

ZÁPADOČESKÁ UNIVERZITA V PLZNI

FAKULTA PEDAGOGICKÁ
KATEDRA HUDEBNÍ KULTURY

HUDEBNÍ VÝCHOVA A TVOŘIVOST

BAKALÁŘSKÁ PRÁCE

Adéla Jurnečková

Specializace v pedagogice, obor Hudba se zaměřením na vzdělávání

Vedoucí práce: Doc. PaedDr. Marie Slavíková, CSc.

Plzeň 2018

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci vypracovala samostatně s použitím uvedené literatury a zdrojů informací.

V Plzni, 27. dubna 2018

.....
vlastnoruční podpis

Chtěla bych velmi poděkovat své vedoucí bakalářské práce Doc. PaedDr. Marii Slavíkové, CSc. za odborné vedení, za pomoc a cenné rady při zpracování této práce.

ZDE SE NACHÁZÍ ORIGINÁL ZADÁNÍ KVALIFIKAČNÍ PRÁCE

OBSAH

Úvod	2
1 TVOŘIVOST, JEJÍ ZNAKY A DRUHY	4
1.1 DEFINICE POJMU TVOŘIVOST A NĚKTERÉ POHLEDY NA TENTO POJEM.....	4
1.2 HUDEBNÍ TVOŘIVOST	7
1.3 DĚTSKÁ HUDEBNÍ TVOŘIVOST	8
2 HISTORICKÝ POHLED NA VÝVOJ PŘÍSTUPŮ K HUDEBNÍ PEDAGOGICE A K TVOŘIVOSTI V HUDBĚ SE ZAMĚŘENÍM NA JANA AMOSE KOMENSKÉHO, JAKUBA JANA RYBU, FERDINANDA KRCHA A JEHO DŮM DĚTSTVÍ V KRNSKU, CARLA ORFFA A PAVLA JURKOVIČE.	12
2.1 JAN AMOS KOMENSKÝ.....	12
2.2 JAKUB JAN RYBA.....	15
2.3 FERDINAND KRCH A JEHO DŮM DĚTSTVÍ V HORNÍM KRNSKU	18
2.4 CARL ORFF A JEHO SCHULWERK	21
2.5 PAVEL JURKOVIČ (1933 – 2015)	23
2.6 SOUČASNÁ KONCEPCE HUDEBNÍ VÝCHOVY A JEJÍ PODOBA V RVP ZV	24
2.7 CO MAJÍ PRINCIPY TĚCHTO OSOBNOSTÍ SPOLEČNÉHO?.....	30
3 PEDAGOGICKÉ ASPEKTY HUDEBNÍ TVOŘIVOSTI.....	31
3.1 HUDEBNÍ ČINNOSTI.....	31
3.2 HUDEBNÍ HRY.....	33
4 HUDEBNÍ KURZ RODINA ZPÍVÁ, HRAJE A TANCUJE (P. JURKOVIČ), JEHO PŘÍNOS PRO HUDEBNÍ VÝVOJ DĚTÍ A PRO PEDAGOGY.....	34
4.1 O KURZU - HISTORIE VZNIKU	34
4.2 INFORMACE O LEKTORECH	35
4.3 HARMONOGRAM KURZU	36
4.4 PŘÍNOS KURZU PRO PEDAGOGY	37
4.5 VLASTNÍ ZHODNOCENÍ KURZU.....	37
ZÁVĚR.....	39
RESUMÉ	40
SEZNAM LITERATURY A POUŽITÝCH PRAMENŮ	41
PŘÍLOHY	I

Úvod

Proč jsem si vybrala toto téma?

Při studiu hudební pedagogiky jsem měla možnost se seznámit s různými přístupy k problematice vyučování hudby a hudební výchovy. Zaujalo mne několik osobností, které se zabývaly touto problematikou, konkrétně Jan Amos Komenský, Jakub Jan Ryba, Ferdinand Krch a jeho Dům dětství v Krnsku, Carl Orff a z něho vycházející Pavel Jurkovič.

Hudební výchova za posledních zhruba sto let prošla četnými a zásadními proměnami. Změnil se aktivní vztah dětí k hudbě, vyplývající z mnoha sociologických příčin, který má významné důsledky pro dítě i pro strukturu a obsah školního vzdělávání. Tvořivost jako obecná lidská vlastnost je v dnešní době vyzdvižována jako protiklad k technokratickému a mechanickému učení a práci. V dnešním světě prudký rozvoj techniky sice přináší společenský pokrok, ale také s sebou nese některé problémy vnitřního života člověka, např. ztrátu jeho vlastních tvořivých sil a zvláště pak receptivní vztah ke světu, životu i umění. Proti těmto nežádoucím jevům je proto nutný rozvoj tvořivé aktivity člověka, která je základní lidskou vlastností a schopností na straně jedné, a zároveň můžeme chápat tvořivost jako specifickou hudební schopnost, která se rozvíjí pomocí hudebních činností. Základním rysem tvořivosti je objevování, vynalézání a tvorba nového.

Dnes také máme jinou pedagogickou dokumentaci, hudební výchova prošla reformami (např. myšlenky Otakara Hostinského, tj. umělecké vzdělání pro všechny, příprava dětí k vnímání hudebních děl; výchovné koncerty; reformy školní hudební výchovy Konráda Pospíšila; František Čáda a jeho poznatky o hudební tvořivosti dětí od raného věku; Schulwerk Carla Orffa a jeho česká adaptace P. Ebena a I. Hurníka a další.) Domnívám se, že v díle předchůdců dnešní hudební výchovy a pedagogiky můžeme nalézt četná poučení, odpovídající na otázky problémů ve výchově a vzdělávání.

Cílem mé bakalářské práce bude objasnit významné pedagogické myšlenky z hlediska tvořivosti, zejména hudební, těchto pěti osobností, a nastínit možnosti využití těchto myšlenek v aktuálním životě a v současné školní praxi.

V první části práce definuji termíny tvořivost a hudební tvořivost z hlediska psychologie osobnosti, hudební psychologie a částečně i hudební pedagogiky.

Druhá kapitola bude věnována podrobnější charakteristice několika významných představitelů, jejich principů a chápání tvořivosti v kontextu hudebního vyučování v různých historických obdobích. Budu hledat společné znaky přístupů těchto osobností k hudebnímu vzdělávání a k tvořivosti.

Ve třetí kapitole se dotknu pedagogických aspektů hudební tvořivosti a představím některé způsoby, jak se dá hudební tvořivost rozvíjet.

Ve čtvrté kapitole představím hudební kurz Rodina zpívá, hraje a tancuje, protože jej považuji za zajímavý příklad tvořivých přístupů ve výchově, jeho metody seznamování dětí s hudbou, založené na principech Carla Orffa, a jeho využití pro pedagogy a školní praxi.

1 TVOŘIVOST, JEJÍ ZNAKY A DRUHY

1.1 DEFINICE POJMU TVOŘIVOST A NĚKTERÉ POHLEDY NA TENTO POJEM

Existuje mnoho různých definic tvořivosti. Vybrala jsem alespoň několik možných pohledů na tento pojem.

P. Drkula uvádí, že „zákonitosti kreativity jsou v současnosti problémem řešení nejen ve sféře hudby, výtvarném umění a umění obecně, ale i v širším okruhu oblastí, jako je např. psychologie, pedagogika, či přímo samostatná teorie tvorby. Problematika tvořivosti je reflektována zejména v hudebně výchovné oblasti, kde má zájem o zkoumání tohoto problému prokazatelnou dějinnou linii.“¹

V posledních desetiletích vzniklo několik monografií v o hudební tvořivosti např. *Hudební tvořivost žáků mladšího školního věku* H. Váňové, která je postavena na teoretickém i praktickém studiu hudební tvořivosti, nebo práce V. Drábka *Tvořivost a integrace v receptivní hudební výchově*, která se týká hudební tvořivosti na školách a uvádí toto téma do širších souvislostí.

V publikaci *Psychologie ve školní praxi* můžeme k problematice tvořivosti nalézt následující text: „...Jedním přístupem k tomuto problému je pokládat tvořivost za zvláštní druh myšlení; za myšlení, které se vyznačuje původností a pohotovostí, které se oproštuje od dosavadních způsobů a přináší něco nového.“²

S tvořivostí se podle této publikace pojí i tzv. divergentní myšlení, což můžeme definovat jako „schopnost navrhnout řadu možných řešení daného problému, konkrétně problému, pro nějž neexistuje jen jedno správné řešení.“³

Ke zjištění divergentního myšlení se používají zkoušky s otevřeným koncem, tedy takové, u nichž neexistují správné nebo špatné odpovědi. Hodnotí se pohotovost, původnost a rozmanitost odpovědí.

Podle Ivana Poledňáka je tvořivost „označení pro určitou kvalitu lidské aktivity, významnou v oblasti umění a konkrétně hudby. Je to „relativně stálá „generální“

¹ Co je to vlastně kreativita? – 2. část. *Metodický portál RVP - Modul Články* [online]. Dostupné z: <https://clanky.rvp.cz/clanek/c/G/10917/co-je-to-vlastne-kreativita-2.-cast.html/>

² FONTANA, David. *Psychologie ve školní praxi: příručka pro učitele*. Vyd. 3. Přeložil Karel BALCAR. Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-725-1, str. 132

³ tamtéž, str. 132

schopnost (jednotlivce, ale i kolektivu) nalézat nová řešení, realizovat inovace, vytvářet hodnoty atp.“⁴

Psychologie v učitelské praxi Václava Holečka definuje tvořivost jako „činnost, jejímž výsledkem jsou nové, originální výtvoř.“⁵

Ve *Výkladovém slovníku z pedagogiky* můžeme nalézt, že tvořivost je „soubor vlastností osobnosti, který umožňuje tvůrčí činnost, tvůrčí řešení problémů.“⁶

Kolektiv autorů katedry psychologie FPE ZČU ve svých skriptech z obecné psychologie definuje tvořivost jako „činnost, jejímž výsledkem jsou nové, originální výtvoř.“⁷

V publikaci *Pozornost, motivace, relaxace a tvořivost dětí ve škole* od Jozefa Lokši a Ireny Lokšové se definuje tvořivost jako „vytváření pro subjekt (jedince) nebo určitou skupinu nových, užitečných řešení a produktů, a to při úlohách, které jsou spíše heuristického (divergentního) než algoritmického (konvergentního) typu.“⁸

Tamtéž můžeme najít následující myšlenky týkající se tvořivosti a tvořivého vyučování:

Koncepce tvořivého vyučování představuje ucelený komplex cílů, metod a postupů, které směřují k rozvíjení tvořivosti žáků a k formování tvořivé osobnosti v rámci vyučování.

Základní teoretická východiska k rozvíjení tvořivosti představují tyto principy:

- tvořivost je vlastní všem psychicky zdravým jedincům;
- má procesuální charakter;
- rozvíjí se činností;
- od tvořivé činnosti žáků není třeba očekávat bezprostřední sociální přínos, má však velký význam pro rozvíjení jejich poznávacích a rozumových schopností a pro mnohostranný vývoj osobnosti.

⁴ POLEDŇÁK, Ivan. ABC stručný slovník hudební psychologie. Praha: Editio Supraphon, 1984, str. 389

⁵ HOLEČEK, Václav. *Psychologie v učitelské praxi*. Praha: Grada, 2014. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-3704-1, str. 49

⁶ KOLÁŘ, Zdeněk. *Výkladový slovník z pedagogiky: 583 vybraných hesel*. Praha: Grada, 2012. ISBN 978-80-247-3710-2, str. 151

⁷ KOLEKTIV AUTORŮ. *Kapitoly z obecné psychologie pro učitele*. Vyd. 4. nezměněné. Plzeň: Pedagogická fakulta ZČU v Plzni, 1994. ISBN 80-7043-124-5, str. 68

⁸ LOKŠOVÁ, Irena a Jozef LOKŠA. *Pozornost, motivace, relaxace a tvořivost dětí ve škole*. Praha: Portál, 1999. Pedagogická praxe. ISBN 80-7178-205-x, str. 113

Základem tvořivého vyučování je navození podmínek pro rozvoj tvořivosti žáků a pro uplatnění různých druhů tvořivých činností ve vyučování. Ústředním činitelem tvořivého vyučování je učitel, který zná mechanismy a zásady rozvíjení tvořivosti žáků a uplatňuje je ve vyučování.

K pravidlům tvořivého vyučování patří (Kováč, Kováčová, 1986)⁹

- nežádat jednoznačně správné řešení problémů, podněcovat žáky k vytváření alternativních řešení;
- nepředpokládat, co dítě ví nebo neví, ale snažit se poznat skutečnou úroveň jeho schopností a vědomostí;
- nepotlačovat samostatnost a humor, vytvářet tvořivou atmosféru ve třídě;
- ve fázi tvoření nehodnotit, v nejlepším případě nenápadně usměřňovat tok myšlenek.

Výchova k tvořivosti je možná a potřebná ve všech věkových úrovních. Tvořivost se může rozvíjet ve všech vyučovacích předmětech. Základní zásadou je nahradit určitou část netvořivých úloh konvergentního typu cvičeními divergentního charakteru; podněcovat u žáků produkování myšlenek, nápadů, kladení otázek.

Důležitým předpokladem rozvoje tvořivosti je motivovat žáka tak, aby měli radost a požitky z pochopení probíraného učiva, a respektovat přitom jejich individuální vložky.

Aby žáci byli ochotni tvořivě riskovat při řešení úkolů a problémů, je třeba podporovat jejich samostatnost, pozitivní sebehodnocení a zodpovědnost, sebejistotu a sebevědomí.

Stimulace rozvoje tvořivého potenciálu žáků ovšem vyžaduje obdobnou přípravu učitelů, kteří by se měli obeznámit se základy psychologie tvořivé činnosti, se znaky tvořivých úloh, s principy jejich tvorby, s metodami jejich aplikace atd.

Náročnost tvořivého vyučování vyžaduje rovněž vytvořit pro učitele podmínky: potřebný prostor a časové možnosti k této činnosti se žáky. Chceme – li vychovávat k tvořivosti,

⁹ Kováč, T., Kováčová, E.: Možnosti rozvíjania tvorivosti detí a mládeže vo výchovno – vzdelávacej praxi. In: *Psychologické poradenstvo a jeho podiel při formovaní a výchove osobnosti socialistického člověka*. Košice, Vsl. vydavateľstvo, 1986

bude to vyžadovat redukci rozsahu učiva, který svou předdimenzovaností často znemožňuje širší využití tvořivé vyučovací metody. (Jurčová, 1989)¹⁰

1.2 HUDEBNÍ TVOŘIVOST

*Hudební tvořivost je schopnost vytvářet nová hudebně výrazová spojení k vyjádření pocitů a myšlenkových pochodů subjektu.*¹¹

Hudební psychologie pro učitele uvádí, že „za tvořivost v pravém slova smyslu však považujeme hudební produkci, tj. proces, jehož výsledkem je nové hudební dílo.“¹²

Čeština rozlišuje výrazy tvorba a tvořivost. Pojem tvorba se používá pro vrcholný tvůrčí akt, jehož výsledkem jsou originální díla umělecká či vědecká. V hudebně výchovném procesu usilujeme rozvojem tvořivých schopností v praktických hudebních činnostech o hudební tvořivost jako trvalou vlastnost osobnosti.

Tvořivost tak v sobě spojuje aspekt činnostní a osobnostní a stává se multidimenzionálním jevem. Takto vymezený pojem pak odpovídá obecně používanému pojmu kreativita (z latinského *creare* = tvořit, plodit, zrodit).

Pojmosloví tohoto málo probádaného jevu je dosud nejednotné a neustálené, se značným významovým rozptylem. Kromě pojmů tvorba a tvořivost, kterých se často (ne zcela správně) používá jako synonym, se objevuje řada dalších názvů: vynalézavost, tvůrčí aktivita, umělecká exprese, tvořivé myšlení, produktivní myšlení apod. V historickém vývoji byla tvořivost často skryta za jinými pojmy – hovořilo se o genialitě, invenci, inspiraci, intuici, imaginaci, inteligenci apod. Ve 20. století krystalizuje speciální terminologie, objevují se takové názvy jako ingenuita, konvergentní a divergentní myšlení apod. Po roce 1950 v souvislosti s vystoupením J. P. Guilforda se ujal termín *creativity* (někdy též *creation*, *creativity*).¹³

¹⁰ Jurčová, M.: *Rozvíjanie tvorivého myslenia žiakov vo vyučovaní na základnej škole*. Bratislava, PUmB 1989

¹¹ Slavíková, M. *Úvod do hudební psychologie*. Texty přednášek (studijní opora)

¹² SEDLÁK, František a Hana VÁŇOVÁ. *Hudební psychologie pro učitele*. Praha: Karolinum, 2013. ISBN 978-80-246-2060-2, str 275

¹³ Tamtéž, str. 287 - 288

1.3 DĚTSKÁ HUDEBNÍ TVOŘIVOST

H. Váňová uvádí v *Hudební psychologii pro učitele* následující definici a myšlenky k dětské hudební tvořivosti:¹⁴

Pro označení dětské hudební tvořivosti se v odborné literatuře používá celá škála výrazů počínaje hudební expresí – vyjádřením sebe sama, své mysli, citů prostřednictvím hudby – dále pak improvizací, naivním dětským komponováním, přes různé další termíny, jako např. důvěrné setkání s hudební řečí, hudební hra zaměřená k cíli, hravé muzicírování, atd.

Výstižnou charakteristiku dětské hudební tvořivosti podal již počátkem minulého století A. L. Ferriere (*L'école active*, II.díl. Neuchatel-Geneve 1922, s 223), který v ní vytyčil tyto základní prvky:

- dětská tvořivost vyvěrá ze spontánní inspirace a přímo ze subjektu dítěte;
- tato inspirace má citový náboj, který se projevuje radostí ze zdařeného výkonu;
- inspirace je zacílena; dítě chce něco vytvořit a začleňuje do nových vztahů staré prvky;
- vyjadřuje se myšlenkovou nebo tělesnou aktivitou v různém poměru;
- toto vyjádření je relativně nové, což je odlišuje od pouhé imitace.

Tvořivost dítěte rozvíjíme jako trvalou vlastnost osobnosti. Lze ji považovat za „*elementární, samostatnou a vysoce motivovanou hudební činnost, která na základě předchozí hudební zkušenosti vytváří relativně novou a objektivně vyjádřenou hudební kvalitu, jejíž hodnota tkví především ve výchovném významu pro dítě*“. (Váňová, H. *Pěvecká tvořivost na základní škole*. Praha: SPN 1984, str. 11).

Dětská hudební tvořivost se podstatně liší od hudební umělecké tvorby tím, že je elementární a především jednoduchá improvizace pěvecká, instrumentální a hudebně pohybová. Dítě se při bezprostředním vyjádření vzniklého nápadu hudební činnosti stává zároveň v jednom okamžiku i interpretem, což vyjadřuje dětskou spontaneitu, hravost a přirozenost. Improvizace vzniká nejprve jako pouhé experimentování s tóny, hledání

¹⁴ SEDLÁK, František a Hana VÁŇOVÁ. *Hudební psychologie pro učitele*. Praha: Karolinum, 2013. ISBN 978-80-246-2060-2

výrazu, obměňování známých písní a nalézání nových stránek již dříve vnímané hudby. U hudebně vyspělejších dětí se pak může tvořivost projevit jako „naivní dětské komponování“, které je ale již spojeno se znalostí notového písma a zpěvem z not nebo hrou na nástroj. Originalitu a samostatnost dětských hudebně tvořivých projevů je třeba hodnotit relativně ve vztahu k získaným hudebním zkušenostem, dovednostem i vědomostem. Dětská tvořivost obvykle nemá uměleckou a společenskou hodnotu, má však velkou výchovnou cenu pro dítě samé, pro kultivaci jeho hudebnosti a pro rozvoj celé jeho osobnosti.

Jak bychom mohli charakterizovat tvořivé dítě, tvořivého žáka? V publikaci *Pozornost, motivace, relaxace a tvořivost dětí ve škole* nalezneme, že „Tvořiví žáci málo dají na společenské konvence a mínění jiných, jsou samostatní, agresivnější, nemají chuť zapojovat se do činností skupiny a relativně dobře snášejí izolaci od ostatních členů skupiny. Těžko snášejí naopak normy a předpisy skupiny a vyhýbají se jim, neradi se přizpůsobují jiným, jsou nekonformní, projevuje se u nich silná tendence k sebeaktualizaci, jsou introvertní, disponují silnou sebejistotou apod. (Ďurič, 1981)¹⁵

V třídním kolektivu se často projevují jako nedisciplinovaní až hyperaktivní. Projevují averzi vůči šablonám, stereotypům a mechanickému učení zaměřenému na zapamatování. Často pracují bez přímého příkazu. Ve snaze poznat podstatu věcí v příčinných a jiných logických souvislostech a vztazích kladou učitelům velmi často otázky. Projevují ochotu pomáhat spolužákům. Jsou odvážní, optimističtí, ale i hraví. Umějí lépe zevšeobecňovat, dělat závěry.¹⁶

V publikaci *Hudební psychologie pro učitele* nalezneme další postřehy z oblasti dětské hudební tvořivosti, které vycházejí z psychologických výzkumů a pedagogických zkušeností, např. na maďarských školách s rozšířenou hudební výchovou potvrzují, že předpoklady pro hudební tvořivost má v různé míře a kvalitě každé normálně se rozvíjející dítě. Byly vyvráceny názory, které omezovaly tvořivou činnost jen na dospělý věk a nepřipouštěly ji u dětí. Potvrdilo se, že rozvoj tvořivosti urychluje hudební vývoj dětí. Vede též k lepšímu chápání a prožívání hudby, tím, že tvořící žáci mnohem lépe pronikají do její

¹⁵ ĎURIČ, L. *Úvod do pedagogickej psychológie*. Bratislava: SPN, 1981

¹⁶ LOKŠOVÁ, Irena a Jozef LOKŠA. *Pozornost, motivace, relaxace a tvořivost dětí ve škole*. Praha: Portál, 1999. Pedagogická praxe. ISBN 80-7178-205-x, str. 124

struktury. V maďarských školách bylo též experimentálně potvrzeno, že tvořivý přístup dítěte k hudbě daleko přesahuje jeho pouhý hudební rozvoj, ale i podporuje poznávací procesy, funguje v širokém pásmu psychiky a celého organismu a dokonce plní i funkci duševně hygienickou a terapeutickou.

Dnes již je známo, že tvořivost nelze u dítěte vynutit pedagogickým příkazem, protože je to akt v každém okamžiku nehotový. Dětskou tvořivost je třeba především podněcovat a vytvářet pro ni podmínky. Můžeme vytyčit některé obecně platné zásady a postupy, které by neomezovaly dětskou spontaneitu, fantazii a touhu po sebe realizaci, a které by měly zajistit jednotu intuitivního a řízeného i celkově sociálně integrační styl výchovy. K tomu je třeba respektovat některé zásady:

- výchovu k dětské tvořivosti začlenit do dosavadní struktury všeobecné hudební výchovy jako její integrální součást a přispět tak k optimální úrovni hudebně výchovného procesu;
- vycházet především z osobnosti dítěte a rozvíjet všechny její složky;
- navázat na dětskou spontaneitu, experimenty s tóny, potřebu tvořivé aktivity, která je vlastní všem dětem a neopomíjet přitom dosavadní reprodukční schopnosti a zkušenosti (pěvecké i instrumentální);
- vytvářet kreativní situace, např. volné asociování, podněty pro fantazii, imaginaci, rozvoj hudebního myšlení, citové sféry a volních stránek;
- vychovávat k citlivosti k okolí, k naslouchání a diferenciaci přírodních zvuků;
- vycházet ze seberealizačních tendencí dětí a spojit učitelovy podněty s dětskou spontaneitou a hravostí;
- soustavně rozvíjet tvořivé a hudební schopnosti, zvláště prostřednictvím vokální intonace, a začlenit ji do vyučování tak, aby nenarušovala spontaneitu a hudební invenci
- za základ považovat tvořivost pěveckou a spojit ji s improvizací instrumentální a pohybovou ve smyslu komplexní múzické výchovy (viz 3. kapitola);
- nechat žáka pracovat samostatně a nevyvíjet na něho v průběhu tvorby přílišný tlak, nesvazovat ho detailními pokyny a instrukcemi.

Uskutečnění těchto náročných a někdy i zcela nových úkolů klade opravdu velké nároky na učitele, jehož vedení nesmí být příliš autoritativní a direktivní. Z učitele by se měl stát rádce, pomocník a podněcovatel dětských aktivit. Sám učitel musí projevit velkou hudební tvořivost, tj. umět ovládat jednoduché nástrojové doprovody, improvizaci apod. Kromě této hudební tvořivosti je nezbytná i invence metodická, která musí být spojena s velkou citlivostí pro vnitřní svět dítěte a se schopností řídit kreativní situace a rozvíjet dětský tvořivý potenciál. Zásadní změna v přístupu k dítěti umožňuje vzájemné setkání s dítětem, kde se uplatňuje kooperace, komunikace vychovatele i vychovávaného. Jejich vztah, založený na vzájemné důvěře, formuje osobnost dítěte a vede je k podstatě lidské přirozenosti.

Tvořivost jako výchovný princip byla „uzákoněna“ v tzv. „nové koncepci hudební výchovy z roku 1976“.¹⁷ Do té doby nebyla propracovaná metodika, i když se o jisté principy tvořivosti pokoušely mnohé významné osobnosti. S některými bych vás chtěla seznámit.

Myšlenka tvořivosti jako principu, který by prolínal celou hudební výchovu, není zcela nová. Vyslovilo ji již mnoho filosofů a pedagogů, u nás pak především J. A. Komenský.

¹⁷ SEDLÁK, František a Hana VÁŇOVÁ. Hudební psychologie pro učitele. Praha: Karolinum, 2013. ISBN 978-80-246-2060-2, str 291 - 295

2 HISTORICKÝ POHLED NA VÝVOJ PŘÍSTUPŮ K HUDEBNÍ PEDAGOGICE A K TVOŘIVOSTI V HUDBĚ SE ZAMĚŘENÍM NA JANA AMOSE KOMENSKÉHO, JAKUBA JANA RYBU, FERDINANDA KRCHA A JEHO DŮM DĚTSTVÍ V KRNSKU, CARLA ORFFA A PAVLA JURKOVIČE.

2.1 JAN AMOS KOMENSKÝ

V 16. – 17. století se vlivem působení Jednoty bratrské a jejích významných představitelů Jana Blahoslava a Jana Amose Komenského rozvíjelo hudební školství v českých zemích. Na bratrských školách se velmi podporoval zpěv dětí.

Ve spisu *Musica* Jana Blahoslava je v 10 kapitolách podán přehled veškeré hudební teorie 16. století (1.vyd. Olomouc 1558, 2. vyd. Ivančice 1569), který je ve 2. vydání doplněn o 2 přídávky – 1. *Zprávy některé, potřebné těm, kdož chtějí dobře zpívat, a 2. Naučení potřebná těm, kteříž písně skládati chtějí*, kde 1. přídavek je vlastně první českou učebnicí zpěvu, která je určena „pro kantory prosté a neumělé“ a obsahuje rady mj. jak šetřit hlas v době mutace, jak zpívat intonačně čistě, aj.

Musica a její Přídavek s Regulemi jsou první česky psanou hudebně pedagogickou prací vytvořenou ve snaze pro zlepšení školského, kněžského a lidového duchovního zpěvu u nás.

Český pedagog a biskup Jednoty bratrské Jan Amos Komenský, který je považován za otce moderní pedagogiky, zastával myšlenku demokratizace vzdělání. Jeho dílo je vyvrcholením humanistického školství. V Jednotě bratrské představuje Komenský vrstvu vzdělaných humanistických myslitelů, který vytvořil systém škol podle stupňů lidského věku. Ve svém systému položil důraz na zpěv i na múzickou výchovu.

Jan Blahoslav uvedl svou *Musicu* motem „Blahoslavený jest ten lid, kterýž umí radostně prospěvovati,“ tak Komenský uvedl své *Informatorium školy mateřské větou*: „*Musica maxima nobis naturalis est*“. Ve svém hlavním pedagogickém díle *Velká didaktika* zařazuje

zpěv a hudbu jako organickou součást vyučovacího procesu do všech kategorií svého školského systému. Byly mu nezbytným požadavkem obecného vzdělání.¹⁸

„Nic tak nepovznáší, jako zpěv“, napsal Komenský v úvodu Amsterodamskému kancionálu z roku 1659, ve kterém je 606 písní. Ve třetí kapitole podal své zkušenosti a výběr písní pro bratrský chrámový zpěv, ve čtvrté kapitole jsou pokyny k přednesu zpěvu: „Každý má zpívat celým srdcem... nesmí však tato veselost ducha vycházeti z vnějšího halekání aneb zvuků hudebních nástrojů.“ Nepodceňuje ani zpěv světských písní, ani není nepřítelem nástrojové hudby, neboť její použití zesiluje účinek zpěvu.

Ve svém díle *Orbis pictus* (1658) podává Komenský dobovou nauku o hudebních nástrojích doplněnou obrazem. (viz Příloha I)

U Komenského stála umělecká výchova organicky vedle exaktního vzdělávání žáků. K jeho názorům ve výchově se často vraceli naši hudební pedagogové, a znovu pak po druhé světové válce (A. Cmíral – *Hudební didaktika v duchu zásad J. A. Komenského, Praha 1958*), vycházejí z něj i pokrokové směry (Orffova škola) a vrací se k němu i dnes (P. Jurkovič)

Po bitvě na Bílé Hoře se škola a lidové muzicírování stávalo útočištěm před duchovní porobou národa. V této době se významně rozvíjí i instrumentální hudba.¹⁹

Velký význam v tomto období měli venkovští kantoři, v jejichž životě i v životě lidu na vesnici sehrávala hudba důležitou úlohu. O tom, zda bude kantorovi přidělena škola, rozhodovaly hudební dovednosti učitele. Ve škole učil hudbu denně, zpíval s dětmi i mimo hodin zpěvu i v ostatních předmětech. Bylo to nutné, neboť pravidelně připravoval hudbu pro chrám i vrchnost. Postavení kantorů v barokní době bylo po hmotné stránce velmi špatné. Hlavním zdrojem obživy byla hudba. Museli si přivydělávat koledováním, hraním na panských slavnostech a při dalších různých příležitostech. Za svoji učitelskou činnost byli odměňováni podle úsudku vrchnosti a byli závislí i na milodarech. Ve školách se učilo v nelehkých podmínkách, v přeplněných a nehygienických třídách.

¹⁸ GREGOR, Vladimír. a Tibor. SEDLICKÝ. *Dějiny hudební výchovy v českých zemích a na Slovensku. 2.*, doplněné vyd. Praha: Editio Supraphon, 1990. ISBN 80-7058-131-x, str. 14 – 15

KOVAŘÍK, Vladimír. *Vývoj hudební výchovy na českých školách: určeno pro posluchače fakulty interního a dálkového studia VŠP, pedagogické instituty.* Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1960,

NĚMEČEK, Jan. *Jakub Jan Ryba: život a dílo.* Praha: Státní hudební vydavatelství, 1963.

¹⁹ SLAVÍKOVÁ, M. *Úvod do hudební pedagogiky. E-learningový kurz.* Plzeň: ZČU, 2006.

Lepší podmínky mělo vyučování hudbě v kolejích církevních řádů a v klášterních školách, kde byla hudba ve službách církevní politiky. Klád se velký důraz na profesionálnost hudební výchovy, za učitele hudby si zvali italské tenoristy. Ve školách se zpívalo několikrát denně, instrumentální hudbě se učilo několikrát týdně.

K hudební výchově také přispívali zemští trubači a tympanisté stejně jako městští hudebníci (věžní), kteří si i přivydělávali vyučováním hře na nástroje.

Reformy Marie Terezie přinesly do školství nové zákony a nařízení. Panovnice podpořila reformu J. I. Felbigera a zavedla jeho Všeobecný školní řád (zavedení povinné školní docházky, zestátnění škol), který platil v českých zemích od roku 1777. Pro hudbu a hudební vzdělání přinesly hospodářské reformy celou řadu redukujících opatření. Omezilo se postavení hudby v bohoslužbě. Byl nařízen pouze doprovod varhan, zpěv byl určen pouze věřícím. Tereziánské reformy změnilo postavení učitele. Kantor se dostával z poddanského postavení a stále více se odpoutával od církevního vlivu. Na vzdělávání a na pedagogy byly kladeny vyšší odborné požadavky než dříve. Souviselo to mj. s rozšířením působení kantora na nové, potřebné obory a nové vyučovací metody.²⁰

Jan Amos Komenský připravil svými demokratickými myšlenkami a svou praxí prostor na to, aby se probudilo tvořivé myšlení. Snažil se o zlepšení vztahu dětí ke škole, k učiteli, snažil se o demokratizaci školy.

Chtěla bych vyzdvihnout myšlenku, že zařazoval hudební výchovu pro děti od nejujtějšího věku na všech stupních škol, neboť *„co se má konat, tomu se každý musí učit konáním,...tedy také ve školách ať se učí psát psaním, mluvit mluvením, zpívat zpíváním,...tak, aby školy nebyly ničím jiným než dílnami, kde práce oře... Zacházení s nástroji budiž ukázáno spíše skutkem než slovy, spíše příklady, než pravidly...“*²¹

Další osobností, která se zasloužila o pozdvižení hudebního vzdělávání, byl Jakub Jan Ryba, který vycházel z některých didaktických zásad Jana Amose Komenského.

²⁰ SLAVÍKOVÁ, M. *Úvod do hudební pedagogiky. E-learningový kurz.* Plzeň: ZČU, 2006.

²¹ KOMENSKÝ, Jan Amos, HENDRICH, Josef, ed. *Didaktika velká.* Vyd. 3. Přeložil Augustin KREJČÍ. Brno: Komenium, 1948. Pedagogické klasobraní, sv. 2, str. 163

2.2 JAKUB JAN RYBA

Jeden z prvních vlasteneckých učitelů doby osvícenské, první veřejný propagátor josefinského školství byl Jakub Jan Ryba, který se zasloužil na začátku 19. století o povznesení českého zpěvu ve venkovské škole. Působil v Rožmitále pod Třemšínem.²²

Přestože byl ve své době nedoceněný, jeho pokrokové myšlenky byly významné nejen pro výchovu jeho žáků, ale i pro budoucí generace pedagogů.

Jan Němeček ve své monografii *Jakub Jan Ryba* uvádí následující Rybovy myšlenky a snahy o zlepšení triviálního školství:²³

„... Hned od počátku zavedl ve škole řádnou kázeň a podle předpisů i rozvrh hodin: vyučoval od 9 do 11 a od 2 do 4 hodin. Od 11 do 12 byla hodina hudby a zpěvu, od 4 do 5, někdy i do 6 hodin instrumentální hudba. Děti zpívaly písně před vyučováním a pro osvěžení i během vyučování. Dbal o čistotu školní světnice. Aby se v třídách udržoval stále čistý vzduch,... i když bylo nepříznivé počasí, větralo se i v zimě (v té době na vesnici cosi nevídaného!).

V Školním deníku najdeme několikrát poznámku, že je třeba postupovat od lehčího k těžšímu, od známého k neznámému. Názor Komenského na život, který má být školou, stálým zdokonalováním na cestě moudrosti, mravnosti a zbožnosti (*Via lucis*), přejímá i Ryba.

Vedle vlastního bezúhonného života bylo jeho vzdělání účinnou zbraní proti mocným nepřátelům, podobně jako dokonalé ovládnutí všech školských předpisů a nařízení. Předepsané normy pro školu byly mu zákonem, jímž se třeba řídit bezvýhradně. To vyžadoval neúprosně na všech, dětech, rodičích, obci, faráři i od všech nadřízených... Ryba se radoval, že se v nově uspořádaném školství konečně dostává základního vzdělání všemu lidu, že si konečně školské úřady všimly negramotných a uznaly, že zaostalost lidu brzdí veškerý pokrok a myslil, že vzdělaný prostý občan se bude moci snadněji hájit proti panským nespravedlnostem a zlovůli. Bohužel se dočkal Ryba ještě 10 let před koncem svého života trpkého zklamání v reakčním školním řádu z r. 1805.

²² GREGOR, Vladimír. a Tibor. SEDLICKÝ. *Dějiny hudební výchovy v českých zemích a na Slovensku. 2.*, doplněné vyd. Praha: Editio Supraphon, 1990. ISBN 80-7058-131-x, str. 24

²³ NĚMEČEK, Jan. *Jakub Jan Ryba: život a dílo*. Praha: Státní hudební vydavatelství, 1963, str. 33

Ve zpátečnickém „politickém zřízení,“ jímž mimo jiné uskutečněna ve školství i parita církevních a státních úřadů. Od těch dob je také Rybův školní deník již velmi stručný a kusý, jakoby jeho autor znechucen jen z povinnosti a nikoli z lásky zaznamenával údaje, o nichž se kdysi pln nadějí rozepisoval tak široce, a které doplňoval vlastními názory a úvahami.“²⁴

Ryba se také pokusil o hudebně – teoretické dílo v českém jazyce a o české hudební názvosloví. Chtěl tak vyplnit mezeru, která zde v české hudební literatuře byla.

Dílo napsal v 1. 1779 – 1800 (předmluva je datována 22. listopadu r. 1800), ale vyšlo až po smrti autorově r. 1817. Titul knihy zní: *Počáteční a všeobecní základové ke všemu umění hudebnímu*. Vlastní dílo obsahuje tři knihy, resp. části. První má čtyři kapitoly, druhá třináct a třetí věnoval autor hudebnímu, jak říká „muzičnímu slovníku“.

Byla-li první kniha estetikou, je druhá vlastní *naukou o základních pojmech* hudební teorie. ... Základní čtyři hlasy charakterizuje takto: vysoký či tenký hlas – diskant „převyšuje ostatní hlasy a harmonii zahřívá“; temný hlas – altus – „harmonii dílem suší, dílem vlaží“; tenor – prostřední hlas – „harmonii v rovné váze drží“; hluboký – bas – je jejím základem. ...V kapitole V vyskytují se česká pojmenování pro posuvky = pozorky: # = vyvyšovatel, b = snižovatel, h = uváditel, ## = nadvyvyšovatel, b b = podnižovatel. *Další kapitola* přináší nové názvy pro takt: 3/2 = třídvoják, 3/4 = tříčtverák, 3/8 = tříosmerák, 6/4 = šestčtverák apod. Čtyřdobý nazývá rovný či čtverodílný, třídobý nerovný. Thesis = spadnutí, arsis = vyzdvihnutí; padnutí je dobrá (těžká), vyzdvihnutí nedobrá (lehká) částka taktu. Kapitola VII nás seznamuje s českými termíny pro pauzy, resp. zámlčky. Čtyřtaktník je pomlčka čtyř taktů, dvoutaktník dvou, podobně exituje taktník, polotaktník, čtvrtník pro čtvrtovou pauzu, poločtvrtník = 1/8, vzdychač = 1/16, plašinec = 1/32, mizič = 1/64.“²⁵

Tyto nové české termíny se ale nevžily.

Vysoce vzdělaný Ryba kladl velký důraz na výchovnou hodnotu zpěvu a na tvorbu dětských písní. Skládá písně pro děti na verše básníků Puchmajerovy školy, čímž tak předešel všechny obrozenecké skladatele. V těchto písních se ukázalo jeho národní smýšlení. Ryba se stal prvním českým obrozeneckým skladatelem a pedagogem školní písně pro děti. Vytvořil *Kancyonálek pro českou školní mládež* (1808), *Radovánky*

²⁴ NĚMEČEK, Jan. *Jakub Jan Ryba: život a dílo*. Praha: Státní hudební vydavatelství, 1963, str. 35

²⁵ tamtéž, str. 59

nevinných dětí o vánocích (1804), *Dar pilné mládeži* (asi 1800) a *Průvod dobré Bětulinky*.²⁶

Ke *Kancyonálku* napsal Ryba předmluvu nazvanou „O vznešenosti a užitečnosti tonního umění aneb musiky“, kde objasňuje, že základ hudebnosti Čechů spočívá ve venkovských školách a na vzdělaných venkovských učitelích.

Ryba vytvořil ze své školy malou hudební konzervatoř. Ze seznamů Rybových žáků se dozvídáme, že jen za období 1788-1802 Ryba vychoval 40 vyspělých praktických hudebníků, z nichž kromě zpěvu je naučil hrát až na šest nástrojů.

V Rožmitále povznesl i chrámovou hudbu. Odstranil z kostela úpadkové písně a napsal mnoho církevních skladeb. Nejznámější jsou jeho mše (14), z nichž vyniká dodnes známá Česká mše vánoční „Hej, mistře“. Je sestavena z lidových koled a tvoří jakýsi český hudební Betlém.

Jakub Jan Ryba chtěl, aby učitel byl ne již tím starým často nevzdělaným kantorem, ale skutečným vzdělavcem, buditelem a kulturním činitelem nové společnosti. Tímto názorem ovšem značně předcházel svou dobu a za to mu byl život ztrpčován různými příkořími z řad panských úředníků, rodičů dětí i omezeností faráře. Ze zoufalství upadl v chorobnou těžkomyslnost a 8. 4. 1815 spáchal sebevraždu.²⁷

Jakub Jan Ryba odstranil díky zavedení tzv. školní písně jednotvárnost ve výuce. Chtěla bych vyzdvihnout jeho dílo *Počáteční a všeobecní základové ke všemu umění hudebnímu* – jeho snahy o zavedení české hudební terminologie a zavedení kázně ve škole. V kontextu doby rozvíjel myšlenky J. A. Komenského. Podle mého názoru by školní píseň mohla být užitečná i dnes, jako prostředek ke zklidnění a koncentraci na školní práci.

Další osobností, která mě zaujala, je Ferdinand Krch a jeho hudebně vzdělávací projekt Dům dětství v Horním Krnsku, kde už se můžeme setkat s plnohodnotným rozvíjením dětské hudební tvořivosti přirozenou formou.

²⁶ GREGOR, Vladimír. a Tibor. SEDLICKÝ. *Dějiny hudební výchovy v českých zemích a na Slovensku. 2.*, doplněné vyd. Praha: Editio Supraphon, 1990. ISBN 80-7058-131-x.

²⁷ KOVAŘÍK, Vladimír. *Vývoj hudební výchovy na českých školách: určeno pro posluchače fakulty interního a dálkového studia VŠP, pedagogické instituty*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1960

2.3 FERDINAND KRCH A JEHO DŮM DĚTSTVÍ V HORNÍM KRNSKU

Počátkem 20. let 20. století, která jsou obdobím pedagogického reformismu (myšlenky nové školy a nové výchovy), ovlivnil hudební výchovu kladně svými pokrokovými myšlenkami E. J. Dalcroze, který vyšel z J. J. Rousseaua (hlásá přirozenou výchovu), kdy za součást hudební výchovy považuje dětskou tvořivost. Před první světovou válkou předvádí v Praze svou intonační metodu Max Battke, kde spojuje intonační pěvecký výcvik s rozvojem hudební improvizace. Výzkumy našeho hudebního pedagoga Adolfa Cmírala a hudebního psychologa Františka Čády podpořily úsilí o všestrannější hudební výchovu, která v sobě zahrnovala i projevy hudebně tvořivé. F. Čáda na základě svých výzkumů zachycuje období, kdy se dítě pokouší o samostatné skládání jednoduchých melodií. Doporučuje využít touhy dítěte po naivním komponování a učinit je spolu s rytmickou výchovou základem hudební výchovy. Opírá se také o výzkumy A. Cmírala, který zjistil, že s předpoklady pro tvoření jednoduchých melodií se setkááme u všech dětí.²⁸

Úsilí o hudebně tvořivý projev dítěte a tvořivé pedagogické metody vrcholí v práci dvou učitelů Domu dětí v Krnsku u Mladé Boleslavi (1920-1924), *kde bylo vychovááno padesát tři podvyživených, nemocných a duševně nepřilíš rozvinutých válečných sirotků. Josef Kříčka a Ferdinand Krch byli učitelé, jimž se podařilo těmto dětem vrátit chuť do života a poskytnout jim výchovu plnou radosti, láskyplné péče a tvořivé aktivity.*²⁹

Vycházeli z metody Battkeovy a Dalcrozeovy a z myšlenek reformních pedagogů a hnutí nové školy (M. Montessori, J. Dewey, aj.). V Domě dětí uskutečňovali komplexní estetickou výchovu, ve které viděli princip, který má prolínat veškerým vyučováním a výchovou. Za nejdůležitější princip pokládali F. Krch s J. Kříčkou rozvíjení dětské tvůrčí fantazie, neboť ta je cestou k nitru dítěte a k jeho tvořivé síle. Píší o tom:

Stačí dáti dětem pouze námět, hojnost rozmanitých námětů, připomínajících život, abychom je strhli k radostné hře a naplnili milým pocitem. Uchopí se toho všeho svými schopnostmi, a uvidíme, co deset dětí ve chvíli dokáže, promyslí, zkonkrétní, samostatně stvoří na nepatrný náš podnět, jen když jsme jim zabezpečili jejich fantazii, volnost a možnost rozletu... Ale škola dnes překáží samostatnosti, nevychovává k užívání vlastních

²⁸ SEDLÁK, František. Didaktika hudební výchovy na 2. stupni základní školy: učebnice pro posluchače pedagog. fakult. Praha: SPN, 1979. Učebnice pro vysoké školy (Státní pedagogické nakladatelství), str. 131 - 132

²⁹ SLAVÍKOVÁ, M. Úvod do hudební pedagogiky. E-learningový kurz.. Plzeň:ZČU,, 2006.

smyslů a schopností, nýbrž jen přednáší, probírá, diktuje, ukládá stránky knih k naučení, opakuje, zkouší a klasifikuje. Dítěti odmítá se všechna volnost projevu slovem, zábavou nebo prací, vše je opakem samostatnosti a výchovy k ní. My proti této ustavičné záhubné reprodukci stavíme vlastní projevy dítěte. (Kříčka, J., Krch, F. Dítě a hudba. Praha, Dědictví Komenského, I.díl 1917, 2. díl 1920)³⁰

Hudební pedagogové, kteří zde pracovali, chtěli v dětech vychovat lásku a vztah k hudbě, k lidovému umění i k dílům vynikajících skladatelů. Znali důkladně Battkeho metodu, nezačínali však jeho solmizací, ale zdůrazňovali její pokrokové rysy. Poznali, že si dítě vytváří svůj vlastní svět, nejpřirozeněji a nejsvobodněji se rozvíjí v dětské hudební hře, v níž může uplatnit tvořivé činnosti, které v sobě spojuje hudba, pohyb a poezie.

Jejich hudební výchova předjímala některé principy, se kterými se setkáváme u C. Orffa (viz kapitola 2.4). Ferdinand Krch a Josef Kříčka uložili své zkušenosti do dvou dílů knihy *Dítě a hudba* (F. Krch, J. Kříčka, *Dítě a hudba*, I. díl 1917, II. díl 1920, III. díl dosud v rukopise). Krch vydal ještě sbírky *Naše písničky* (Čsl. Červený kříž) a *Říkadla a písně s pohybem*. Přestože šlo o pokus časově a lokálně velmi omezený, který nepronikl širě a hlouběji do podvědomí našich učitelů, jde o pojetí hudební výchovy, které předstihlo o několik desetiletí svou dobu. Je kulminací pokrokových snah a cenným vodítkem pro mladou učitelskou generaci i pro současné naše úsilí o zživotnění a zlepšení hudební výchovy dětí.³¹

Počátkem 20. stol. prací Krcha se tvořivost začala uplatňovat cílevědomě.

Na Domě dětství v Krnsku mě zaujala především všudypřítomnost hudby a hudební výchovy. Zaujalo mě také, jak se pomocí hudebních projevů děti vedly k praktickému životu. Dětem byla dána šance a prostor k projevu a ke svobodnému tvoření. F. Krch neuznával předem vypracovaný plán, aby se ho děti držely a postupovaly podle něj.

„F. Krch od raného dětství odkazuje na volnost, ale zároveň na nebezpečí vlastní volby, na právo, ale také na odpovědnost za své činy. Tím se dítě učilo poznávat samo sebe. Tak se tvořivá hra měnila v opravdovou práci a v ní byly skryty počátky vzdělávání dětí. Tvořivá

³⁰ SLAVÍKOVÁ, M. Úvod do hudební pedagogiky. E-learningový kurz.. Plzeň:ZČU,, 2006.

³¹ SEDLÁK, František, Jaroslav HERDEN a Jiří KOLÁŘ. Nové cesty hudební výchovy na základní škole. 2., část. dopl. a upr. vyd. Praha: SPN, 1983. Odborná literatura pro učitele, str. str. 57-59

práce byla tím, co přibližuje dítě k pravému smyslu života. Důležitý je experiment, který dítěti umožní hledat vlastní cestu v situacích, které ho v životě čekají.“³²

³² DVORÁKOVÁ, Andrea. Dům dětství v Horním Krnsku, bakalářská práce. Dostupné z: <https://is.cuni.cz/webapps/zzp/detail/150889/>

2.4 CARL ORFF A JEHO SCHULWERK ³³

Carl Orff vychází z komplexního pojetí hudební výchovy, vytvořil jeden z nejúspěšnějších moderních systémů v hudební pedagogice. Dětské vidění světa inspirovalo Carla Orffa k vytvoření Schulwerku, jehož cílem není jen pěstování nadaných jedinců, ale pozvolná přeměna všech dětí v muzické a kulturní lidi. Orffův Schulwerk je směr hudební výchovy, který vznikl z nutnosti něco změnit. Je bližší umělecky zaměřeným improvizátorům než čirým systematickým. V každé fázi chce dávat podněty k samotnému utváření, není nikdy definitivní a stále se vyvíjí.

Základní myšlenkou Orffovy školy je vzbudit zájem dětí o hudbu prostředky přiměřenými jejich mentalitě. Orff vycházel z přesvědčení, že staví na přirozených základech každého člověka, neboť touto fází prochází každé dítě. Vzbuzení zájmu dětí o hudbu prostředky přiměřenými jejich mentalitě a v souzvuku s ní chtěl vytvořit pojetí hudební výchovy, při níž by se dítě nenudilo a nemuselo se zbavovat ničeho ze své přirozenosti. Zároveň chtěl tuto přirozenost umocňovat a kultivovat.

Slovesnou a zpěvní stránku se mu podařilo obohatit hrou na jednoduché nástroje a tím instrumentálně zdůraznit rytmickou složku a melodickou linku a ze zvukové představy dojít k instrumentální improvizaci. Svět Orffovy školy je světem tvořivé fantazie, dítě se stává zároveň tvořivým elementem, pak interpretem a současně i konzumentem své hudby, a tím je dána Orffově škole její vnitřní koncepce a logika.

U Orffa převažuje hudební činnost jako hra. Zkušenost s takovouto aktivitou vhodně motivuje a podněcuje dítě k osobitému tvůrčímu projevu. Velkou hodnotu má i neustálé utváření sociálních kontaktů mezi dětmi. Důsledkem toho je osamostatnění a rozvoj tvořivosti i sebevědomí dítěte.

Českou adaptací je Česká Orffova škola skladatelů Petra Ebena a Ilji Hurníka a na konci 60. let 20. století byla experimentem, který se postupně zaváděl do českých škol. Od konce 2. světové války publikování tohoto díla u nás patřilo k jednomu z nejzávažnějších činů v oblasti hudební výchovy a hudební pedagogiky.

³³ POŠ, Vladimír. Carl Orff: Hudba pro mládež - Schulwerk. Supraphon Praha, 1967. (gramofonová deska)

Učitel, který se rozhodl jít cestou Carla Orffa a která je vlastně přímým uskutečněním zásad J. A. Komenského, musí v sobě zapřít všechno nezdravě „učitelské“, neboť Orff si přeje, aby se hudba stala při tomto způsobu výuky dětem radostí. ³⁴

Z tvořivých principů Carla Orffa vycházel i současný český pedagog Pavel Jurkovič, který je i zakladatelem hudebního kurzu v Pelhřimově, o kterém pojednám ve 4. kapitole.

³⁴ tamtéž

2.5 PAVEL JURKOVIČ (1933 – 2015)

Narodil se ve Starém Poddvorově v Podluží. Absolvoval Scholu cantorum v Praze a Pedagogické gymnázium. Působil u Miroslava Venhody v souborech Noví pěvci madrigalů a Pražští madrigalisté, pracoval jako učitel ZŠ v Praze 7 v Umělecké ulici. V letech 1965-1967 odjel na studijní pobyt do Salzburku, kde se osobně seznámil s Carlem Orffem a jeho dílem. V roce 1995 Jurkovič v Čechách zakládá Českou Orffovskou společnost. Kromě pedagogické práce s dětmi zahrnuje jeho tvorba rozhlasové pořady pro děti, kurzy a semináře hudební výchovy, spolupracuje s divadly (Viola), pro které skládá hudbu. K jeho aktivitám patří i koncertování, skládání hudby a publikování. Pavel Jurkovič se přiklání k tradičnímu českému pojetí kantorství.³⁵

Vychází z Komenského myšlenek (viz Kapitola 2.1) a jeho Informatoria, propaguje mateřský zpěv od početí dítěte, neboť *„vaše barva hlasu, milé maminky, je nenahraditelná, váš zpívající hlas, byť ve vedlejší místnosti, třeba při přípravě jídla v kuchyni, je pro dítě znamením vaší přítomnosti a jistotou, že svět je v pořádku a že se nemůže nic zlého stát.“*³⁶

Dále vyznává tvořivou fantazii dítěte: *„Jsem ctitel svobody a tvořivé fantazie s vírou v tvořivou potenci každého dítěte. To je to, co mě na orffovské cestě těší a stále drží...“*³⁷

Zkušenost z hudebních kurzů v Pelhřimově Rodina zpívá, hraje a tancuje (viz níže) ho každým rokem znovu přesvědčovala o tom, že většina písniček pro děti, ať už lidových nebo od soudobých skladatelů má kromě hudební stránky také pohybovou i výtvarnou podobu. Například z výzvy na počátku kurzu, aby děti písničky malovaly, vznikne na konci bohatá výstava obrázků tvořených na pokojích v době volna. Tam je patrné, jak děti obsah písničky prožívají; poprvé v hudební podobě, podruhé v pohybovém ztvárnění a potřetí s novým prožitkem a potěšením, když písničku namalují.

Osobnost Pavla Jurkoviče považuji za tvořivého učitele a hudebníka. Jeho myšlenky a způsob práce s dětmi by, podle mého názoru, měly být inspirací a vzorem ostatním učitelům hudební výchovy a příkladem tvořivého přístupu k hudbě.

³⁵ JURKOVIČ, Pavel. *Otvírání paměti: obrázky na plátně času*. V Praze: Karolinum, 2005. ISBN 80-246-1080-9.

³⁶ JURKOVIČ, Pavel. *Na cestách k hudbě: esej o hudební výchově*. Praha: Karolinum, 2006. ISBN 80-246-1230-5, str. 22

³⁷ tamtéž, str. 28

2.6 SOUČASNÁ KONCEPCE HUDEBNÍ VÝCHOVY A JEJÍ PODOBA V RVP ZV³⁸

Hudební tvořivost je začleňována do hudební výchovy v několika posledních desetiletích. V roce 1976/77 vešly v platnost nové osnovy základní školy, které již vycházely z komplexnosti činností reprodukčních, percepčních a produkčních, tj. činnosti tvořivé, které jsou pro dítě nejcennější (viz kapitola 1.3). Uplatnění těchto činností má vést k zajištění maximální aktivity dítěte. Zavedení tvořivých činností do vyučování, které v předcházejících pojetích předmětu hudební výchova zcela chyběly, umožňují žákovi, aby sám hudbu tvořil zpěvem a hrou na dětské hudební nástroje a tím rychleji pronikal do její podstaty.³⁹

Dnes je v kurikulárním dokumentu RVP ZV z roku 2017 výuka hudební výchovy zahrnuta do vzdělávací oblasti Umění a kultura. V etapě základního vzdělávání je oblast Umění a kultura zastoupena vzdělávacími obory Hudební výchova a Výtvarná výchova, event. rozšiřujícím oborem Dramatická výchova.

Na 1. stupni základního vzdělávání se žáci seznamují prostřednictvím hudebních činností s výrazovými prostředky a s jazykem hudebního umění. S nimi se učí tvořivě pracovat, užívat je jako prostředky k sebevyjádření. Poznávají zákonitosti tvorby, seznamují se s vybranými díly a učí se je vzhledem ke svým zkušenostem chápat.

Na 2. stupni základního vzdělávání se žákům otevírá cesta širšímu nazírání na kulturu a umění. Připomínají se historické souvislosti a společenské kontexty ovlivňující umění a kulturu. Součástí tohoto procesu je hledání a nalézání vazeb mezi druhy umění na základě společných témat. V tvořivých činnostech jsou rozvíjeny schopnosti vyjadřování prostřednictvím tónu a zvuku.

Hudební výchova vede žáka prostřednictvím vokálních, instrumentálních, hudebně pohybových a poslechových činností k porozumění hudebnímu umění, k aktivnímu vnímání hudby a zpěvu a jejich využívání jako svébytného prostředku komunikace. V etapě základního vzdělávání se tyto hudební činnosti stávají v rovině produkce, recepce a reflexe obsahovými doménami hudební výchovy.

³⁸ RVP ZV. Dostupné z: <http://www.nuv.cz/t/rvp-pro-zakladni-vzdelavani>

³⁹ SEDLÁK, František, Jaroslav HERDEN a Jiří KOLÁŘ. Nové cesty hudební výchovy na základní škole. 2., část. dopl. a upr. vyd. Praha: SPN, 1983. Odborná literatura pro učitele, str. 63 - 64

Hudební činnosti jako činnosti vzájemně se propojující, ovlivňující a doplňující rozvíjejí ve svém komplexu celkovou osobnost žáka a především však vedou k rozvoji jeho hudebnosti – jeho hudebních schopností, jež se následně projevují individuálními hudebními dovednostmi – sluchovými, rytmickými, pěveckými, instrumentálními, intonačními, hudebně pohybovými, hudebně tvořivými a poslechoвыми.

Prostřednictvím těchto činností žák může uplatnit svůj individuální hlasový potenciál při sólovém, skupinovém či sborovém zpěvu, dále své individuální instrumentální dovednosti při souborové hře a doprovodu zpěvního projevu, své pohybové dovednosti při tanci a pohybovém doprovodu hudby a v neposlední řadě je mu dána příležitost interpretovat hudbu podle svého individuálního zájmu a zaměření.

Obsahem vokálních činností je práce s hlasem, při níž dochází ke kultivaci pěveckého a mluvního projevu v souvislosti s uplatňováním a posilováním správných pěveckých návyků.

Obsahem instrumentálních činností je hra na hudební nástroje a jejich využití při hudební reprodukci a produkci.

Obsahem hudebně pohybových činností je ztvárňování hudby a reagování na ni pomocí pohybu, tance a gest.

Obsahem poslechoových činností je aktivní vnímání znějící hudby, při níž žák poznává hudbu ve všech jejích žánrových, stylových i funkčních podobách, učí se hudbu analyzovat a interpretovat.

Učivem podle RVP ZV pro jednotlivé hudební činnosti je na 1. stupni ZŠ

- pěvecký a mluvní projev – pěvecké dovednosti (dýchání, výslovnost, nasazení a tvorba tónu, dynamicky odlišený zpěv), hlasová hygiena, rozšiřování hlasového rozsahu
- hudební rytmus – realizace písní ve 2/4, 3/4 a 4/4 taktu
- dvojhlas a vícehlas – prodleva, kánon, lidový dvojhlas
- intonace a vokální improvizace – diatonické postupy v durových a mollových tóninách, hudební hry

- záznam vokální hudby – zachycení melodie písně pomocí jednoduchého grafického vyjádření (linky), nota jako grafický znak pro tón, zápis rytmu jednoduché písně, notový zápis jako opora při realizaci písně
- hra na hudební nástroje – reprodukce motivů, témat, jednoduchých skladbiček pomocí jednoduchých hudebních nástrojů z Orffova instrumentáře, zobcových fléten, apod.
- rytmizace, melodizace a stylizace, hudební improvizace – tvorba předeher, meziher a doher s využitím tónového materiálu písně, hudební doprovod (ostinato, prodleva, apod.), hudební hry (ozvěna, otázka-odpověď), jednodílná písňová forma a-b
- záznam instrumentální melodie – čtení a zápis rytmického schématu jednoduchého motivu
- taktování, pohybový doprovod znějící hudby – dvoudobý, třídobý a čtyřdobý takt, taneční hry se zpěvem, jednoduché lidové tance
- pohybové vyjádření hudby a reakce na změny v proudu znějící hudby – pohybová improvizace s využitím tanečních kroků
- orientace v prostoru – utváření pohybové paměti, reprodukce pohybů prováděných při tanci nebo pohybových hrách
- kvalita tónů – délka, výška, síla, barva
- vztahy mezi tóny – souzvuk, akord
- hudební výrazové prostředky – rytmus, melodie, harmonie, kontrast a gradace, barva, pohyb melodie (vzestupná a sestupná), zvukomalba, metrické, rytmické, dynamické a harmonické změny v hudebním proudu
- hudba vokální, instrumentální, vokálně instrumentální, lidský hlas a hudební nástroj
- hudební styly a žánry – hudba taneční, pochodová, ukolébavka, apod.
- hudební formy – malá písňová forma, rondo, variace, apod.
- interpretace hudby – slovní vyjádření (jaká je to hudba a proč je taková)

V RVP ZV je, podle mého názoru, tvořivosti dán velký prostor, tvořivost vyplývá z obsahu výše uvedených pojmů.

Hlavním cílem hodin hudební výchovy na 1. stupni je rozezpívat většinu dětí. Zpěv se dá naučit jedině zpíváním. V hudební výchově pro 1. ročník je proto kladen největší důraz na zpěv národních písní, které jsou pro děti nejsrozumitelnější jak z hlediska melodického, tak rytmického nebo obsahového. Většina písní vychází z říkadlových nápěvů, protože vycházejí z melodiky lidské řeči.⁴⁰

Žák rytmizuje říkadlo, poté přechází k jeho melodizaci, čímž tvoří jednoduchou píseň. Žák zpívá píseň, která má svůj obsah s výrazem, který tomu odpovídá, a tak tvoří náladu písně. Jedním z důležitých momentů je motivace k písni a vzorový přednes písně učitelem.

Tvořivost žáků v hudební výchově také podporují hudební hry, např. Co všechno může být žluté?, Jak se jmenuješ?, Na nedokončenou melodii, Na melodickou ozvěnu, atd. (viz Kapitola 3.2)

Každá hudební činnost se žáky směřuje zároveň k tvořivé vokální intonaci jako k svému pomocníkovi. Ta spočívá na tomto věkovém stupni ve zpěvu a tvořivém obměňování elementárních melodických útvarů ve spojitosti s jejich notací. Tvořivá vokální intonace vychází z dětské melodiky, z přirozené zpěvnosti dětí, z jejich hudební fantazie, z hravosti a tvořivosti.⁴¹

Kromě tvořivosti pěvecké hovoříme také o tvořivosti instrumentální, hudebně pohybové a o tvořivém poslechu hudby.

Učivem podle RVP ZV pro jednotlivé hudební činnosti je na 2. stupni ZŠ

- pěvecký a mluvní projev – rozšiřování hlasového rozsahu, hlasová hygiena, hlasová nedostatečnost a některé způsoby její nápravy, mutace, vícehlasý a jednohlasý zpěv, deklamace, techniky vokálního projevu a jejich individuální využití při zpěvu
- intonace a vokální improvizace – diatonické postupy v durových a mollových tóninách, improvizace jednoduchých hudebních forem

⁴⁰ LIŠKOVÁ, Marie. Metodická příručka k učebnici Hudební výchova pro 1. ročník základní školy: [zpracováno podle osnov vzdělávacího programu Základní škola]. Praha: SPN - pedagogické nakladatelství, 1998. ISBN 80-7235-047-1, str. 6 – 7

⁴¹ BUDÍK, Jan. Hudební výchova pro 1.ročník základní školy: metodická příručka. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1984. Metodické příručky pro základní školu, str. 26

- hudební rytmus – odhalování vzájemných souvislostí rytmu řeči a hudby, využívání rytmických zákonitostí při vokálním projevu
- orientace v notovém záznamu vokální skladby – notový zápis jako opora při realizaci písně či složitější vokální nebo vokálně instrumentální skladby
- rozvoj hudebního sluchu a hudební představivosti – reprodukce tónů, převádění melodií z nezpěvné do zpěvné polohy, zachycování rytmu i melodie písně pomocí notového záznamu
- reflexe vokálního projevu – vlastní vokální projev a projev ostatních, transpozice melodie
- hra hudební nástroje – nástrojová reprodukce melodií (motivů, témat, písní, jednoduchých skladeb), hra a tvorba doprovodů s využitím Orffova instrumentáře, nástrojová improvizace
- záznam hudby – noty, notační programy
- vyjadřování hudebních i nehudebních představ a myšlenek pomocí hudebního nástroje – představy rytmické, melodické, tempové, dynamické
- tvorba doprovodů pro hudebně dramatické projevy
- pohybový doprovod znějící hudby – taktování, taneční kroky, vlastní pohybové ztvárnění
- pohybové vyjádření hudby v návaznosti na sémantiku hudebního díla – improvizace, pantomima
- pohybové reakce na změny v proudu znějící hudby – tempové, dynamické, metricko-rytmické, harmonické
- orientace v prostoru – rozvoj pohybové paměti, reprodukce pohybů prováděných při tanci či pohybových hrách
- orientace v hudebním prostoru a analýza hudební skladby – postihování hudebně výrazových prostředků, významné sémantické prvky užití ve skladbě (zvukomalba, pohyb melodie, pravidelnost a nepravidelnost hudební formy) a jejich význam pro pochopení hudebního díla

- hudební dílo a jeho autor – hudební skladba v kontextu s jinými hudebními i nehudebními díly, dobou vzniku, životem autora, vlastními zkušenostmi
- hudební styly a žánry – chápání jejich funkcí vzhledem k životu jedince a společnosti, kulturním tradicím a zvykům
- interpretace znějící hudby – slovní charakteristika hudebního díla (slohové a stylové zařazení, apod.), vytváření vlastních soudů a preferencí

Při dodržování současného vzdělávacího obsahu RVP ZV se, podle mého názoru, mohou plnit některé úkoly velmi obtížně, a to zvláště, když časová dotace hudební výchovy na ZŠ bývá zpravidla pouze jedna hodina týdně.

Seznámila jsem se také se Standardy pro základní vzdělávání z hudební výchovy (2013).⁴² Požadavky, které jsou v nich uvedené, považuji za zvládnutelné pouze v případě, kdy se s dětmi systematicky pracuje od 1. třídy při větším počtu hodin HV nebo rozšířené výuce HV. Jinak by se daly, podle mého názoru, využít jako soubor aktivit pro hudební výchovu, se kterým je možné s žáky pracovat.

Připadá mi také nereálné testovat hudební znalosti, vědomosti a dovednosti v kritickém věku dospívání na druhém stupni ZŠ.

⁴² Standardy pro základní vzdělávání. Hudební výchova. Dostupné z: <http://www.nuv.cz/t/standardy-ovo>

2.7 CO MAJÍ PRINCIPY TĚCHTO OSOBNOSTÍ SPOLEČNÉHO?

Všechny jmenované osobnosti vyučovaly hudbě se zřetelem k dětské mentalitě. Vnímaly dítě ne jako pasivní objekt, ale jako aktivní subjekt vyučování. Snažily se o omezení tvrdého drilu ve školní výuce a kladly důraz na vlastní tvořivé projevy dítěte. Snažily se zapojit více smyslů a činností do výuky, což přispívalo k lepšímu učení a zapamatování poznatků. V současné době je komplexnost v hudební výchově cílem výuky (viz RVP ZV).

3 PEDAGOGICKÉ ASPEKTY HUDEBNÍ TVOŘIVOSTI

3.1 HUDEBNÍ ČINNOSTI

Hudební výchova je pro vývoj žáka jen tehdy opravdu účinná, když má náboj aktivní tvořivosti a dává žákům dost příležitostí objevovat při zajímavých činnostech stále něco nového, překvapivého, co jim hudba poskytuje. Dítě se stává aktivním subjektem, do hudby vstupuje nikoli jen jako pasivní vykonavatel příkazů, ale jako její aktivní provozovatel, a to zpěvem, aktivním poslechem, hrou nejjednodušších doprovodů písní na dětské hudební nástroje nebo elementárním pohybovým projevem.⁴³

Současnou hudební výchovu je třeba chápat v celé šíři jejích vztahů, souvislostí i vazeb. Tento zřetel se projevuje v komplexních přístupech dětí k hudbě i v účinném působení hudby na celostně chápanou dětskou osobnost i na její hudebně kulturní rozvoj, podněcující i dynamiku celkového vývoje dítěte.

Děti mají přirozený zájem o hudbu, mají rády zvuk i rytmus, rády zpívají a pohybově se projevují. Rozvoj hudebních schopností umožňuje dítěti, aby hudbu vnímalo a chápalo, aby jí porozumělo a reprodukovalo ji zpěvem, aby ji prožívalo a bylo hudbou podněcováno k dalším tvořivým činnostem.⁴⁴

Základ hudební výchovy tvoří hudební činnosti. V nich se každé dítě může uplatnit podle svých schopností, jimi se hudebně projevuje a poznává, co je třeba zlepšit.⁴⁵

V hudebních činnostech si žáci také osvojují nové pojmy a základní vědomosti, upevňují si své dovednosti a získávají konkrétní hudební zkušenosti.

V hudební výchově uplatňujeme čtyři druhy hudebních činností: pěvecké, instrumentální, poslechové a hudebně pohybové. Vzájemně se doplňují, prolínají, a seskupují v různé celky podle průběhu hudebního výchovně vzdělávacího procesu. Důležité místo v nich má kreativní přístup.

Pěvecké činnosti zahrnují zpěv popěvků, písní i vhodných úryvků z částí poslouchaných skladeb, elementární melodizaci různých slov, otázek a odpovědí, říkadla i tvořivou

⁴³ BUDÍK, Jan. Hudební výchova pro 1.ročník základní školy: metodická příručka. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1984. Metodické příručky pro základní školu, str. 5

⁴⁴ tamtéž, str. 7

⁴⁵ tamtéž, str 8

vokální intonaci. Vokální činnosti nejvíce přispívají k plynulému a systematickému rozvoji hudebnosti žáků a jsou tedy považovány za nejdůležitější.

Instrumentální činnosti doplňují všechny ostatní hudební činnosti. Podporují je rytmicky a celkově aktivizují kladné vztahy žáků k hudbě. Nejelementárnějším doprovodem je „hra na tělo“, která je realizována rytmickým tleskáním dlaněmi o sebe, pleskáním dlaněmi o kolena, podupem a luskání prsty. Používáme dětské rytmické hudební nástroje – dřívka, činel, prstové činelky, triangel, tamburína, bubínek, dřevěný blok a melodické nástroje – xylofon, metalofon, zvonkohra, zobcová flétna. Uvedené hudební nástroje podporují rytmické cítění žáků, přesnost a citlivost jejich vokální intonace, obohacují zpěv jednoduchým doprovodem a přinášejí radost a potěšení z aktivního muzicírování.

Poslechovými činnostmi se žáci učí naslouchat elementárním hudebním projevům, které pod vedením učitele sami tvoří – podle daného rytmu tvoří melodii, melodizují slova, říkadla, doplňují neúplné melodie, tvoří různé závěry k daným melodiím, zrakem i sluchem se orientují v notovém zápise i ve znění melodie písně. Pronikají do zákonitostí hudebního vyjadřování – rozliší předvětí a závětí písně, všímají si formy, učí se vnímat jednoduchý dvojhlas. Na základě těchto dílčích činností žáci uvědoměle vnímají a snáze pronikají do stavby písní i poslouchaných skladeb.

Hudebně pohybové činnosti přispívají k celkové tělesné uvolněnosti žáků, potřebné zvláště při zpěvu a instrumentálních činnostech. Názorně podporují orientaci dítěte v rozlišování melodie. Jsou součástí tradičních dětských pohybových her a nejvíce směřují k estetické kultivovanosti tělesného pohybu ve spojení s hudbou.

Všechny tyto činnosti urychlují a rozvíjejí hudební rozvoj žáků, kteří je rádi provádějí a podle svých individuálních schopností si je mohou i sami vybírat. To pak napomáhá rozvoji hudebních schopností i u těch žáků, jejichž vývoj je v tomto ohledu nevyrovnaný. Systém hudebních činností umožňuje také práci ve skupinách a efektivní dělbu práce ve vyučovací hodině. Jedním z prostředků k rozvíjení tvořivosti a hudební představitivosti u dětí jsou hudební hry.

3.2 HUDEBNÍ HRY

Jsou nezastupitelným zdrojem dětské aktivity a tvořivosti. Je to nejučinnější motivace za poznáváním elementárních vyjadřovacích prostředků hudby. Aktivizují dětskou přirozenost, zbavují děti ostychu a uspokojují jejich hravost. Radost z pokusných činností a ze zdařilých výsledků nejen vlastních, ale i kolektivních je pro dítě nejlepší odměnou. Ve hře platí řád, pravidla hry, uvědoměle svobodný projev, nikoliv donucování a rozkazy. To vše uvolňuje dětskou emocionalitu, fantazii, představivost a zbystruje vnímání i pozornost.⁴⁶

Pro ilustraci uvádím příklad některých hudebních her:

Hra na otázku a odpověď – hudební dialog⁴⁷

Učitel s třídou zpívají stále stejnou otázku „Jak se jmenuješ?“ a jednotlivec svým zpěvem improvizuje svou odpověď. Otázky mohou být různé např. „Co dělá tatínek?“ – odpověď- (Pracuje ve škole), „Co dělá maminka?“ - (Maminka prodává) „ Co jsi měl k obědu?“ - (Polévku, brambory, řízek a čaj), aj. Hru provádíme nejprve rytmickou deklamací, potom zpíváme v rozsahu tzv. „kukačkové tercie“ (g1-e1), též v modelu g-a-g-e dáváme žákům příležitost k improvizaci odpovědí – viz Příloha II

Nebo třída zpívá s učitelem otázky „Co je bílé“, „Co je žluté“, „Co je modré“, a vždy jeden žák zazpívá improvizovanou odpověď (Bílá je konvalinka, bílé je mléko, sníh je bílý,...). Předem ovšem žákům ukážeme různé způsoby melodických odpovědí. Dbáme, aby je sami vymýšleli a nenapodobovali pouze odpověď předcházejícího žáka. Každý žák má v odpovědi dodržet metrum (dvoudobé nebo třídobé) a většinou symetricky i rozměr otázky (např. na dvojtaktí odpovědět rovněž dvojtaktím apod.). Je užitečné, když přitom ukazuje učitel metrum rukou.

Hra na ukončování melodie⁴⁸

Žáci podle svého hudebního cítění ukončují svým zpěvem neukončený popěvek. Jedná se buď jen o poslední tón či tóny popěvku (závěr), nebo učitel zpívá dvoutaktovou neukončenou melodii a střídavě jednotliví žáci ji různým způsobem symetricky doplňují, ukončují – viz Příloha III

⁴⁶ tamtéž, str. 9

⁴⁷ tamtéž, str. 10

⁴⁸ tamtéž, str. 10

4 HUDEBNÍ KURZ RODINA ZPÍVÁ, HRAJE A TANCUJE (P. JURKOVIČ), JEHO PŘÍNOS PRO HUDEBNÍ VÝVOJ DĚTÍ A PRO PEDAGOGY

Od roku 2005 se v každém prvním červencovém týdnu účastníkem tohoto hudebního kurzu, který vychází z principů Carla Orffa (viz kapitola 2.4) a který dosud realizovali následovníci Pavla Jurkoviče – Jana Žižková, Pavel Linka, Ludmila Battěková, Rafaela Drgáčová, Jitka Kafková a Alena Adamová.

4.1 O KURZU - HISTORIE VZNIKU

Hudební kurz v Pelhřimově s názvem *Rodina zpívá, hraje a tančuje*, jehož zakladateli jsou nedávno zesnulý Pavel Jurkovič a Jiřina Rákosníková, vznikl v roce 1996 pod hlavičkou České Orffovy společnosti. Jedná se o týdenní kurz pro rodiny s dětmi, jeho náplní je hudba, zpěv a tanec. Celý týden se nacvičují písně, tance i pohádka z předem připraveného zpěvníku. Děti mohou probírané písničky i výtvarně zpracovat, páteční závěrečné vystoupení zahajuje výstava těchto obrázků. Poté přichází na řadu program, který všichni společně za týden nacvičili.

Při nácvičování písní se používá hlavně metoda nápodoby, kdy hlavní lektorka Jana Žižková píseň představí, seznámí s obsahem, a vzorově zazpívá. Poté po částech předzpívává a ostatní po ní opakují. Posléze se přidá pohyb ve formě jednoduchého tance, který předvede Ludmila Battěková.

Při skupinových zaměstnáních se nacvičují podobnou metodou písně a tance určené pro jednotlivé věkové kategorie (viz níže). Tyto písně s tancem se během týdne postupně naučí i rodiče, aby mohli pěvecky podpořit své děti.

V hlavním programu je zařazen zpěv, hra na Orffovy i vlastní nástroje, alternativní a hravý přístup k hudební teorii, tance s jednoduchou choreografií, sborový zpěv i dramatická výchova.

Od letošního roku (2018) po obměně některých lektorů (za Ludmilu Battěkovou – Marie Žižková, za Pavla Linku – Dagmar Potštejnská, za Alenu Adamovou – Eleonora Krůtová) a rozšíření o výtvarnou dílnu, kterou povede Ivana Blažková, dramaturgii s nejmenšími dětmi, a hodiny s tancem různých žánrů, který nově zařazuje Klára Drgáčová, kurz změnil název na *Rodina v jednom kole* a pokračuje v tradici týdne plného tvořivého tance, hudby a zpěvu.

4.2 INFORMACE O LEKTORECH ⁴⁹

Pelhřimovský kurz je jedním z míst, kde rodina může spolupracovat a prohlubovat rodinné vztahy s pomocí pohybu a hudby a společného muzicírování pod vedením zkušených pedagogů.

Jana Žižková je učitelkou hudební výchovy na ZŠ s rozšířenou výukou hudební výchovy a korepetitorkou na tanečním oddělení ZUŠ v Praze. Jako lektorka působí od založení kurzu, postupně spolupracovala s Pavlem Jurkovičem († 2015), od r. 1999 Pavlem Linkou († 2017) a Ludmilou Battěkovou. Je hlavní lektorkou kurzu. Podílí se na výběru písňového materiálu do zpěvníku, k písním píše doprovody pro Pelhřimovský týdenní orchestr, vede společné lekce zpívání a tancování rodičů s dětmi.

Marie Žižková pracuje jako učitelka MŠ a jako taneční pedagog na ZUŠ v Praze v tandemu s Janou Žižkovou. Připravuje choreografie k tancům hlavního programu v dopoledním i podvečerním bloku i v hodinách určených pro děti a mládež. Nastuduje hudební pohádku s dětmi 1. stupně, na níž se podílejí i rodiče, kteří pomáhají s tvorbou kulís, kostýmů, atd.

Rafaela Drgáčová učí od roku na ZUŠ v Jeseníku hru na violoncello, komorní hru a hudební nauku. Je metodičkou hudební nauky a lektorka ČOS i vzdělávacích kurzů pro učitele všech typů škol, mluvčí České Orffovské společnosti. Na kurzu vede kreativní hudební dílnu a muzikoterapeutické aktivity pro děti i dospělé zájemce.

Jitka Kafková je učitelka ZŠ v Brně, na kurzu vede hru na zobcové flétny pro každého zájemce – začátečníky i pokročilé.

Eliška Trojanová pracuje jako učitelka tanečního oboru se zaměřením na historický tanec na ZUŠ v Praze, je zakladatelka tanečních souborů Anello, La Fiamma, lektorka kurzů historického tance ve Valticích, Třeboni, Bechyni, i v Praze. V Pelhřimově vyučuje renesanční i barokní tance.

Eleonora Krůtová působí jako pedagog volného času, v současné době vede v Kyjově při DDM taneční kroužek lidových tanců pro děti předškolního věku. Ve volnočasovém zařízení Sokolíček Kyjov hraje pravidelně divadlo s rodiči a dětmi předškolního věku. V Pelhřimově povede dramatickou výchovu nejmenších dětí.

⁴⁹ Zpracováno podle: <http://rodinavjednomkole.cz/lektorky.html>

4.3 HARMONOGRAM KURZU

Jednotlivé hodiny probíhají podle předem určeného rozvrhu.

Děti jsou rozděleny do čtyř věkových kategorií: MŠ (3 – 5 let), Skupina A (1. stupeň ZŠ), Skupina B (2. stupeň ZŠ) a Skupina C (studenti SŠ a VŠ) a skupin Rodiče a děti.

Hudební den se odvíjí podle harmonogramu. V 8.30 se všichni účastníci sejdou v sále a společným zpívaným pozdravem „Dobrý den“ na hudbu Pavla Jurkoviče (viz Příloha IV) začíná ranní společný program pro rodiče a děti, tj. nácvik písní ze zpěvníku a tanců rodičů a dětí všech věkových kategorií. *„Úvodní pozdrav vyvolává u lidí, kteří ho neznali, údiv a radost. Pavel Jurkovič říká: „Lepší je se pozdravit vícrát než ani jednou... „Dobrý den“ je pozdrav jednoduchý, založený na dvou základních harmonických funkcích - tónice a dominantě - bez pracného učení se i nejmenší děti mohou přivítat se svými nejbližšími a přáteli. Když potom děti slyší jinou písničku s tónikou a dominantou, jsou jim ony funkce již dobře známy, aniž by se o nich mluvilo, aniž by někdo vyslovil slovo tonika či dominanta.“*⁵⁰

Po přestávce následují od 10.30 do 11.45 lekce dětí podle rozvrhu jednotlivých skupin. (např. skupina A má v programu zpěv s doprovodem na Orffovské nástroje a tanec, nácvik pohádky, hudebně kreativní dílnu, hru na zobcovou flétnu, ostatní skupiny podobné aktivity v jiném pořadí). Poté následuje oběd, odpoledne volný program rodičů a dětí, kde společně tráví čas prohlídkou města a jeho muzeí, procházkami po okolí, relaxací v plaveckém bazénu nebo se tvořivě podílejí na přípravě kulis pro pohádku. Po večeři v 18.30 následuje podvečerní společné zpívání a nácvik tanců všech, ukolébavka pro nejmenší, a nakonec od 21.00 večerní zpívání pro dospělé. Páteční odpoledne je věnováno společnému vystoupení nastudovaného programu z aktivit, kterým se celý týden všichni věnovali. Toto společné konání je natočeno na DVD a účastníci si mohou během roku připomenout, jak prožili první červencový týden.

⁵⁰ VEVERKOVÁ, Pavla. Historie hudebního kurzu Rodina zpívá, hraje a tancuje, diplomová práce. Dostupné z: <https://is.cuni.cz/webapps/zzp/detail/67989/24545327/>

4.4 PŘÍNOS KURZU PRO PEDAGOGY

Téměř polovinu dospělých účastníků tvoří učitelé nejen hudební výchovy, ale i různých jiných oborů. Hudební pedagogové mohou ve svých hodinách využít prožité aktivity (tanec, hra na Orffovské i jiné nástroje, metodiku hudebních činností, seznamují se s novými terapeutickými praktikami v dílně paní Rafaely Drgáčové – vlastní pohybové improvizace na hudbu lidovou, klasickou apod., zvukové vyjádření pocitu, hra na zrcadla, malování do hudby atd.), které jsou jim bohatým zdrojem tvůrčích pedagogických postupů, ve vlastní pedagogické praxi.

Ke každému ročníku hudebního kurzu lektoři vytvářejí zpěvník na určité téma (např. rodina, živly, dopravní prostředky, jídlo apod.), se kterým se na místě pracuje. Zpěvník je rozdělen do tří částí: tematické lidové písně, písně českých skladatelů dětem a písně z různých koutů světa – (ukázka obsahu zpěvníku - viz Příloha V).

*„Jak říká Pavel Jurkovič - děti napodobují vzory, v Pelhřimově by měly být jen vzory dobré a přínosné. V současné době počítačů a on-line komunikace se rodiny se odcizují, nemají tak silné vazby, hudební kurz celoroční vazby samozřejmě nenahradí, ale může je nenásilnou formou posílit.“*⁵¹

4.5 VLASTNÍ ZHODNOCENÍ KURZU

Kurz Rodina zpívá, hraje a tancuje je setkání lidí, kteří mají společný zájem o aktivní muzicírování, ať už jako amatéři nebo jako učitelé na ZŠ, SŠ či ZUŠ. Když jsem přijela do Pelhřimova poprvé, bylo pro mě všechno nové. Seznámila jsem se se všemi Orffovskými nástroji a způsobem hry na ně, improvizací doprovodů k písním, které jsme se během týdne naučili, s jednoduchými tanečními pohyby, které jsme realizovali s rodiči pod vedením paní Ludmily Battěkové, s relaxačními, muzikoterapeutickými a tvořivými technikami u paní Rafaely Drgáčové, začala jsem i s hrou na zobcovou flétnu. Všechny aktivity jsme realizovali na závěrečném pátečním odpoledni, které bylo společným vystoupením všech zúčastněných. Pobyt tam, společné muzicírování a hry s hudbou mě dokonce inspirovaly k básnickým pokusům (viz Příloha VI). Tento kurz mě velmi obohatil i do mé budoucí praxe. Seznámila jsem se s metodikou nácvičku písní, tanců, s využitím

⁵¹ VEVERKOVÁ, Pavla. Historie hudebního kurzu Rodina zpívá, hraje a tancuje, diplomová práce. Dostupné z: <https://is.cuni.cz/webapps/zzp/detail/67989/24545327/>

motivace, Orffovskými i jinými nástroji (např. citerka, kantela, aj) a s jejich využitím v praxi.

Podle mého názoru se může dítě seznámit s tvořivou činností např. v pohybovém vyjádření písní, v jejich výtvarném zpracování nebo v tvorbě doprovodu na Orffovské nástroje např. u pentatonických písní nebo zhudebněných říkadel.

Za jednu z nejdůležitějších věcí na tomto kurzu považuji, kromě výše uvedených tvořivých činností, také skutečnost, že děti tráví čas se svými rodiči a že se v něm, mimo jiné, zabývají společným muzicírováním a tvorbou – instrumentální, taneční, výtvarnou i pěveckou, jejíž výsledky mohou společně představit ostatním ve formě vystoupení před podvečerním zpíváním.

Tento kurz bych doporučila nejen všem rodičům, kteří chtějí svým dětem ukázat cestu k hudbě, ale hlavně tvořivým pedagogům hudební výchovy, kteří z aktivit jednoho červencového týdne mohou čerpat inspiraci do své vlastní výuky po celý rok.

ZÁVĚR

Tvořivost je vlastní každému jedinci. Tvořit může každý člověk v rámci svých možností a schopností. Vysoká inteligence nemusí vždy znamenat velkou míru tvořivosti. Tvořivost se dá rozvíjet za předpokladu, že probíhá stimulace tvořivých schopností. Velkou mírou k tvořivosti přispívá tvořivý učitel. Tvořivý učitel může vycházet nejen z principů Jana Amose Komenského, ale i dalších osobností hudební pedagogiky, kteří zastávají názor, že se s hudbou má začít od nejútlejšího věku.

Stálo by za zamyšlení, aby se do škol zavedla, po vzoru Jakuba Jana Ryby, tzv. školní píseň před vlastním vyučováním, která by děti pomohla psychicky se připravit a naladit na školní práci.

Velice zajímavá byla, podle mého názoru, všudypřítomná tvořivost a hudební výchova v domě dětství Ferdinanda Krcha, pomocí které se pozitivně formovala osobnost dětí.

Významnou osobností v hudební pedagogice je bezesporu Carl Orff, který se snažil o tvořivé propojení hudby, slova, rytmu a pohybu, a přiblížil se dětské mentalitě a tím poskytl každému dítěti možnost zažívat úspěch v činnosti, kterou ovládá nejlépe.

Poslední osobností, kterou jsem představila, je Pavel Jurkovič, který vychází z Carla Orffa. Ve vztahu k dětem a hudební práci s nimi ctí svobodu projevu a tvůrčí potenciál každého dítěte. V roce 1995 založil Českou Orffovu společnost a stál u začátků hudebních kurzů v Pelhřimově.

Hudba v současné škole vychází z komplexnosti hudebních činností – pěveckých, instrumentálních, poslechových a hudebně pohybových. Podle mého názoru záleží na tvořivosti každého učitele, jak hudební učivo pojme a jakým způsobem ho dál bude předávat dětem, protože tvořivá osobnost je v dnešní době důležitá – je žádaným artiklem současných zaměstnavatelů napříč obory.

RESUMÉ

Tato bakalářská práce pojednává o tvořivosti a hudební tvořivosti. Zabývá se hudebně pedagogickými myšlenkami Jana Amose Komenského, Jakuba Jana Ryby, Carla Orffa, Pavla Jurkoviče a hudebně – pedagogickým projektem Dům dětství v Horním Krnsku a jejich vlivem na pojetí tvořivosti v hudební výchově v současné školní praxi. Práce také informuje o kreativním hudebním kurzu s názvem Rodina zpívá, hraje a tancuje založeném Pavlem Jurkovičem, který vychází z myšlenek Carla Orffa a Jana Amose Komenského a který je vhodný jak pro rodiny s dětmi, tak jako bohatý zdroj inspirace pro učitele.

SUMMARY

This bachelor thesis deals with creativity and musical creativity. He deals with the musical pedagogical ideas of Jan Amos Comenius, Jakub Jan Ryba, Carl Orff, Pavel Jurkovič, and the pedagogical project of the House of Childhood in Horní Krnsko and their influence on the concept of creativity in music education in contemporary school practice. The work also informs about a creative music course titled Family Singing, Playing and Dance based by Pavel Jurkovič, based on the ideas of Carl Orff and Jan Amos Comenius, which is suitable for families with children as well as a rich source of inspiration for teachers.

SEZNAM LITERATURY A POUŽITÝCH PRAMENŮ

BUDÍK, Jan. *Hudební výchova pro 1. ročník základní školy: metodická příručka*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1984. Metodické příručky pro základní školu.

DVOŘÁKOVÁ, Andrea. *Dům dětství v Horním Krnsku*, bakalářská práce. Dostupné z: <https://is.cuni.cz/webapps/zzp/detail/150889/>

ĎURIČ. L. *Úvod do pedagogickej psychológie*. Bratislava: SPN, 1981

FONTANA, David. *Psychologie ve školní praxi: příručka pro učitele*. Vyd. 3. Přeložil Karel BALCAR. Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-725-1,

GREGOR, Vladimír a SEDLICKÝ, Tibor. *Dějiny hudební výchovy v českých zemích a na Slovensku*. 2., doplněné vyd. Praha: Editio Supraphon, 1990. ISBN 80-7058-131-x.

HOLEČEK, Václav. *Psychologie v učitelské praxi*. Praha: Grada, 2014. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-3704-1

JURČOVÁ, M.: *Rozvíjanie tvorivého myslenia žiakov vo vyučovaní na základnej škole*. Bratislava, PUmB 1989

JURKOVIČ, Pavel. *Na cestách k hudbě: esej o hudební výchově*. Praha: Karolinum, 2006. ISBN 80-246-1230-5.

JURKOVIČ, Pavel. *Otvírání paměti: obrázky na plátně času*. V Praze: Karolinum, 2005. ISBN 80-246-1080-9.

KOLÁŘ, Zdeněk. *Výkladový slovník z pedagogiky: 583 vybraných hesel*. Praha: Grada, 2012. ISBN 978-80-247-3710-2

KOLEKTIV AUTORŮ. *Československá vlastivěda. Díl IX, Umění. Sv. 3, Hudba*. Praha: Horizont, 1971.

KOLEKTIV AUTORŮ. *Kapitoly z obecné psychologie pro učitele*. Vyd. 4. nezměněné. Plzeň: Pedagogická fakulta ZČU v Plzni, 1994. ISBN 80-7043-124-5

KOMENSKÝ, Jan Amos, HENDRICH, Josef, ed. *Didaktika velká*. Vyd. 3. Přeložil Augustin KREJČÍ. Brno: Komenium, 1948. Pedagogické klasobraní, sv. 2.

KOMENSKÝ, Jan Amos. *Informatorium školy mateřské*. Praha: Academia 2007 (2.vyd.). ISBN 978-80-200-1451-1.

KOVAŘÍK, Vladimír. *Vývoj hudební výchovy na českých školách: určeno pro posluchače fakulty interního a dálkového studia VŠP, pedagogické instituty*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1960.

LIŠKOVÁ, Marie a Lukáš HURNÍK. *Hudební výchova pro 2. ročník základní školy: učebnice zpracovaná podle osnov vzdělávacího programu Základní škola*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1998. ISBN 80-7235-009-9.

LIŠKOVÁ, Marie. Metodická příručka k učebnici *Hudební výchova pro 1. ročník základní školy*: [zpracováno podle osnov vzdělávacího programu Základní škola]. Praha: SPN - pedagogické nakladatelství, 1998. ISBN 80-7235-047-1.

LOKŠOVÁ, Irena a Jozef LOKŠA. *Pozornost, motivace, relaxace a tvořivost dětí ve škole*. Praha: Portál, 1999. Pedagogická praxe. ISBN 80-7178-205-x.

MIHULE, Jaroslav a Vladimír KOVAŘÍK. *Hudební výchova: učebnice pro 1.-4. ročník střední pedagogické školy*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1985.

NĚMEČEK, Jan. *Jakub Jan Ryba: život a dílo*. Praha: Státní hudební vydavatelství, 1963.

PODLIPSKÝ, Rudolf, Jaroslav VANČÁT, Věra UHL SKŘIVANOVÁ a Vladimíra ZIKMUNDOVÁ. *Tvořivost ve výtvarné výchově a její účinky na všeobecné vzdělávání*. Plzeň: ZČU v Plzni, 2017. ISBN 978-80-261-0728-6.

POLEDŇÁK, Ivan. *ABC stručný slovník hudební psychologie*. Praha: Editio Supraphon, 1984,

POŠ, Vladimír. *Carl Orff: Hudba pro mládež - Schulwerk*. Supraphon Praha, 1967.
(gramofonová deska)

SEDLÁK, František. *Didaktika hudební výchovy na 2. stupni základní školy: učebnice pro posluchače pedagog. fakult*. Praha: SPN, 1979. Učebnice pro vysoké školy (Státní pedagogické nakladatelství).

SEDLÁK, František, Jaroslav HERDEN a Jiří KOLÁŘ. *Nové cesty hudební výchovy na základní škole*. 2., část. dopl. a upr. vyd. Praha: SPN, 1983. Odborná literatura pro učitele.

SLAVÍKOVÁ, M. *Úvod do hudební pedagogiky*. E-learningový kurz. Plzeň: ZČU, 2006.

VEVERKOVÁ, Pavla. Historie hudebního kurzu Rodina zpívá, hraje a tancuje, diplomová práce. Dostupné z: <https://is.cuni.cz/webapps/zzp/detail/67989/24545327/>

Co je to vlastně kreativita? – 2. část. *Metodický portál RVP - Modul Články* [online]. Dostupné z: <https://clanky.rvp.cz/clanek/c/G/10917/co-je-to-vlastne-kreativita-2.-cast.html/>

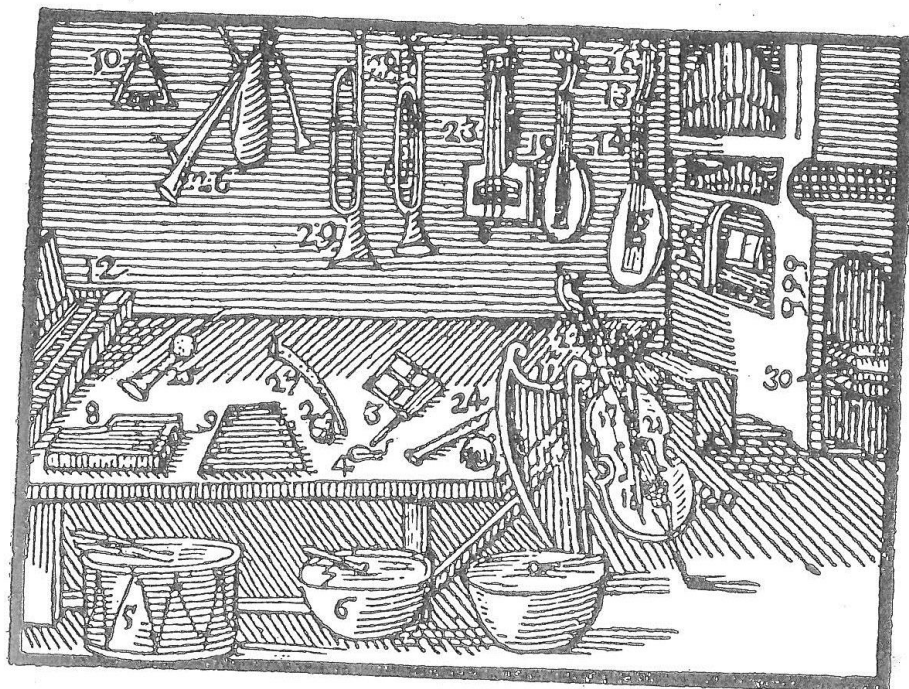
RVP ZV. Dostupné z: <http://www.nuv.cz/t/rvp-pro-zakladni-vzdelavani>

Standardy pro základní vzdělávání. Hudební výchova. Dostupné z: <http://www.nuv.cz/t/standardy-ovo>

<http://rodinavjednomkole.cz/lektorky.html>

PŘÍLOHY

Příloha I: Ukázka z Orbis pictus Jana Amose Komenského (in KOLEKTIV AUTORŮ. *Československá vlastivěda. Díl IX, Umění. Sv. 3, Hudba.* Praha: Horizont, 1971.)



Barokové hudební nástroje
Dřevorez Jonáše Bubenky z levočského vydání Komenského Orbis pictus z r. 1685

naučíme v přesném rytmu a s textem (nápěv i slova I. Hurník: Tohle každý dovede):

Živě

ja-ka-nic, ai-je zPrahy, ne-boz Bř-na, ne-bo zPar-du - bic.

2. hodina

Program: Hra na otázku a odpověď. Opakování písni Máminy oči a My jsme jiskry, jiskřičky.

Realizace:

a) Hudební otázka a odpověď: Improvizace odpovědi k zazpívané otázce uvádí děti mnohostranně do zákonitostí hudebního vyjadřování. Třída s učitelkou zpívá otázku, dítě, na které ukážeme, zpěvem odpoví. Rozvíjí se tím melodicko-rytmické čtení, cit pro symetrii, předvěti a závěti, pro ukončenost či neukončenost hudební fráze, a zároveň také hudební invence, hudební fantazie. Příkladem může být „Hra na barvy“.

Piáme se (celá třída):

Co je bí-lé?
žlu-té?
čer-ve-né?
ze-le-né?

Jednotliví žáci improvizují melodickou odpověď — například:

Bí-lá je ble-du-le, Bí-lý je sniž. Čer-ve-né je jabl-ičko.

Jiné varianty odpovědi:

Co je bílé: koprětina, bledule, labuř, sněhulák, ...
Žluté: pampeliška, petrklíč, kanárek, banán, ...

Červené: tulipán, karafiát, jahoda, jablíčko, čepice, ...
Zelené: tráva, žába, bunda, ...

b) Opakujeme písně Máminy oči a My jsme jiskry, jiskřičky (pokud i tuto druhou žáci v předchozích hodinách poznali).

3. hodina

Program: Rozvíjení citu pro ukončenost a neukončenost melodie (předvěti a závěti). Práce s písní V. Bláhy Tancovala žízala (zpěv i poslech z gramofonové desky pro 1. ročník).

Realizace:

a) Pokračujeme v rozvíjení citu žáků pro ukončenost nebo neukončenost melodie (kdy vyzádaje pokračování, kdy je ukončena). Děti se snaží zazpívané (dané) první dvojtaktí (neukončenou melodií) podle svých nápadů ukončit druhým dvojtaktím. Např.:

allegretto vymyšlejší

Ro - stl vle - se strom,
po - ru - zil ho hrom.

po - ra - zil ho hrom.

po - ra - zil ho hrom.

epod'

Příloha IV: Pavel Jurkovič: Dobrý den (in LIŠKOVÁ, Marie a Lukáš HURNÍK. Hudební výchova pro 2. ročník základní školy: učebnice zpracovaná podle osnov vzdělávacího programu Základní škola. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1998. ISBN 80-7235-009-9.)

Dobrý den

Pavel Jurkovič

Dob - rý den, dob - rý den, dob - rý den,

dob - rý den, dob - rý den, dob - rý den, dob - rý den!

Obsah:

Putování s písničkou:

Až já pojedu přes ten les 3
 Pod dubem, za dubem 3
 Na ty louce zelený 3
 Třav sedl pod dubem 4
 Páská panenka pěva 4
 Lístečka dubový 5
 Svoji hniška v poli 5
 Peckí svařba 6
 Já do lesa nepojedu 6
 Vandrování hudci 7
 Haň, haničky 8
 Já mám žezulíčku 8
 Vyjetěla křepelinka 9
 Vyjetěla v kyčku z rozmarýny 9
 Cí to haničky 10
 Cí jsou to koničky 10
 Oj, kdes ty bytval 11
 Krahulíček a jestřáb 11
 Sedla, sedla 12
 Sedelo děvče 12
 Já mám pěknou zahrádku 13

Až já pojedu přes ten les

Dmi A2 Dmi A2 simiále

Až já pojedu přes ten les, jen ty mě, koničku, pěkně nes!
Stupej a stupej, jenom ne - stupej, nes mě, koničku, kam ty chceš.

Až já pojedu přes ten les,
 jen ty mě, koničku, pěkně nes!
 /Stupej a stupej, jenom ne - stupej,
 nes mě, koničku, kam ty chceš./

Pod dubem, za dubem

Gmi F Gmi C2 F Gmi F Gmi F

Pod dubem, za dubem měla jedna duč,
čtrnáct jablíček, dala jedno mně. Nechtěla mně obě dít,
že měla, že nedá, že je o ně zle.

1. Pod dubem, za dubem měla jedna, dvě, čtrnáct jablíčka, dala jedno mně. Nechtěla mně obě dít, že měla, že nedá, že je o ně zle.
2. „Já jsem ti zavdala jedno jablíčko a ty mně za ně dej svoje srdíčko.“ „Chceš-li ty mé srdce mně, musíš za své vyměnit, pak budu celý tvůj, má houbičko!“

Obsah:

Zvířecí rondo:	
Housenka harmonikářka.....	17
Čmelák basista.....	17
Levná nebe.....	18
Těžké počítání.....	18
U rybníka.....	19
U studánky chodí táp.....	19
Konrát klarnetista.....	20
Motýhl.....	20
Rozpuštěný mrať.....	21
Horníly se žízaly.....	21
Zvířecí rondo.....	22
Motýhl valček.....	24
Jak se stavi plot.....	24

Housenka harmonikářka

text: Jindřich Balík

Dmi Ami Dmi C Gmi Cs B B C C
 Housenka si neuvěří, že je jako harmonikar, může nago - řáde vpraveč/pole, vpraveč/rádně!
Dmi Gmi F B Cs F Dmi Ami Dmi C Gmi
 Každěmu krad přešetání bez přeštání podle přímé krali: Housenka si neuvěří, že je jako
 harmonikar, každý jí má rád.

Housenka si nematka, že je jako harmonika,
 může napočítá vpraveč poli, vpraveč stráně
 každěmu hned při setkání bez přeštání podle přání hrati.
 Housenka si nematka, že je jako harmonika,
 každý jí má rád.

Čmelák basista

text: Jindřich Balík

F C F Cs F Cs F Cs F Cs F Cs
 Na rači zakváká, když někdy vejá, vialm žau čmeláka, čtárčelo střevá.

1. Na naši zahrádku když někdy vejá,
 vialm žau čmeláka, ústěho střevá.
2. Vyhřává na basu mraťvi i zeli,
 čmelák je basista opravdu skvělý.
3. Vyhřává na basu písničky prostě,
 mraťev i zeli nán mnohem líp roste.

ŘÍŠE NOT

Jestli to všem muzikantům přijde vhod,
ať přijmou pozvání do světa not!

Ta velká prázdná hlavička,
nad kterou neční nožička,
je královnou všech not.
Veličenstvo nota celá
má trvání čtyř dob.

Ta menší prázdná hlavička,
nad kterou stojí nožička,
je noty celé sestřička.
Jméno půlová ji zdobí
a trvá na dvě doby.

A vybarvená hlavička,
nad kterou zas ční nožička,
je celé noty holčička.
A je to nota čtvrtová,
co jenom jednu dobu má.

A co tady ta malinká?
Ta jmenuje se osminka.
Čtvrťka je její maminka.